

Geranilde Costa e Silva
Organizadora

EXPERIÊNCIAS EM ENSINO
PESQUISA E EXTENSÃO NA
UNIVERSIDADE:
Caminhos e Perspectivas

VOLUME

9



Gráfica e Editora
IMPRECE

Experiências em Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade: caminhos e perspectivas – Volume 9

© 2024 *Copyright* by Geranilde Costa e Silva (Organizadora)

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Conselho Editorial

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM UNILAB	DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS UFC
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA UNILAB	DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO UFC
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS UFC	DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER UNILAB
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO UNILAB	DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO UECE
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO UNINASSAU	DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES UVA
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER UNILAB	DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES UNILAB	DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO UNILAB
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO UFPB	DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO UFC
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS UFC	DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA UNILAB
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS UNILAB	DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA UNILAB	DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO UNILAB
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRASIS NETO UFC	DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS UFPA
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE UFC	DRA. REGILANY PAULO COLARES UNILAB
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ UCR	DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES UNILAB
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO UFC	DRA. SAMIA NAGIB MALUF UNILAB
DR. JAVIER BONATTI UCR	DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA UNILAB
DR. JOSÉ BERTO NETO UNILAB	DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA UNILAB

Coordenação editorial | *Sérgio Ricardo Magalhães Martins*

Projeto Gráfico e Capa | *Carlos Alberto Alexandre Dantas*

Revisão de Texto | *Os Autores*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva* – CRB – 1051

E96 Experiências em ensino pesquisa e extensão na universidade: caminhos e perspectivas [recurso eletrônico] / organização de Geranilde Costa e Silva. – Fortaleza: Impreco, 2024.

365p.il.: (Coleção caminhos e perspectivas; 9)

E-book

ISBN: 978-85-8126-289-5

<https://doi.org/10.47149/978-85-8126-289-5>

Inclui fotos, gráficos

1. Universidade – Ensino e Pesquisa. 2. Professor – Formação 3. Inclusão. 4. Pesquisa Educacional. 5. Extensão Universitária. I. Título.

CDD. 378.81

GERANILDE COSTA E SILVA
O R G A N I Z A D O R A

EXPERIÊNCIAS EM ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO NA
Universidade:
Caminhos e Perspectivas

Volume 9



Fortaleza | Ceará | 2024

The background features a dynamic, abstract composition of thick, expressive brushstrokes. The color palette is split vertically: the left side is dominated by various shades of teal and blue, while the right side is primarily gold and light beige. The strokes are layered and textured, creating a sense of depth and movement. The word 'Sumário' is written in a large, elegant, black serif font, centered vertically and slightly to the right of the page's center.

Sumário

APRESENTAÇÃO • 11

Luis Eduardo Torres Bedoya

Ensino

AFLUENTES DESCOLONIZADORAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA • 17

Priscila Gomes Dornelles-Avelino

Maria Cecília de Paula Silva

LETRAMENTO INCLUSIVO NAS AULAS DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM UMA TURMA COM UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA • 35

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Egle Katarinne Souza da Silva

José Arnor de Lima Junior

ANCESTRALIDADE E PERTENCIMENTO NO ÂMAGO DOS ENRAIZAMENTOS AFRO-BRASILEIROS: TECENDO PRÁTICAS FORMATIVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ • 51

Cláudia de Oliveira da Silva

Lúcia Maria da Silva

Pesquisa

O DIÁRIO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RECORTES DE UM ESTUDO LONGITUDINAL • 73

Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças

Laura Amélia Fernandes Barreto

QUIZ DIGITAL NA FORMAÇÃO DE LÍDERES DE TURMA • 88

Egle Katarinne Souza da Silva

Elande Cândido de Oliveira

Adriana Moreira de Souza Corrêa

PIBID PEDAGOGIA: APRENDIZAGENS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 ▪ 103

Larissa Lira da Silva

Zildene Francisca Pereira

Edinaura Almeida de Araújo

O MOVIMENTO CULTURAL DA DANÇA JUNINA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR – BARRO/CE ▪ 119

Débia Suenia da Silva Sousa

Camila Brito de Sousa Holanda

Glauber Samir Moreira Tavares

Maria Sabrina Figueredo Sousa

O BRINCAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ▪ 136

Erlane Erineuda de Abreu

Zildene Francisca Pereira

Edinaura Almeida de Araújo

RELAÇÃO ENTRE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR ▪ 152

Luciana de Moura Ferreira

IRMÃ NIRVANDA LEITE ROLIM: A PROFESSORA DE ENSINO RELIGIOSO DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES (1980-1992) ▪ 169

Flavia Moraes Cartaxo

Débia Suenia da Silva Sousa

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS-PB (2023) ▪ 184

Débia Suênia da Silva Sousa

José Romário da Silva Cardoso

Leila Diniz Santos

Maria Raquel de Souza

**CRIANÇAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: COMO ANDA ESSA
RELAÇÃO? • 201**

Maria Auricélia da Silva

Alan de Matos Pinto

Ian Costa Fernandes

Romênia Silva Cordeiro

**CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA: RELIGIOSIDADES, CORPOS E
SINCRONIAS • 221**

Maria Clara de Sousa Tavares

Maria Cecília de Paula Silva

**REFLEXÕES ACERCA DA NEUROPSICOEDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AMBIENTE HOSPITALAR • 237**

Mailane Vinhas de S. Bonfim

Roberta Bahiense S. Sandes Nunes

**FIOS QUE SE CONECTAM: PERCURSO PESSOAL E FORMAÇÃO DOCENTE AO
LONGO DA VIDA • 250**

Anaísa Alves de Moura

Tunica Airles Martins de Mesquita

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

**UMA ANÁLISE DO TRABALHO INFANTIL ENTRE CRIANÇAS DE 05 A
10 ANOS NA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB E AS CONSEQUÊNCIAS NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM • 272**

Anne Carolyn Rufino Soares Vieira

Aparecida Carneiro Pires

**CORPOS E CULTURA EM AÇÃO NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE
SALVADOR, BAHIA: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO POSSIBILIDADE DE UMA
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA • 287**

Cristine Lima Pires

Maria Cecília de Paula Silva

Extensão

CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE APOIO PSICOSSOCIAL EDUCACIONAL AO PROJETO CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR ▪ 307

Sebastiana Moreira de Araújo

Raimunda Gomes Lima Matos

JOGOS PARA A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E AVALIAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO ▪ 314

José Arnor de Lima Junior

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Egle Katarinne Souza da Silva

CONHECENDO E PRODUZINDO JOGOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA ▪ 332

Ana Rita Bedoya

ENTENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA ▪ 345

Sebastiana Moreira de Araújo

Aline Pereira Lima

EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: FORMAÇÃO DE DOCENTES DO PROJETO CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR ▪ 356

Adriana Façanha Barbosa Pires

APRESENTAÇÃO

A nona coletânea **EXPERIÊNCIAS EM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: Caminhos e Perspectivas**, Vol. 9, ano 2024, organizado pela profa. Dra. Geranilde Costa e Silva oferece mais um repertório sobre a produção acadêmica vinculada à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira com sede no Ceará.

O título da coletânea, é um convite a aproximar-se, a conhecer e a dialogar com essas experiências desde um olhar crítico da educação, que longe de se justificar em narrativas conceituais, teóricas e científicas, gerais e abstratas, busca seu melhor sustento na singularidade e concretude das práticas dos/as sujeitos/as da educação na contemporaneidade.

Parafraseando Jorge Larrosa Bondía, sobre seu conhecido trabalho “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, os artigos e relatos de experiência aqui publicados colocam em evidência o que se passa, acontece, afeta, na produção do conhecimento na esfera educacional. Com diversidade de abordagens teóricas e metodológicas os artigos produzidos refletem os assuntos e questões que pulsam os interesses e perspectivas plurais que desenvolve a academia nas universidades públicas dos estados do Ceará (UNILAB, UFC, UECE), Paraíba (UFCG Universidade Federal de Campina Grande), Pernambuco (UFPE), Bahia UNB).

Desde a perspectiva de Larrosa, é possível encontrar nessas experiências questões teóricas e práticas que trazem sentido para o debate sobre as demandas da atual realidade educacional do país.

No âmbito do ensino o livro apresenta três experiências emblemáticas que desafiam, em perspectiva geral, a formação e a prática docente para uma educação com sentido no Sul-global: **Afluentes descolonizadoras para a formação de professores em educação física**, de Priscila Gomes Dornelles-Avelino e Maria Cecília de Paula Silva; **Letramento inclusivo nas aulas de língua brasileira de sinais em uma turma com um estudante com deficiência auditiva**, de Adriana Moreira de Souza Corrêa, Egle Katarinne Souza da Silva e José Arnor de Lima Junior; **Ancestralidade e pertencimento no âmbito dos enraizamentos afro-brasileiros: tecendo práticas formativas em escolas públicas do Ceará**, de Cláudia de Oliveira da Silva e Lúcia Maria da Silva.

Decolonialidade, inclusão, ancestralidade, pertencimento afro-brasileiro constituem, sem dúvida, desafios teórico-práticos que pautam ou deveriam pautar, incisivamente, a formação e a prática docente. Estas aproximações contribuem significativamente, na medida em que permitem entender que os debates a respeito da qualidade da educação e da qualificação docente adquirem sentido enquanto incorporam em suas problematizações a perspectiva democrática e decolonial da educação. As temáticas da inclusão, da pertença afro-brasileira, da formação com abordagem interseccional, chamam a atenção sobre a injustificável invisibilidade, omissão ou pouco tratado dado pelos/as especialistas e instituições educacionais aos problemas das relações étnico-raciais e de gênero que permeiam a educação em suas expressões de racismo, LGBTTTQ+ fobias, capacitismo, etnocentrismo europeu, com resultados preocupantes nos processos de ensino-aprendizagem nas práticas educacionais escolares e não escolares.

Na segunda seção do livro, as pesquisas realizadas em escolas públicas, em ambientes não escolares e, pontualmente, na escola particular, trazem experiências que aglutinam o interesse por três objetos de estudo significativos no cenário educacional: práticas pedagógicas e recursos didáticos ativos, educação e cultura popular, formação docente.

A preocupação com as práticas pedagógicas, os recursos didáticos ativos dos/as docentes (Cf. **O diário das aulas de língua portuguesa: recortes de um estudo longitudinal**, de Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças e Laura Amélia Fernandes Barreto; **O brincar como recurso pedagógico: contribuições para o desenvolvimento cognitivo de crianças da educação infantil**, de Erilane Erineuda de Abreu, Zildene Francisca Pereira e Edinaura Almeida de Araújo), a contribuição de conhecimentos interdisciplinares (Cf. **Reflexões acerca da neuropsicopedagogia na aprendizagem de crianças e adolescentes em ambiente hospitalar** de Mailane Vinhas de S. Bonfim e Roberta Bahiense S. Sandes Nunes; **Uma análise do trabalho infantil entre crianças de 05 a 10 anos na cidade de Cajazeiras-PB e as consequências no processo de ensino-aprendizagem**, de Anne Carolyn Rufino Soares Vieira e Aparecida Carneiro Pires; Irmã Nirvanda Leite Rolim: a professora de ensino religioso do colégio Nossa Senhora de Lourdes (1980-1992), de Flavia Moraes Cartaxo e Débia Suenia da Silva Sousa) e tecnológicos (Cf. **Quiz digital na formação de líderes de turma**, de Egle Katarinne Souza da Silva, Elande Cândido de Oliveira e Adriana Moreira de Souza Corrêa; **Crianças e tecnologias digitais: como anda essa relação?** de Maria Auricélia da Silva, Alan de Matos Pinto, Ian Costa Fernandes e Romênia Silva Cordeir-

ro) é expressão enegrecida da importância que ocupa a aprendizagem com relação ao ensino, na medida em que, pelo viés da perspectiva epistêmica de Larrosa, se abrem possibilidades de experiências formadoras de aprendizagem onde os/as estudantes tornam-se sujeitos ativos na apropriação de conhecimentos com sentido para sua formação. É por esta atenção aos resultados de práticas pedagógicas e recursos didáticos com potencial criador que se confronta o perigo de fazer da educação, nas escolas e em ambientes não escolares, um lugar de reprodução de informações e de conhecimentos finalizados.

A valorização do referencial cultural para a educação presente em algumas das pesquisas (cf. **O movimento cultural da dança junina e sua relação com a educação popular - Barro/CE**, de Débia Suenia da Silva Sousa, Camila Brito de Sousa Holanda, Glauber Samir Moreira Tavares e Maria Sabrina Figueredo Sousa; **Educação de jovens e adultos em uma escola pública do município de Cajazeiras-PB**, de Débia Suênia da Silva Sousa, José Romário da Silva Cardoso, Leila Diniz Santos e Maria Raquel de Souza; **Culturas juvenis na escola: religiosidades, corpos e sincronias** de Maria Clara de Sousa Tavares e Maria Cecília de Paula Silva) instigam a discutir, indiretamente, uma questão fundamental em educação, no entanto, encoberta e abafada: a cultura de pertença. O olhar para a cultura e a educação popular vem questionar, para além dos resultados dessas experiências de pesquisa, a falta de atenção que requer entender os processos de ensino-aprendizagem como processos interculturais em correspondência a diversidade cultural característica da realidade educacional brasileira, na qual, notadamente, passam despercebidas, ignoradas, encobertas as culturas afro-brasileiras e indígenas e, em agravo constitucional,

as culturas de cunho religioso fundamentalista instituídas nas escolas.

As pesquisas relacionadas à formação e qualidade de vida dos/as docentes (Cf. **PIBID Pedagogia: aprendizagens e desafios da docência em tempos de pandemia da COVID-19**, de Larissa Lira da Silva; Zildene Francisca Pereira e Edinaura Almeida de Araújo; **Fios que se conectam: percurso pessoal e formação docente ao longo da vida** de Anaísa Alves de Moura, Tunica Airles Martins de Mesquita e Márcia Cristiane Ferreira Mendes; **Relação entre qualidade de vida no trabalho e comprometimento organizacional dos docentes do ensino superior**, de Luciana de Moura Ferreira), são significativas enquanto trazem a tona reflexões sobre a natureza e aspectos que hoje demanda a formação docente na construção da sua identidade profissional.

A terceira parte da coletânea, está constituída de relatos de experiências de professoras formadoras do projeto Clube da Educação Inclusiva com especial atenção à educação inclusiva para as comunidades quilombolas e indígenas (Cf. **Contribuições do núcleo de apoio psicossocial educacional ao projeto Clube da Inclusão Escolar**, de Sebastiana Moreira de Araújo e Raimunda Gomes Lima Matos; **Jogos para a mediação do conhecimento e avaliação: uma experiência na Universidade Federal de Pernambuco**, de José Arnor de Lima Junior, Adriana Moreira de Souza Corrêa e Egle Katarinne Souza da Silva; **Conhecendo e produzindo jogos para a Educação Especial Inclusiva**, de Ana Rita Bedoya; **Entendendo a deficiência intelectual: uma experiência formativa**, de Sebastiana Moreira de Araújo e Aline Pereira Lima; **Educação de pessoas surdas: formação de docentes do projeto Clube da Inclusão Es-**

colar, de Adriana Façanha Barbosa Pires.). Os relatos de experiência são contribuição efetiva para a construção e desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola e Indígenas nas diversas modalidades que as integram, uma das quais: a Educação Inclusiva.

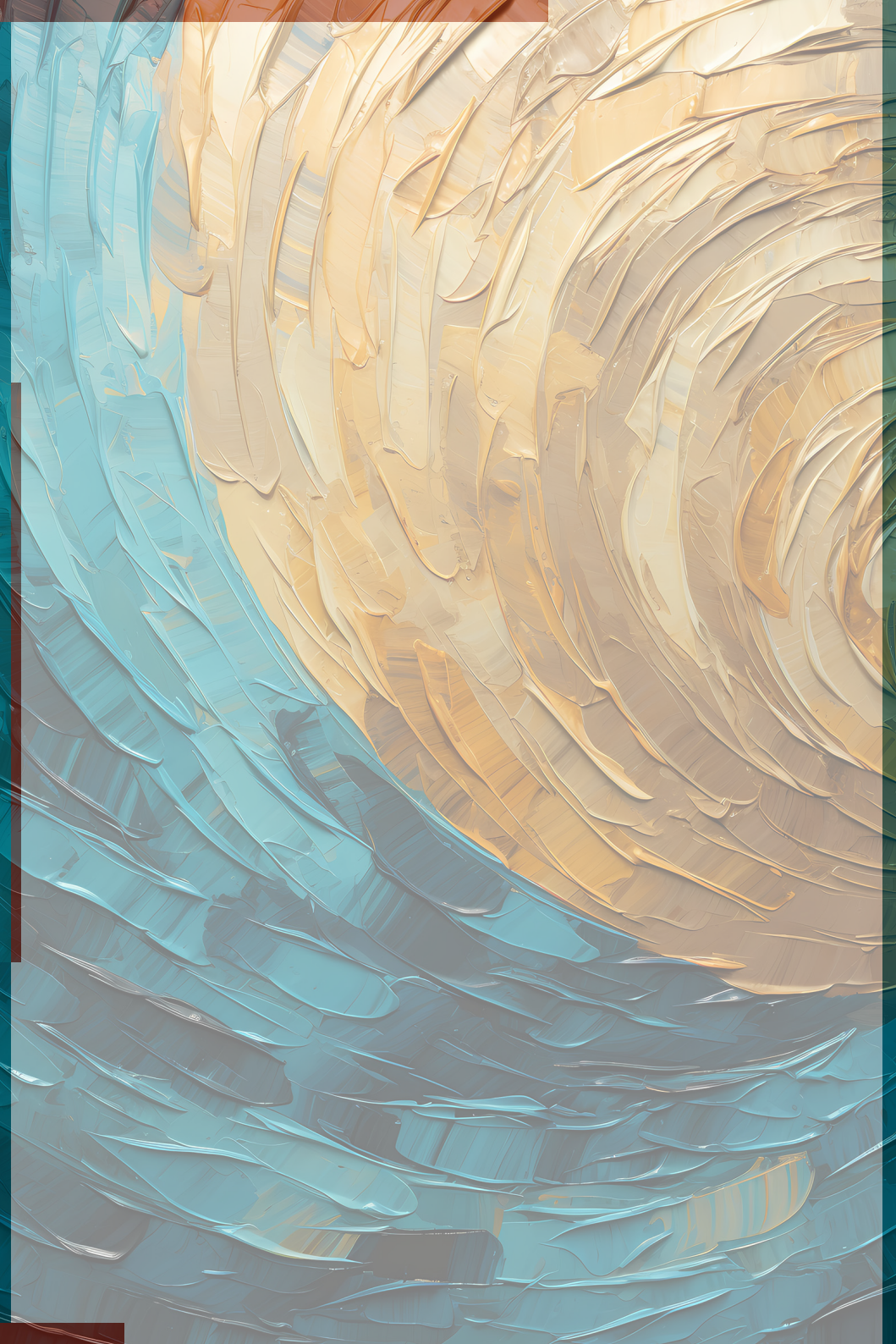
Que esta nona coletânea de Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão seja fonte de inspirações, debates e novos empreendimentos acadêmicos nas universidades a serviço da construção da cidadania, de uma educação de qualidade e do desenvolvimento social integral no nordeste brasileiro.

Luis Eduardo Torres Bedoya

Doutor em Educação Brasileira. Professor Adjunto no Curso de Pedagogia CE da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

The background is a rich, textured composition of thick, expressive brushstrokes. The left side is dominated by vibrant teal and turquoise hues, while the right side transitions into warm, golden-yellow and light beige tones. The strokes are layered and overlapping, creating a sense of depth and movement. The overall effect is reminiscent of a modern abstract painting or a high-quality digital texture.

ENSIÑO



AFLUENTES DESCOLONIZADORAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Priscila Gomes Dornelles-Avelino¹

Maria Cecília de Paula Silva²

RESUMO

Texto produzido como forma de inspirar-propor uma agenda epistêmico-política e pedagógica que acione raça, gênero e sexualidade para uma formação de professores/as fincada na escuta do chão, terra, ancestralidade, nos legados e referências comunitárias, nas mestras dos saberes, em lideranças negras e indígenas do território baiano e brasileiro. Inserido nas tramas que rasuram as “aprendizagens do esquecer” no campo acadêmico para propor composições contra-colonizadoras para a formação de professores em Educação Física. As seções – versam à inspirações-confluências teórico-políticas significativas para a formação destes professores.

Palavras-chave: formação de professores; educação física; afluentes descolonizadores.

ABSTRACT

Text produced as a way of inspiring-proposing an epistemic-political and pedagogical agenda that activates races, gender and sexuality for teacher training based on listening to the ground, land, ancestry, legacies and community references, the teachers

¹ Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pós-doutorado na Universidade Federal da Bahia/ PPGE (2022-23). Contato: prisciladornelles@ufbr.edu.br

² Professora Titular da Universidade Federal da Bahia. Pós-doutorado Université de Strasbourg (2023-24), Bolsista CAPES, Programa CAPES Print UFBA. Contato: ceciliadepaula.ufba@gmail.com

of knowledge, in black and indigenous leaders from Bahia and Brazil. Inserted in the plots that erase the 'learning of forgetting' in the academic field to propose counter-colonizing compositions for the training of teachers in Physical Education. The sections – tributaries – deal with significant theoretical-political inspirations-confluences for the training of these teachers.

Keywords: teacher training; physical education; decolonizing tributaries.

Apresentamos esta produção como inspiração-proposição para constituir uma agenda epistêmico-política e pedagógica que acione raça, gênero e sexualidade na composição de uma formação de professores/as fincada na escura do chão, da terra, da ancestralidade, dos legados de referências comunitárias de mestras dos saberes, lideranças negras e indígenas, do território baiano e brasileiro. Este texto pode ser posto dentro de tramas que rasuram as “aprendizagens do esquecer” no campo acadêmico para propor composições contra-colonizadoras na formação de professores em Educação Física. Como modo de organização priorizamos seções nomeadas como afluentes que versam inspirações-confluências teórico-políticas significativas para refletirmos sobre a formação de professores em Educação Física no Brasil.

A perspectiva desta produção é marejar e marujar a política de esquecimentos da academia marcada pela branquitude, a partir do balançar das memórias ancestrais da *kalunga*, trazidas pelas referências descoloniais do tempo presente com autoria e maestria de povos e comunidades tradicionais e de intelectuais negras e indígenas. Provoações que permitam lasquear lanças e flechas, re-mirarmos alvos e apontarmos alguns dos lançamentos para o amanhã na atuação político-pedagógica e profissio-

nal da formação de professores em Educação Física em nosso território.

AFLUENTE 1

Como a trama de composições modernas marcadas pela branquitude (Bento, 2022), a cis-heteronormatividade, o capitalismo define e redefine a invisibilidade dos saberes, protagonismo, intelectualidade e produção de conhecimento afro-indígena no currículo da formação de professores em Educação Física? Para pensarmos esta questão, assumimos a esteira do pensamento que generaliza a formação de professores sem abrir mão, contudo, de racializar e contra-colonizar. E, apesar da trajetória de docência marcada pelo gênero como política (Dornelles, 2008, 2013; Wenez & Dornelles, 2020; Silva, 2020, 1998; Bahia & Silva, 2018), dos saberes comunitários indígenas e quilombolas (Ferreira & Silva, 2020; 2022), compreendemos que outros movimentos de contra-colonização (Bins *et al.*, 2021) foram constituindo caminhos de professoras-pesquisadoras na Educação Física.

Para este texto apresentamos uma perspectiva conceitual de educação como “um processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura” (Veiga-Neto, 2006, p. 29-30). Significa apontar para um conjunto de práticas que investem na condução da conduta do outro mais amplas e plurais do que os processos institucionais. Compreensão na esteira da proposição elaborada por Meyer (2009, p.222) de educação como “[...] o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura”.

Esta compreensão da educação como um campo epistêmico-político e ético de produção do sujeito na mo-

dernidade importa para problematizarmos as referências branco-docentes na formação de professores de Educação Física. Isto é, um repertório ontológico, epistemológico, político e pedagógico que tem a produção eurocentrada como referência e forja no cotidiano aprendizagens do esquecer no ensino superior sobre os legados e contribuições afro-indígenas no/para o pensamento social brasileiro.

Posicionamos os aprendizados construídos com autoras/es intelectuais e mestras/es dos saberes negras/os e indígenas sobre educação, análises e registros de ações mobilizadas como caminhos de descolonização da educação no Brasil. Nilma Lino Gomes (2019), Lélia Gonzalez (2020) e José Jorge de Carvalho (2019) consideram caminhos constituídos pelo Movimento Negro como evidências para pensar a formação de professores na atualidade.

Para Carvalho (2019), o movimento de descolonização no campo da educação no Brasil se constituiu e/ou deve se constituir a partir das políticas afirmativas na educação como a política de cotas e a entrada de estudantes e docentes negros/as e indígenas nas instituições de ensino superior como sujeitos de produção de conhecimento. E, também, do movimento de problematização dos currículos e suas epistemologias. Gomes (2019, p.223), introduz “uma perspectiva negra decolonial brasileira”, evidenciando a relação entre educação e descolonização, posição acionada neste texto.

Isso se articula com as convocações de Antonio Bispo dos Santos (2015, 2023), *in memorian*, sobre as práticas e os modos de vida de comunidades tradicionais, em especial, as quilombolas, que já exercem uma contracolonização, pela experiência e legados vividos nesta terra pindorâmica, não referenciado no pensamento social brasileiro.

O autor e mestre dos saberes nos convida a contracolonizar o que é considerado conhecimento na modernidade. Provocação que seguimos, no campo da educação e formação de professores em Educação Física. Nos mobilizamos na perspectiva das comunidades tradicionais e produção do conhecimento nestes contextos. As narrativas comunitárias, de lideranças e de mestras/es dos saberes se constituem como estratégias de evidenciar seus modos de vida na educação.

Gomes (2019) afirma que a educação e o currículo sempre funcionaram como engrenagens, como ferramentas políticas potentes como uma tecnologia necropolítica. Rufino (2021, p.16) considera ser este “um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação aniquilar o outro é pela produção de esquecimento”. Para ele, “a colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submissão” (id., p.16). Precisaríamos trabalhar a educação com a perspectiva de erguer existências como política de vida e de coragem, segundo Ailton Krenak (2000, p.24), “para sair de uma atitude de negação da vida para o compromisso com a vida”.

Na confluência de saberes e modos de vida dos povos de comunidades tradicionais, o pensamento de uma educação para a vida é acionado por Mam’etu Kafurengá, Mãe Bárbara ou Maria Balbina dos Santos (2019, p.49) ao posicionar os modos educativos da Pedagogia do Terreiro, afirma que

A diversidade do nosso povo traz para a Pedagogia do Terreiro o desafio de gerar formação para as pessoas que são vitimadas pela exclusão social,

pelo racismo, pelo sexismo e que, muitas vezes, não encontram identidade com outras metodologias e pedagogias que negam as suas experiências e as separa e segrega. [...] O terreiro é lugar de formação política e empoderamento deste povo por suas próprias vidas serem importantes para uma educação culturalmente múltipla e afirmativa.

Ao conviver com os saberes comunitários, consideramos que a educação para a vida, nas instituições educativas modernas e na formação de professores, não pode prescindir de descolonizar os currículos. Necessita-se evidenciar sua contribuição, na conformação do racismo, do sexismo e da colonialidade. Para Santos (2023, p.29) “enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversosais, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos). Precisamos, pois, considerar os modos de vida e os saberes comunitários.

Ainda sobre a descolonização dos currículos, para Gomes (2019, p. 231)

descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação.

Compreendemos que a descolonização se amalgama a uma tomada de posição na luta antirracista e contribui ao projeto democrático. O fronte descolonial na formação de professores em Educação Física não pode prescindir da raça como categoria fundante e fundamental no plano epistêmico-político-pedagógico. Necessita-se problematizar currículos que produzem apagamento da memória e dos legados negros e indígenas na produção de conhecimento, política e repertório cultural brasileiro e, de forma

enfática, afirmá-los nas referências orientadoras e constituidoras da cultura corporal – objeto de ensino da Educação Física escolar.

Corroboramos com a evidência de que “o racismo nas Américas, em especial, o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras” (Gomes, 2019, p.225). Precisamos propor contracolônização.

Nego Bispo dos Santos (2015, p.48) compreende como “contra-colônização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”. Contracolônizar é visibilizar as resistências concretas que foram e são vividas pelas comunidades nos seus modos de organização, de produção de saberes, de manifestações culturais, marcadas por cosmologias ancestrais.

Assim, na ginga, no plantio, na labuta, na dança com esta compreensão, este mestre nos convoca a visibilizar os saberes articulados com perspectivas de biointeração, de bases pluristas tanto do pensamento como do exercício da religiosidade (em distinção ao modelo monoteísta cristão). E, ainda, com afirmações da territorialidade e da autonomia dos povos.

Na linha deste autor e em diálogo com bell hooks (2022) problematizamos: como construir autoconfiança, autodeterminação, reconhecimento de saberes comunitários e de linhagens ancestrais, de ligações indetermináveis com o território e um pertencimento de lugar como referências importantes das instituições? Como produzir para as pessoas e para a formação se vivemos na academia o silêncio sobre estes territórios?

Como compor centralidade às memórias e legados negros e indígenas e das comunidades, de modo afirmativo e positivo, se o fazer acadêmico das instituições silencia o lugar, o território, as relações dos sujeitos com a natureza e este campo de saberes, em especial, o campo dos saberes comunitários, negro, indígena?

A formação de professores em Educação Física é marcada por um rastro de produção de conhecimento e definição do objeto de ensino apenas nos referentes eurocentrados e embranquecidos. Para a composição de uma educação para a vida, torna-se necessário desaprender “o cânone” e questionar este privilégio da história colonizadora, racista e cis-heterossexista. Pois, para ela, estas interações são impensáveis fora do binário moderno definidor do que conta como conhecimento e alijados das formas pluristas de como os povos compõem referências do que chamamos de cultura corporal.

Ribeiro (2021, p.25) afirma que “a história verdadeira, os europeus não contaram. Estão, até hoje, não falando a verdade. Só quem sabe a nossa história somos nós”. Urge, pois, desaprender. Luiz Rufino (2021, p.15) sustenta ser o desaprender do cânone “um passa pé na política que investiu massivamente na captura de sentidos, linguagens, memórias e dignidade existências, produzindo o esquecimento da diversidade de vivências para fazer vigorar um modelo único de ser e saber”.

Para nós, desaprender é questionar aprendizagens do esquecer produzidas nas instituições e no campo científico às expensas dos legados coletivos e comunitários negros e indígenas que evidenciam modos de dominação exercidos pela branquitude ao silenciar a cultura corporal brasileira como objeto de conhecimento da Educação Física. Desaprender é duvidar do que é posto ao não encontrar

o conhecimento de comunidades tradicionais na definição dos currículos. Desaprender porque não é possível cultura corporal no contexto brasileiro sem os legados de comunidades e dos povos negros e indígenas e os saberes pluriversais dos seus territórios.

Desaprender não se furta de questionar os esquecimentos, mas sim, de apontá-los como produção política não neutra, embranquecida e racista. Desaprender é tensionar o lugar da academia na produção da vida e, também, os cursos de formação na assunção de agendas sociais antirracistas, não-heterossexista e contracolonizadoras. A formação acadêmico-profissional no ensino superior público se propõe a garantir a educação qualificada e específica à assunção de agendas de mudança social.

As provocações dos autores/as e mestres/as comunitários e dos saberes negros/as e indígenas indicam a necessária rasura de referências monolíticas que se colocam como sendo “a” história. Isto porque esta história, no singular, conforme Cida Bento (2022), anuncia o pacto narcísico da branquitude e funciona, nos currículos, pelo silêncio sobre processos de destruição. Lugar de conforto dos “iguais” brancos e consequente manutenção de privilégios constituídos historicamente. Assim, fluímos e refluímos com a força das águas para forjarmos outros caminhos epistêmicos, políticos e pedagógicos para a formação inicial de professores em Educação Física.

AFLUENTE 2

A perspectiva tratada nesta produção é a de considerar que ‘o diálogo sobre a identidade e a formação de educadores’ na formação de professores de Educação Física se constitua a partir dos saberes comunitários, afro-bra-

sileiros e indígenas no Brasil, para além das referências hegemônicas, brancas. As comunidades locais e composições identitárias culturais e sociais como as negras e indígenas devem ser matrizes ontológicas, epistemológicas e políticas para a formação inicial em Educação Física. Docência e agência político-pedagógica e profissional engajada socialmente.

A perspectiva que se coloca é uma necessária reorientação, assunção dos conteúdos da cultura corporal e construção da sua especificidade no campo da produção de conhecimento. A experiência dos povos e comunidades tradicionais, negros, indígenas devem constituir os currículos. Estes referentes culturais historicamente construídos e sistematizados no plano político, epistêmico e cultural de comunidades devem ser acionados na formação docente.

Resignificar os cursos de formação inicial disciplinas obrigatórias e seu conteúdo é prioritário. Isto porque historicamente não se acionava conteúdos advindos de comunidades centenárias do Brasil como afro-brasileiras de terreiro e indígenas, por exemplo. Necessita-se reconhecer estes conteúdos como parte inalienável do conhecimento e como referências da produção dos corpos-sujeitos de comunidades no Brasil em diversos campos do saber.

Para exemplificar, no Brasil, não há comunidade de terreiro sem a dança. Entretanto, há universidade, formação de professores e o ensino da dança como elemento da cultura corporal sem os saberes e os referentes corporais da dança produzidos nas comunidades centenárias, como as de terreiro. Necessário alterar esta formação que descontextualiza nossa história e cultura, nossos corpos.

Pari-passo ao processo de desaprender o cânone, deve-se visibilizar e problematizar questões como a violên-

cia e genocídio dos povos negros e indígenas. Considerar as estruturas da colonialidade em funcionamento como o racismo e o heterossexismo. Imprescindível operar com raça, gênero e colonialidade como estratégia política na formação de professores de Educação Física para afirmar legados ancestrais no âmbito da produção do conhecimento e, também, na composição de rasuras e perspectivas afro-indígenas na educação.

Gomes (2019, p.243) nos convoca a pensar a educação e a dimensão racial

Trabalhar conceitualmente com a categoria raça ressignificada política e conceitualmente implica um processo de descolonização do conhecimento e dos sujeitos que o produzem. [...] Corresponde a virar a interpretação colonial inicialmente dada à raça de ponta-cabeça. E trabalhá-la enquanto construção histórica, cultural e política ressignificada de maneira afirmativa no contexto das lutas de emancipação de negras e negros política e academicamente cada vez mais organizados (2019, p.243).

O modo como as comunidades e os saberes ancestrais e comunitários afrobrasileiros e indígenas têm entrado nas universidades ainda como objeto de estudo, pela objetificação e não como sujeitos de conhecimento. Conforme Silva (2018, p.03) “é necessário compreender todas as possibilidades corporais como parte da nossa cultura e esta concepção promove um giro em toda uma lógica cartesiana que ainda domina o imaginário social.

Importa posicionar o legado da cultura brasileira para atuação docente nos territórios. E, como referência, modos de vida, cosmologias, práticas educativas e modos de produção de saberes das comunidades. Além de afirmações do legado, da memória, do memorial biocultural dos territórios e as perspectivas de composição corpo-co-

munitário e corpo-individual expressos nas experiências e sistematizadas nas agendas cotidianas e nas re-existências comunitárias brasileiras.

Afirmar o corpo, as suas expressões comunitárias, seus sentidos aliançados com as cosmologias e os modos educativos de produção do sujeito em experiências contra-colonizadoras constitui um caminho importante para des-embranquecer a compreensão de cultura corporal e os conteúdos que compõem esta referência de objeto de conhecimento da formação de professores em Educação Física e em sua atuação disciplinar na escola, por exemplo. Racializar, generificar e contra-colonizar o currículo é compor modos outros de compreender o conhecimento, a educação, o corpo, a própria cultura corporal considerando referências comunitárias e dos territórios brasileiros.

Como exemplo, no contexto baiano, a professora e mestra dos saberes Maria Muniz Ribeiro – Mestre Mayá Pataxó nos convida, em seu livro, a pensar a sua trajetória e a do seu povo como imbricados e, ainda, evidencia como a dimensão de luta pelo direito ao território se articula com as práticas educativas constituídas pelo povo Pataxó Hã Hã Hãe no Sul da Bahia ao longo de 396 retomadas de terra realizadas até o ano de 2012. A professora e mestra relata uma educação comunitária, política e andarilha vivida nestas retomadas de terra, ao situar que “Minha educação foi feita nesse padrão: trabalhando, caminhando, cantando e conversando. Nas beiras dos rios, embaixo das árvores, em casas de farinhas, em um grande curral que pertencia à comunidade” (Ribeiro, 2021, p.63).

Nestas composições comunitárias a educação se dá de múltiplos modos e de modo cotidiano no fazer comunitário de cada povo. Nas giras de saberes do Nzo Kwá Minkisi Nkasuté Ye Kitembu Mvila – Comunidade de Ter-

reiro Caxuté em Valença/BA-, há trocas e partilhas dos/das mais velhos/as com os/as mais novos/as nos momentos de recolhimento de *nsabas* para compor uma *maionga*, para enfeitar o barracão que deve estar muito bem arrumado para uma *kizomba*. “A nossa tradição oral permite afirmar que a palavra é compromisso, é expressão, é acordo coletivo. Seu valor estende-se pela repetição, garantindo autoridade e confiabilidade a quem emana” (SANTOS, 2019, p.44).

Há ensinamentos direcionados pela matriarca, Mam’etu Kafurengá, para os/as seus/suas filhos/as na leitura da barra da saia, como são chamados os momentos em que esta sacerdotisa partilha ensinamentos para cada filho/a e/ou nas aulas propostas pela matriarca tendo como conteúdo a sabedoria ancestral do candomblé Kongo/Ngola e/ou para tratar de assuntos relevantes da comunidade, sempre de modo circular, coletivo, pela oralidade, e acionando “relatos e vivências, cujo sentido é que cada pessoa possa ensinar e aprender com o outro, formando assim a nossa pedagogia, junto aos ensinamentos de nossos *minkisi*” (Santos, 2019, p.39), considerando que todas as pessoas envolvidas têm o que aprender e têm o que ensinar, em uma lógica educativa de giro de saberes.

Estes são exemplos de como as comunidades baianas afrobrasileiras e indígenas constituem alguns dos seus modos de organização para uma educação comunitária, refletem e sistematizam seus legados, criam políticas e modos de ensino-aprendizagem, partilham elementos comunitários e os conhecimentos com as pessoas mais novas, registram a importância da sua cultura, seus valores e seus modos de vida articulados com o território, com uma cultura do lugar.

AFLUENTE 3

É evidente que precisamos aprender com os povos e suas práticas educativas comunitárias. Precisamos aprender com a Pedagogia do Terreiro sobre suas perspectivas onde “os conhecimentos são coletivamente construídos”; “a tradição é oral”; “o povo de Nkisi desenvolve sua memória biocultural como forma de respeito aos seres vivos do planeta e à vida em geral”; “o processo de ensino-aprendizagem se dá em todos os espaços do terreiro, pois todos eles são educativos”; “o processo de ensino-aprendizagem tem como dever colocar o povo oprimido como sujeitos de sua própria história” (Santos, 2019, p.51-52). Precisamos aprender como fazer comunidade e escutar as sabedorias presentes nos modos de vida das comunidades tradicionais, as quais efetivamente evidenciam o diverso “Nós somos os diversos, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos” (Bispo dos Santos, 2023, p.29). Para isso, a academia que precisa ter ouvidos menos racistas e cis-heterossexistas para escutar. “A gente se perde nos referenciais teóricos do colonialista ao invés de analisar os nossos referenciais históricos” (idem, 2022, p.28), pois nas nossas comunidades tradicionais se aprende de diferentes modos.

Na escuta das mestras dos saberes de povos e comunidades tradicionais baianas, seguimos a provocação de Aylton Krenak de que “centenas de povos vivos nos ensinam. Não somos as únicas pessoas interessantes do mundo, somos parte do todo” (2020, p.15). Acompanhamos também as proposições de Antônio Bispo dos Santos (2015) sobre contracolonizar e lançamos esta flecha para a formação de professores em Educação Física considerando as contribuições comunitárias negras e indígenas para

disputar com as marcações monolíticas e eurocentradas da produção de conhecimento em Educação Física na definição do que conta como conhecimento, como educação, como corpo, como cultura corporal. O que precisamos é ouvir estas comunidades sobre suas proposições para o território e compormos de maneira intercultural uma formação de professores em Educação Física aliada aos saberes dos povos e comunidades junto aos seus territórios.

Finalizamos este texto de afluentes, que seguem em inspirações de confluência, para pensarmos em uma formação inicial e continuada de professores em Educação Física implicada com a produção de um Brasil que afirme e reconheça sua memória, seu legado, seus protagonismos negros e indígenas como referenciais do pensamento e da vida em sociedade, re-compondo o que conta como cultura corporal, objeto de ensino da área de modo racializado, generificado e contra-colonizador, bem como atuando politicamente por uma democracia efetivamente multirracial, multiétnica e pluricultural.

REFERÊNCIAS

BAHIA, L. M. dos S., Silva, M. C. de P. Relações de gênero no esporte: “o belo sexo” na competição de natação em mar aberto – Travessia Mar Grande-Salvador, Bahia, Brasil. *Movimento*, (S.l.), v.24, n.2, p. 569-580, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.78174. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/78174>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BENTO, C. *O pacto narcísico da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N; Grosfoguel, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019, p. 79-106.

DORNELLES, P. G. Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. 156f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DORNELLES, P. G. A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas na Educação Física escolar. *Tese* (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, T. J. ; Silva, M. C. de P. Quilombo e Universidade: ressonâncias educacionais, dialogais entrecruzadas e ecologia dos saberes no presente histórico. *Humanidades & Inovação*, v. 7, p. 63-75, 2020.

FERREIRA, T. J. ; Silva, M. C. de P. Poética do movimento e interculturalidade quilombola: corpo e danças decoloniais na perspectiva freireana. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 17, p. 1-18, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v17.18536.018.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Ed. Zahar, 2020.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Bernardino-Costa,

J.; Maldonado-Torres, N; Grosfoguel, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019, p. 223-246.

HOOKS, b. *Pertencimento: uma cultura do lugar*. São Paulo: Elefante, 2022.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MEYER, D. E. E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: Junqueira, R. D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 213-234.

RIBEIRO, Maria M. A. (Mayá). *A escola da reconquista*. Arataca, BA: Teia dos Povos, 2021.

RUFINO, L. *Vence-demanda: educação e descolonização*. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, A. B. dos. *Colonização, quilombos, modos e significações*, Brasília: INCTI/UNB, 2015.

SANTOS, A. B. Início, meio, início. In: Santos, Antonio B. dos; Rodrigues, Maria S.; Rufino, Luiz; Mumbuca, Ana. *Quatro cantos*. n-1 edições + roça de quilombo, 2022, p. 18-51.

SANTOS, M. B. dos (Mam'etu Kafurengá). *Pedagogia do Terreiro: experiências da primeira escola de religião e cultura de matriz africana do Baixo Sul da Bahia*. Simões Filho: Kalango, 2019.

SILVA, M. C. P. Corpo, saber, sabor: política e práxis na formação humana. In: SILVA, M. C. P. (org.). *De corpo inteiro: corpo, cultura, educação no tempo presente*. Salvador, EDUFBA, 2020. (p. 27-39)

SILVA, M. C. P. O esporte e a formação da mulher no início do século XX: significados históricos no espaço escolar. In: Oliveira, V. M. (Org.). *História oral aplicada à educação física brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Central da Universidade Gama Filho, 1998. P. 169-204).

SILVA, M. C. P. Seminário discute o corpo como sujeito da história. In: Agenda Arte e Cultura UFBA. Jul, 2013. Disponível: <https://www.agendartecultura.com.br/noticias/seminario-discute-o-corpo-como-sujeito-da-historia/>. Acesso em 10/01/2024.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago, Margareth (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p. 13-38.

WENETZ, I.; Dornelles, P.G. Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: provocações para (re)pensar as contribuições do estágio supervisionado na formação de professores. In: Vedovatto, D.; Ananias, E.V.; Costa Filho, R. A. da. (Orgs.). *O estágio curricular supervisionado na educação física no Brasil: formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas*. Curitiba: CRV, 2020, p. 131-144.

LETRAMENTO INCLUSIVO NAS AULAS DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM UMA TURMA COM UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Adriana Moreira de Souza Corrêa¹

Egle Katarinne Souza da Silva²

José Arnor de Lima Junior³

RESUMO

Esse capítulo tem como objetivo refletir sobre as adaptações realizadas por uma docente da Universidade Federal de Campina Grande na ministração da disciplina Língua Brasileira de Sinais em uma turma com um estudante com perda auditiva que estava em processo de aquisição desta Língua de Sinais. O texto foi organizado a partir de um Relato de Experiência, que é uma pesquisa descritiva e teve os dados extraídos do diário de campo que, por sua vez, foi analisado em uma abordagem qualitativa. Como resultados, revelou-se essencial a busca por informações sobre o estudante (características e modos de aprender), a realização de Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, a parceria com a monitoria inclusiva e a análise da prática docente diante da participação do estudante nas atividades propostas.

Palavras-chave: Letramento Inclusivo. Pessoa com Deficiência Auditiva. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.

- ¹ Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, profesora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br.
- ² Mestra em Sistemas Agroindustriais no Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar - CCTA da UFCG, gestora da Escola Cidadã Integral Técnica Cristiano Cartaxo, eglehma@gmail.com.
- ³ Professor de Libras e mestrando pela da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, e-mail: josearnor.lima@ufpe.br

ABSTRACT

The aim of this chapter is to reflect on the adaptations made by a teacher at the Federal University of Campina Grande when teaching Brazilian Sign Language in a class with a student with hearing loss who was in the process of acquiring this language. The text was organized based on an Experience Report, which is a descriptive research and had the data extracted from the field diary which, in turn, was analyzed in a qualitative approach. The results showed that it was essential to search for information about the student (characteristics and ways of learning), to make small-scale curricular adaptations, to work in partnership with the inclusive tutor and to analyze teaching practice in the light of the student's participation in the proposed activities.

Keywords: Inclusive Literacy. Hearing Impaired. Minor Curricular Adaptations.

INTRODUÇÃO

O ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior evidenciou a necessidade de repensar o uso da leitura e da escrita nas práticas educacionais das atividades universitárias, sobretudo aquelas que envolvem a formação de professores. Entre estas modificações estão aquelas que envolvem as pessoas com perda auditiva, sejam as que usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as que se comunicam com a oralidade ou as que em processo de seleção ou de aquisição de uma forma de comunicação (oral ou sinais).

Assim, devido às diversas formas de se apropriar do conhecimento e interagir com o outro, vários usos da leitura e da escrita – os letramentos – são requeridos para mediar as práticas letradas vivenciadas na universidade. Deste modo, é pertinente discutir o conceito e as mudan-

ças nas mediações decorrentes do letramento voltado para a inclusão destes discentes nas atividades de ensino. Diante disso, este escrito busca refletir sobre os aprendizados e as adaptações realizadas por uma docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras/PB, na ministração da disciplina Libras em uma turma com um estudante com perda auditiva que estava em processo de aquisição desta Língua de Sinais.

Este capítulo, portanto, constitui-se em um Relato de Experiência produzido a partir das orientações de Fortunato (2018). De acordo com a classificação de Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa é descritiva e utiliza-se de dados do diário de campo da docente analisados à luz do letramento inclusivo, em uma abordagem qualitativa.

O texto está organizado nas seguintes seções que seguem a introdução: letramento e a formação do professor para a turma inclusiva; letramento inclusivo nas aulas de Libras e as considerações finais.

LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TURMAS INCLUSIVAS

O letramento está para além do conhecimento do código escrito, tendo em vista que corresponde ao uso social da leitura e da escrita por sujeitos alfabetizados ou não. Nesse sentido, Soares (2009) adverte que uma pessoa pode ser letrada sem ser alfabetizada, isso porque, apesar de não realizar a leitura do código alfabético, pode reconhecer os textos e suas funções sociais para interagir por meio deles através de outras leituras, a exemplo da imagética.

Para Kleiman (2005, p. 21, grifos nossos):

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita **refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas**, como a alfabetização universal, a **democratização do ensino**, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet.

Nesse sentido, entendemos que ler e escrever dependem de como a(s) língua(s) e as linguagens que envolvem o ato comunicativo delinham-se e interagem na constituição das informações e da construção de significados que surgem a partir dessa relação. Por isso, Rojo (2012) adverte que com a ampliação das mídias e modos de composição das mensagens que permeiam as práticas cotidianas, é preciso pensar em letramentos múltiplos ou multiletramentos. Isso porque, segundo a autora, “são necessárias novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia impressa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (Rojo, 2012, p. 21). Logo, na perspectiva da autora, o texto ultrapassa o registro escrito e perpassa práticas que envolvem, em maior ou menor grau, outras manifestações da linguagem.

Rojo (2012) destaca ainda que os **multiletramentos** são constituídos por duas outras multiplicidades: a diversidade de práticas letradas e a de culturas dos interactantes. Nesse sentido, ao tratar-se de pessoas que mantêm relações com o mundo, predominantemente de maneira visual, é preciso compreender que os eventos de letramento requerem modificações no papel e nas práticas dos interlocutores à medida que estas práticas de letramento envolverão as linguagens visuais na comunicação.

Além disso, caso a interação ocorra com usuários de línguas diferentes, a exemplo da Libras utilizada pelo

surdo e da Língua Portuguesa usada pelo ouvinte, será necessária a presença de um Tradutor Intérprete da Língua de Sinais/Português (TILSP). No caso de uma pessoa com deficiência auditiva que não usa Libras, é preciso estar atento ao posicionamento -de frente para ele - durante a produção da informação oral de modo a favorecer a leitura labial e, assim, a captação das comunicações em sala de aula (Honora, 2014).

A título de esclarecimento, sobre a **surdez e pessoa surda**, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 - a Lei da Libras - explica que:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se **pessoa surda** aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de **experiências visuais**, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da **Língua Brasileira de Sinais - Libras**.

Parágrafo único. Considera-se **deficiência auditiva** a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005, p. 1, grifos nossos).

Diante do exposto, entendemos que, para ser reconhecida como surda, a pessoa precisa se enquadrar em duas características: apresentar a perda auditiva e interagir com o mundo por meio das experiências visuais que, por sua vez, são a base da cultura surda. Desse modo, as pessoas que recorrem à reabilitação da fala e ao uso de aparelhos auditivos podem se reconhecer como pessoas com deficiência auditiva e não se enquadrar na classificação pessoa surda.

A visão que norteia a conceituação presente neste decreto é nomeada por Skliar (2001) como **antropológico cultural** porque entende a pessoa surda como

uma minoria linguística, usuária de uma língua de sinais e que, pela experiência visual, constitui a sua identidade e participa da cultura surda. Em oposição a esta abordagem, o autor identifica a visão **clínico-terapêutica**, que compreende o surdo como uma pessoa defeituosa e que, para interagir em sociedade, precisa buscar formas para reabilitar a fala e aproximar-se da identidade do ouvinte. Nesta última abordagem, os surdos são classificados pelo grau da perda auditiva (leve, moderada, severa e profunda), contudo, destacamos que esta compreensão precisa ser superada à medida que os documentos educacionais brasileiros orientam o uso de adaptações, tecnologias, serviços e profissionais para favorecer o uso da Libras e valorizar a cultura surda.

Assim, surge a necessidade de discutir um recorte dos multiletramentos que é o **letramento inclusivo**. Batista Júnior (2008, p. 69) define o letramento inclusivo como

[...] as práticas nas quais os textos (gêneros discursivos) exercem influência, direta ou indiretamente, no processo de tornar a pessoa com necessidades educativas especiais incluídas na prática escolar.

Diante disso, refletir sobre a composição destes textos envolvendo interlocutores (agentes de letramento) que se utilizam de procedimentos e tecnologias diferenciadas para o acesso à comunicação é fundamental para a garantia do acesso do estudante à informação e para a formação dos demais colegas, em especial, os estudantes das licenciaturas, que podem receber estudantes surdos ou discentes com deficiência auditiva nas salas regulares.

Ressaltamos que incluir pressupõe, como destaca Carvalho (2014), modificar as práticas nos espaços sociais para que todas as pessoas participem, em condições equân-

nimes, nas atividades propostas. Contudo, neste processo, é preciso atenção para evitar que as práticas integradoras sejam confundidas com inclusão. Para a autora, na **integração**, o estudante que apresentar singularidade no processo de interação e de aprendizagem precisa buscar as formas de se adaptar às barreiras impostas pelo ambiente, ao passo que na **inclusão**, a sociedade deve promover os ajustes necessários à participação de todos.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, no Art. 3º, Inciso IV, define as barreiras como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. (Brasil, 2015, p. 1)

Notamos que as **barreiras** podem ser geradas pelas pessoas, pela organização dos espaços, pelo uso de procedimentos entre outros e, para superá-las, a legislação indica várias ações, entre elas, as adaptações razoáveis, que conforme a LBI, no Art. 3º, Inciso VI, são:

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; (Brasil, 2015, p. 1)

Na educação, estas modificações razoáveis associam-se, entre outras ações, às **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**, também chamadas de Não Significativas que são:

[...] modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. (Brasil, 2000, p. 8).

Este documento elenca cinco tipos de adaptações que podem ser realizadas pelo docente em sua prática, são elas: 1) **nos objetivos**, de maneira a relacionar o objetivo do currículo às possibilidades de desenvolvimento do estudante levando em consideração o seu processo de desenvolvimento; 2) **nos conteúdos**, à medida que o professor pode inserir ou adaptar conteúdos em função da participação do estudante nas atividades de ensino; 3) **no método de ensino e na organização didática**, que serão o foco das reflexões neste capítulo; 4) **na avaliação**, ou seja, nos instrumentos e procedimentos do processo avaliativo; 5) **na temporalidade** para que o estudante desenvolva as atividades propostas (Brasil, 2000, p. 8).

Em face do exposto, discutiremos as adaptações para o uso da leitura e da escrita em uma turma com um estudante que perdeu a audição na fase adulta e cursou a disciplina de Libras no semestre 2022.2, no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG.

LETRAMENTO INCLUSIVO NAS AULAS DE LIBRAS

A leitura e a escrita são tecnologias que favorecem a interação entre as pessoas e que, nas atividades do ensino superior, medeiam os processos de socialização e aprendizagem. Logo, quando tratamos de uma pessoa que precisa de recursos complementares para o acesso às interações nestes sistemas, é necessário repensar práticas

utilizadas para a produção e a recepção de informações pelo professor e pela turma.

Conforme destacamos anteriormente, quem não participa da cultura surda nem desenvolve a identidade surda pode ser considerada uma pessoa com deficiência auditiva e, na experiência relatada, o estudante nasceu ouvinte e perdeu a audição abruptamente em função de um acidente. As características da perda impossibilitaram a utilização de aparelhos auditivos para a amplificação sonora do ruído auditivo existente ou o uso do implante coclear. Este último recurso, segundo Honora (2014), é um equipamento eletrônico inserido na cóclea por meio de cirurgia que estimula o nervo auditivo com eletrodos que enviam sinais para que o cérebro reconheça o som.

O estudante também não realiza a leitura dos lábios/leitura labial, deste modo, enquanto está em processo de aprendizado da Libras, ele utiliza tecnologias que permitem o acesso, em Língua Portuguesa escrita, das informações socializadas nas aulas.

Antes do início do semestre, a coordenação do curso informou sobre as características do estudante e, assim, a docente da disciplina buscou conversar com alguns professores que haviam ministrado disciplinas para ele em semestres anteriores a fim de identificar as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte utilizadas por eles para que o estudante participasse das aulas. Esses docentes indicaram que o discente contava com o suporte de uma monitora inclusiva, que participava das mesmas aulas e que ele se utilizava do recurso legenda automática gerado a partir de uma chamada videoconferência na Plataforma Google para viabilizar a conversão da fala do professor (oralidade) para a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

No primeiro dia de aula, houve uma conversa com o estudante e com a monitora inclusiva a fim de identificar as formas de abordagem do conteúdo que foram propícias ao aprendizado em outras disciplinas e, desse modo, orientar as adaptações. É relevante salientar que a contratação da monitora inclusiva bem como a disponibilização do computador e do microfone se constituem em Adaptações Curriculares de Grande Porte, pois divergem das responsabilidades exclusivas do professor.

Parte destas mudanças já foram incorporadas pelo estudante que realiza a montagem do computador utilizado para a chamada da videoconferência pelo aplicativo *Google Meet* e disponibiliza à docente um microfone para a captação da voz com menor interferência de ruídos da sala. Este computador é fornecido pela coordenação do curso do estudante e, o uso em sala de aula, foi possível devido a evolução tecnológica dos aplicativos – como destacou Kleiman (2006) – requerendo do estudante e da docente, novos letramentos.

De início, houve a preocupação de que esta modificação se caracterizasse como uma tentativa de integração por delegar ao estudante a responsabilidade pela realização desta adaptação como adverte Carvalho (2014). Mas, ao analisarmos a dinâmica entre a monitora inclusiva e o estudante, notamos que há um acordo entre eles sobre quem organizaria este material e que ambos se responsabilizam por esta ação, portanto, enquadrados na questão da autonomia do discente e da dinâmica entre ele e a monitora.

Assim, como o processo de interação com este estudante é mediado por uma tecnologia digital, requer mudanças na forma que a docente e os colegas promovem a interação em sala de aula, tendo em vista a necessidade de captação das informações pelo microfone. Logo, a cada

fala, foi necessário que a docente internalizasse o hábito de aproximar-se do falante para que as informações fossem captadas pelo microfone ou ainda que repetisse a colocação realizada por um colega sentado distante, evidenciando a internalização de outros letramentos (Kleiman, 2006; Rojo, 2012) em virtude do ajuste nas formas de interação.

Para acompanhar a fala da professora, o estudante precisava olhar para a tela do computador para ler as legendas, entretanto, no processo de versão para a modalidade escrita, havia a dificuldades quanto à falta de sincronia entre a fala e a sua versão escrita realizada por este aplicativo. Além disso, a versão para o texto escrito era feita de maneira limitada à medida que algumas palavras, decodificadas de maneira equivocada pelo aplicativo, modificavam substancialmente o sentido da informação. Isso requereu a disponibilização de material complementar para o acesso aos conteúdos trabalhados em sala.

Outra observação relevante é que o estudante precisava de tempo para verificar a tradução no monitor e de uma pausa na fala da docente para que tivesse tempo de visualizar as informações visuais dos sinais produzidos pela docente ou as imagens e textos apresentados nos *slides* do PowerPoint. Neste processo, é requerido um uso diferenciado da oralidade à medida que o docente precisa indicar os pontos a serem observados e, na sequência, fazer uma pausa, apontá-los e aguardar a visualização do estudante. Isso é necessário porque o uso da fala no momento em que outra mensagem visual é apresentada impede que o estudante tenha acesso às duas informações simultaneamente. Desta maneira, esta mudança compreende uma expressão do letramento inclusivo, pois remete a procedimentos de uso do texto oral, o gênero aula, de maneira diferenciada àquelas que ocorrem em salas de ouvintes.

As interlocuções sobre as adaptações de pequeno porte no método que viabilizasse o aprendizado foram realizadas pela docente em parceria com a monitora inclusiva que, ao identificar formas que favoreceriam a compreensão do estudante, indicava à docente alguns procedimentos, a exemplo de ampliar o uso do registro escrito como suporte à fala. Esse registro foi realizado, geralmente, por meio de listas ou mapas mentais que sintetizassem o que foi falado. Esta situação requereu multiletramentos, como afirma Rojo (2012), em função das modificações do uso da leitura e da escrita necessárias à comunicação.

O processo de avaliação não necessitou de ajustes. Nas duas provas em que foi necessário observar o texto em Libras e redigir as informações em português, o estudante com deficiência auditiva desenvolveu a tarefa de maneira semelhante aos demais e não precisou de Adaptações Curriculares de Pequeno Porte na temporalidade ou no método para a remoção das barreiras à aprendizagem. Na apresentação do seminário, o discente optou pela oralidade para realizar a sua participação na atividade desenvolvida pelo grupo.

Diante do exposto, consideramos que durante o semestre houve momentos de letramento inclusivo à medida que o docente adaptou o uso da leitura e da escrita para promover a participação do estudante com deficiência auditiva. Neste processo, foram observadas a busca por informações sobre o estudante, o firmamento de parceria com a monitora inclusiva, bem como o uso de recursos de tecnologia digital mediadores da interação (computador, microfone e conexão na internet para a realização da videochamada).

Do mesmo modo, os estudantes puderam vivenciar esta experiência de internalização de saberes - letramen-

to inclusivo – que pode contribuir para as suas escolhas pedagógicas em momentos nos quais precisarem se utilizar de Adaptações Curriculares de Pequeno Porte para a remoção de barreiras e à promoção da acessibilidade, a fim de favorecer a inclusão do estudante com deficiência auditiva em sala de aula.

Na experiência relatada, o estudante necessitou de remoção de barreiras na comunicação e, para isso, foram utilizadas apenas as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte no método e na organização didática. Apesar de ter sido prevista pela docente a adaptação na temporalidade, o discente não necessitou deste ajuste. Neste sentido, é preciso frisar que o planejamento docente deve buscar atender o maior número de adaptações, contudo, eles serão realizados a partir da análise da participação do estudante e respeitando a sua forma de organização e construção do conhecimento, de modo a proporcionar a autonomia necessária à realização de tarefas na escola e em outros momentos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo, elaborado na perspectiva de um relato de experiência, teve como objetivo refletir sobre os letramentos e as adaptações realizadas durante as aulas da disciplina Libras em uma turma com um estudante com deficiência auditiva.

Para a realização destas adaptações, foi necessária a busca por informações sobre o estudante (características e modos de aprender), a realização de Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, a parceria com a monitora inclusiva e a análise da prática docente diante da participação do estudante nas atividades propostas.

As informações sobre o estudante foram realizadas pela coordenação do curso, pelos professores que ministraram aulas em semestres anteriores, pela monitora inclusiva e o próprio estudante. Esta ação precisa acontecer no início das aulas para subsidiar as escolhas no planejamento das atividades propostas.

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, realizadas pela docente, foram do tipo modificações no método de ensino e na organização didática. As adaptações no método de ensino foram uso do registro escrito e síntese de informações em mapas mentais. Já na organização didática podem ser elencadas: uso de tecnologias para versão da fala em texto escrito como a videoconferência, o computador e o microfone; aproximação do enunciador para que o microfone captasse o áudio com menos ruídos ou a repetição da informação de interlocutores em posição distante para que fosse captada pelo microfone e vertida pelo sistema de legendagem da videochamada; inserção de pausas na fala para que o estudante lesse a legenda e, em seguida, observasse a informação visual; ampliação do uso do registro escrito em palavras-chave; disponibilização do material utilizado em classe para consulta posterior em uma sala virtual criada no Google Classroom.

As parcerias com a coordenação do curso (que disponibilizou os equipamentos e as informações sobre o estudante) e a monitora inclusiva (que compartilhou orientações para favorecer a interação com o estudante) foram fundamentais para a remoção das barreiras e a promoção da acessibilidade em sala de aula. Além disso, a modificação das práticas de leitura e escrita, em função da mediação tecnológica, proporcionaram vivências e a internalização de letramentos inclusivos que são essenciais para a comunicação em sociedade.

Em síntese, a experiência mostra que a docência é uma profissão que precisa de formação constante e de uma prática alinhada às necessidades dos estudantes. Neste processo, as parcerias são essenciais para indicar os caminhos a serem trilhados para que a aprendizagem sobre o conteúdo e sobre as formas de aprender aconteçam nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BATISTA-JÚNIOR, J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRASIL. **Projeto Escola Viva:** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf> Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 13 maio. 2023.

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/l13146.htm Acesso em: 17 fev. 2023.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. *In*: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 37 – 50.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar”o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-anropológicas em educação especial. 3a. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

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

ANCESTRALIDADE E PERTENCIMENTO NO ÂMAGO DOS ENRAIZAMENTOS AFRO- BRASILEIROS: TECENDO PRÁTICAS FORMATIVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ

Cláudia de Oliveira da Silva¹

Lúcia Maria da Silva²

RESUMO

Este artigo apresenta práticas formativas com professores(as) em escolas públicas no Ceará. As ações se referem à pesquisa de campo das autoras, fundamentadas nos conceitos operatórios da Pretagogia (PETIT 2015). A lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira completou seus 21 anos, enquanto a lei 11.645/08 que complementa as questões da cultura indígena no currículo, se aproxima dos 16 anos e ainda não temos suas determinações implementadas de fato nas escolas. A problemática da pesquisa diz-se do distanciamento da história e cultura local no currículo oficial das escolas

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0490-5651> (Universidade Federal do Ceará – UFC; Mulher quilombola, professora efetiva da Prefeitura de Caucaia, Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5022963161849482>

E-mail: claudia.kuilombola@alu.ufc.br

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8850-9466> (Universidade Federal do Ceará – UFC; Professora da rede municipal de ensino de Russas-CE. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE – Mestrado Acadêmico Intercâmpi em Educação – MAIE. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9027623507283051>

E-mail: luciasilva2010@yahoo.com.br

e como objetivo principal, pretendemos contribuir com a descolonização do currículo linear, desenvolvendo práticas de afroreferenciamento do currículo a partir de atividades voltadas para a cultura local numa perspectiva pretagógica. Os conceitos operatórios e os marcadores das africanidades foram a principal base teórica-metodológica para este estudo, mas também dialogamos com outros autores para enriquecer as categorias teóricas.

Palavras-chaves: lei 10.639/03 – currículo afroreferenciado – conceitos operatórios

ABSTRACT

This article presents training practices with teachers in public schools in Ceará. The actions refer to the authors' field research, based on the operational concepts of Pretagogy (PETIT 2015). Law 10.639/03, which makes the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory, has completed its 21st anniversary, while law 11.645/08, which complements issues of indigenous culture in the curriculum, is approaching its 16th anniversary and we still do not have its provisions implemented. actually in schools. The problem of the research is the distancing of history and local culture in the official curriculum of schools and as a main objective, we intend to contribute to the decolonization of the linear curriculum, developing practices of afro-referencing the curriculum based on activities aimed at local culture from a perspective pretagogic. The operational concepts and markers of Africanities were the main theoretical-methodological basis for this study, but we also dialogued with other authors to enrich the theoretical categories.

Keywords: law 10.639/03 – afro-referenced curriculum – operational concepts

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda experiências formativas, utilizando os conceitos operatórios ancestralidade e pertencen-

cimento da Pretagogia³, a fim de movimentar o currículo linear instalado em escolas públicas cearenses. A Pretagogia é um referencial teórico metodológico totalmente perpassado pela ancestralidade e pelo encantamento, [...] preocupa-se com o conhecer a origem, desconstruir preconceitos, levando ao encantamento, refletindo os espaços, o tempo e a natureza que nos tecem. (MACHADO 2019, p. 205)

Apresentamos duas experiências vivenciadas a partir da pesquisa de campo das autoras, que levam à reflexão sobre o currículo instalado em escolas cearenses. Como a pesquisa de campo está sendo realizada em escolas e municípios distintos, elegemos as seguintes atividades para serem apresentadas. A autora Cláudia de Oliveira da Silva apresenta uma experiência com a escola de Ensino Infantil e Fundamental Osório Julião, localizada no município de Baturité/CE e Lúcia Maria da Silva, relata sobre uma experiência na Escola de Ensino Fundamental Ciríaco Leandro Maciel, localizada no distrito do Peixe, município de Russas/CE.

Nosso objeto de pesquisa se refere à invisibilização da história e cultura afro-brasileira e indígena especificamente nestas escolas pesquisadas. Porém, sabemos que é uma realidade na maioria das escolas brasileiras, o não cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08. Esses marcos legais determinam que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena façam parte de todo o currículo escolar, mas na prática, percebemos o distanciamento dos

³ Pretagogia, um referencial teórico-metodológico, pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de professores/as e educadores/as de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da Mãe África. (PETIT, 2015, p.119-120)

fatores sócio/históricos e culturais da comunidade do entorno. Esse fator é agravante, pois quebra toda orientação das leis que regem a educação brasileira, onde a presença e participação ativa das famílias é fundamental para o sucesso e emancipação dos(as) estudantes.

Através de evidências educacionais das ações pedagógicas, elegemos esse referencial como adequado às nossas intenções de movimentar os currículos engessados e eurocêntricos nas escolas em estudo. Planejamos e realizamos práticas formativas em prol da visibilidade e valorização da história e cultura local no currículo oficial.

O LUGAR DE FALA DAS AUTORAS: AUTO RECONHECER-SE PARA AMPLIAR OS SABERES

Ao consumir um texto acadêmico, a exemplo deste artigo, é necessário que os (as) leitores (as) sempre se questionem a respeito de quem são os (as) agentes (as) responsáveis pela tessitura da narrativa ao qual se pretende ler. Esta ação se torna relevante visto que a escrita, embora marcada pela presença das palavras, deve ser entendida como um discurso. As intenções têm o objetivo de capturar, chamar a atenção dos(as) agentes sociais para questões presentes na sociedade na qual nos encontramos amalgamados, as quais, por se encontrarem de maneira quase sempre cristalizadas, não são por nós percebidas, a exemplo do racismo estrutural e da ausência de uma efetivação dos elementos constituintes referentes à Educação das Relações Étnico Raciais.

Diante disso, nos cabe aqui, em um primeiro momento, nos questionarmos a respeito de quem é Cláudia de Oliveira da Silva e Lúcia Maria da Silva, as autoras deste escrito e mais do que isto, qual o lugar de fala dessas mulheres?

Somos duas mulheres, estudantes do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal do Ceará - UFC, sob orientação da professora Dr^a Sandra Haydée Petit e temos a Pretagogia como principal referencial teórico-metodológico para a realização do estudo acadêmico. Mendonça (2022), diz que a Pretagogia mais do que procedimentos metodológicos, é carregada de conceitos, princípios e filosofias vivenciadas pela população negra.

Somos engajadas nas ações de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Nossas pesquisas se cruzam em muitos momentos, pois falar sobre a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais é fundamental, por meio das discussões a cerca do currículo e da prática pedagógica.

Tendo a Pretagogia como base das nossas pesquisas, nos sentimos motivadas a falar de nós, pois compreendemos que para refletir o afrorreferenciamento, primeiro precisamos reconhecer os marcadores das nossas próprias africanidades. A Pretagogia proporciona experiências a partir das nossas próprias vivências, histórias e memórias, por isso invocamos a permissão da nossa ancestralidade, para nos apresentarmos em primeira pessoa, destacando a valorização das nossas vozes, não apenas como uma narrativa, mas com o fluido dos nossos sentimentos, transmitindo nossos processos de construção do afro pertencimento.

Eu, Cláudia de Oliveira da Silva (Cláudia Quilombo-la), sou mulher nascida e criada no quilombo Serra do Juá em Caucaia/CE. Iniciei muito cedo o trabalho como alfabetizadora na escola da minha comunidade, onde cresci profissionalmente, chegando a assumir a Direção da escola

local por seis anos (2009-2014) e posteriormente à Supervisão de Inclusão Étnico Racial e Territorial (2014-2020) da Secretaria Municipal de Educação do referido município.

Movimentar entre a prática pedagógica com turmas multisseriadas de escolas quilombolas, gestão escolar e supervisão étnico racial foram experiências fundamentais para embasar as práticas formativas que atualmente realizo com os(as) professores(as) e lideranças quilombolas no processo de minha pesquisa acadêmica. Ter experiência nesses campos profissionais ampliou minha visão e me ajudou a construir um outro olhar sobre os desafios de romper com o currículo linear instalado nas escolas públicas.

A construção coletiva do pertencimento afro-quilombola na comunidade Serra do Juá e a luta pelo reconhecimento do quilombo, foi um marco em minha trajetória. Apesar de hoje não morar mais na comunidade, mantenho os vínculos afetivos e ancestrais como fios de conexão comigo mesma e com minhas raízes.

No tempo presente, eu, Lucia Maria da Silva, compreendo que meu lugar de fala e existência nesta sociedade, é de uma mulher negra. Contudo, nem sempre foi assim, pois durante 42 anos de minha vida imaginava, diante de comentários que ouvia das pessoas preconceituosas, até então presentes nos meus círculos de sociabilidades, que por ter cabelos finos, diziam-me que eu não era negra, mas sim, mulata, parda e/ ou morena clara.

Na medida em que fui me tornando um ser consciente com relação às agruras da sociedade na qual me achava mergulhada, reconheci minha negritude, sobretudo após um ato de racismo sofrido por mim, em praça pública, na minha cidade natal, Russas, que se situa no interior do Estado do Ceará, na região do Baixo Vale do Jaguaribe.

O racismo, por mim sofrido, foi o elemento despertador que me acordou, da maneira mais dolorosa possível, para o fato de que eu não era a mulher mulata, parda e/ ou morena clara como foi inculcado na minha mente, ao longo do tempo, mas sim, uma negra. Nesse interim, ao me reconhecer como uma mulher negra, passei a entender o sentido de várias situações às quais fui submetida na minha infância, juventude e fase adulta.

Como professora, senti a necessidade de ir além, na continuidade de uma luta antirracista. Ingressei no mestrado em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, em 2016, aos 55 anos de idade. Minha pesquisa se deu no âmbito da investigação da efetividade da Lei 10.639/2003, numa escola do Município de Russas, localizada no bairro Planado da Bela Vista, espaço social marcado pela presença de afrodescendentes, tendo como título: “O Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira na Visão de Alunos, Professora e Coordenação Pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Ana Xavier Lopes”.

Em 2021, aos 61 anos de idade, ingressei no doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, onde me encontro até os dias atuais. Minha pesquisa de doutoramento, assim como a dissertação, acontece no bairro Planalto da Bela Vista, na escola Ana Xavier Lopes e na Escola Municipal Ciríaco Leandro Maciel, localizada no Distrito do Peixe, zona rural de Russas, também marcado pela presença de afrodescendentes. Assim, desenvolvo o projeto de doutorado intitulado “Pretagogia e Marcadores das Africanidades: Contribuindo para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Escolas Públicas do Município de Russas/CE”. O objetivo desta produção é contribuir com uma educação antirracista.

CONSTRUINDO O CURRÍCULO AFROREFERENCIADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS PESQUISADAS

Desde muito tempo o Movimento Negro tem lutado para a implementação de uma educação antirracista no Brasil. Os movimentos sociais buscam formas de combater o racismo a partir da educação em centenas de anos de lutas e essa demanda não sai de pauta, pois é fundamental que as escolas reconheçam, valorizem e mantenham presente no currículo escolar o legado sócio histórico e cultural da população afrodescendente e indígena para que essas populações sejam representadas em seus espaços educacionais. Gomes (2017) demonstra como os movimentos sociais são importantes nessa luta.

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p. 17)

O Movimento Negro é entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história (Gomes, 2017). Essas constatações nos levam a compreender a importância do engajamento da sociedade civil nas tomadas de decisões no que diz respeito ao currículo das escolas locais, bem como tornar-se agente ativo de

construção coletiva das abordagens educativas para uma educação antirracista.

Quando se trata de currículo afrorreferenciado nas escolas pesquisadas, detectamos que o currículo oficial continua sendo centralizado, eurocêntrico e linear. Isso destoa das lutas sociais e dos marcos legais conquistados. Apesar de todas as leis que oficializam um ensino antirracista, inclusivo e representativo das populações, na prática, os sistemas de ensino descumprem essas determinações, impondo conteúdos distantes da realidade local, consequentemente enfraquecendo as afirmações históricas e negando o empoderamento cultural da população negra. Macedo (2015) afirma que um etnocurrículo se caracteriza por um conjunto de conhecimentos e atividades formativas que atravessam as demandas do cotidiano da comunidade. É uma crítica ao sistema educacional rígido que impõe um currículo eleito para-nós-sobre-nós-sem-nós, que pode resvalar num currículo contra nós (Freitas, 2018).

A escola é o palco de reflexões com grandes impactos sociais, em seus processos educativos, (Freitas, 2018). Sabemos que há uma intensa tentativa de aquilombar o currículo por parte de educadores(as) e gestores(as) engajados(as) nas lutas da comunidade. Compreendemos e reconhecemos a importância dessas ações inovadoras como elementos fundamentais no processo de descolonização do currículo, porém, acreditamos que ainda não é suficiente para a implementação de fato de uma educação antirracista. Isto porque estas ações pedagógicas “informais” são impedidas pelas imposições burocráticas do currículo oficial instalado nas escolas de forma universalizada.

Na tentativa de construir outros olhares em torno do currículo escolar, trazemos a Pretagogia como principal

referencial, levando em consideração tantos trabalhos e práticas educativas realizadas sob essa perspectiva que contribuíram com a descolonização do currículo, a partir de elementos como os marcadores das africanidades e os conceitos operatórios.

Segundo Mendonça (2022)

A execução da Pretagogia demanda principalmente da criatividade do(a) mediador(a) que pode se permitir trabalhar com o lúdico, com as sensações, com as cores, ultrapassar os muros das escolas, das instituições, dos grupos e efetivar suas práticas pretagógicas simultaneamente com o currículo escolar, demonstrando assim que é possível flexibilizá-lo agregando valores morais e estéticos que consolidam o aprendizado integral (que envolve o desenvolvimento motor, físico, afetivo, pedagógico e social dos(as) alunos(as)). (MENDONÇA, 2022. p. 252-253)

Os marcadores das africanidades da Pretagogia, são marcas da herança afrodiáspórica que trazemos em nossos corpos, nossas memórias e nossa trajetória individual e coletiva. Considerando as experiências das autoras com os marcadores das africanidades compreendemos, sob a perspectiva pretagógica, que é importante levarmos em conta alguns fatores de construção do pertencimento afro. Reconhecendo que na nossa trajetória individual e coletiva temos marcas da herança afrodiáspórica, é hora de coletar os marcadores das africanidades numa escala de sete em sete anos.

O levantamento faz parte de um processo interno de busca de memórias, onde pode aflorar as emoções, os sentimentos e principalmente o reencontro com a própria história. Essa atividade não pode ser concluída num pequeno espaço de tempo, pois desencadeia uma série de lembranças, geralmente carregadas de amores, dores,

conflitos e desconstrução de verdades absolutas que aos poucos promovem a descolonização da mente.

Após, concluir a busca dos marcadores das africanidades, iniciando do ano zero até a idade atual, é hora de construir a árvore dos afrossaberes, que é um elemento simbólico representativo dessas descobertas. Ao concluir as etapas do processo da viagem interior em busca das memórias que geram o pertencimento afro, pode ser escrito o memorial de vida, que consideramos como produto didático dinâmico, pois a cada renovação do levantamento histórico pessoal, outros marcadores irão surgindo e construindo continuamente o pertencimento.

Para descrever os conceitos operatórios da pretagogia, (Silva; Silva; Silva 2023) afirmam,

É como a Pretagogia é constituída em conceitos de base africana, toma cada vez mais corpo como uma abordagem afrorreferenciada para a formação de professores(as). Assim, do entrelaçar de raízes-saberes e teóricas-metodologias, nasce mais alguns conceitos operatórios, que são os seguintes princípios suleadores: ancestralidade, pertencimento, espiritualidade e transversalidade, que permitem um olhar mais amplo sobre essas temáticas, nos envolvendo a partir de nossas próprias experiências. (SILVA; SILVA; SILVA, 2023, p. 222)

As atividades desenvolvidas foram fundamentadas com os conceitos operatórios da Pretagogia, porque compreendemos que estes facilitam o uso de diversos dispositivos (re)construtores do afro pertencimento. Para tanto, elegemos os conceitos ancestralidade e pertencimento para demonstrar um pouco das atividades formativas no decorrer das pesquisas em andamento.

O conceito operatório Ancestralidade é composto de muitas dimensões operacionais que possibilitam acesso

ao conhecimento dos processos iniciáticos em vários aspectos da linhagem biológica, simbólica ou ritualística. O conceito pertencimento também é agregado de enraizamentos, vivências e simbologias, nos levando ao reconhecimento do protagonismo sócio/histórico e cultural.

Relato das experiências de campo: Escola Osório Julião - Serra do Evaristo/CE

Considerando um pequeno recorte das atividades formativas realizadas pelas autoras, apresentamos uma das experiências realizadas na perspectiva dos conceitos operatórios da Pretagogia, tendo os marcadores das africanidades como base teórica-metodológica. O primeiro encontro formativo foi realizado pela professora Cláudia de Oliveira da Silva, de forma presencial mês de abril de 2023, na comunidade quilombola Serra do Evaristo - Baturité - Ceará.

O encontro aconteceu no espaço cultural da comunidade com representantes da escola e de diversos segmentos locais. Uma das personalidades marcantes foi a presença da mestra da cultura Socorro Fernandes, que em um ato democrático dos(as) representantes, realizou a acolhida em nome de todo(as), numa fala de boas-vindas, afirmando o desejo de fortalecer cada vez mais a luta pela implementação da modalidade da Educação Escolar Quilombola na escola local.

Como objetivo geral para este encontro, sugeri compreender a importância de conhecer-se a partir das próprias raízes ancestrais, valorizando-se enquanto pessoa humana que traz consigo marcas de histórias de vida dos(as) antepassados(as) e como objetivos específicos, nos comprometemos a identificar elementos culturais e

valores que fazem parte da trajetória familiar e comunitária, refletir sobre as próprias características históricas, associando-as aos marcadores das africanidades, além de reconhecer-se no(a) outro(a) enquanto ser coletivo através de práticas, saberes e costumes culturais vivenciados desde a infância.

Para falar a partir das minhas vivências, escolhi contar a história da Mama Panya, que é um conto queniano retratando muitos aspectos importantes dos marcadores das minhas africanidades. O conto fala de uma mãe, a Mama Panya e seu filho Adika, que se preparam para ir ao mercado comprar farinha para fazer panquecas. Adika fica muito feliz ao saber que a noite terá panquecas no jantar. No trajeto eles encontram vários(as) amigos(as) e vizinhos(as) em seus afazeres do dia-a-dia e Adika não se contém e convida todos(as) os(as) amigos(as) que encontra para comer panquecas em sua casa. A Mama fica muito preocupada porque possui apenas duas moedas para comprar a farinha, mas mesmo assim, não fala nada para seu filho.

Os dois compram a farinha, voltam para casa e a Mama começa a preparar as panquecas. Ao anoitecer os(as) convidados(as) começam a chegar e a surpresa é que cada um(a) chega trazendo algo para compartilhar. Então, aquele momento se transforma em um grande banquete, com panquecas, leite, manteiga, farinha, peixe, banana, sal e cardamomo que é usado como condimento. O conagraçamento acontece embaixo de um baobá onde as pessoas degustam as saborosas comidas, ouvem o mais idoso tocar sua *mbira*⁴ e cantar como forma de confrater-

⁴ Instrumento musical que os especialistas acreditam ter sido criado há milhares de anos por grupos que moravam no Zimbábue. Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/05/conheca-mbira-o-instrumento-musical-do-zimbabue-homenageado-pelo-google.html>

nização e alegria. Esse conto retrata a grandeza do compartilhamento na aldeia africana, além da relação com a natureza e do fortalecimento dos laços afetivos e espirituais.

Ao tempo em que eu lia o conto, destacava as frases que chamaram minha atenção relacionando-as aos marcadores das minhas africanidades. Assim, as pessoas também puderam pensar em suas vivências na comunidade, reconhecendo seus marcadores afro-ancestrais. Segundo Petit (2016, p. 667),

[...] são marcas daquilo que nos conecta, desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas, e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano e na memória familiar e coletiva de todos os brasileiros, independentemente de sua cor de pele (Apud SILVA; SILVA; SILVA, 2023, p 222).

Apresentei a relação dos trinta Marcadores das Africanidades (ALVES e PETIT, 2015) e dialogamos sobre os afrossaberes. As pessoas também se manifestaram em relação ao que lhe chamava atenção nos marcadores apresentados, ou seja, reconhecendo-os em suas vivências individuais e coletivas. Falar sobre a importância de fazer o levantamento dos marcadores de sete em sete anos, tendo em vista a simbologia do número sete em diversas culturas no mundo, foi importante para fundamentar esse conhecimento.

As pessoas presentes demonstraram boas expectativas de reconhecimento, fortalecimento, quanto à valorização da cultura local e a importância de trazer para dentro da escola o ensino que possa fortalecer e/ou modificar o fazer pedagógico.

Após todos(as) terem conhecido sobre os marcadores das africanidades, foi a hora da construção coletiva da

árvore dos afrossaberes, identificando sete saberes a cada sete anos. Assim, o grupo participante realizou o mapeamento coletivo numa roda de conversa interativa e importante para o fortalecimento do afro-pertencimento.

A árvore dos marcadores das africanidades foi concluída e as pessoas fizeram as reflexões do trabalho realizado, considerando de grande valia para a pesquisa e para o aqilombamento do currículo sistematizado presente nas escolas quilombolas. Perceberam inúmeras possibilidades de trazer a cultura local para a prática pedagógica.

Identificamos que a prática das formações referentes às avaliações externas não dialoga com a cultura local, porém acredita-se que quando relacionar os objetos de conhecimento aos saberes ancestrais da comunidade, a educação será representativa e emancipadora.

Pretagogiando a escola Ciríaco Leandro Maciel, no distrito do Peixe/CE

A Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura afro-brasileira” fez 21 anos de homologada e não se desenvolveu, pois vários são os fatores que a tornaram nanica. Podemos citar vários, mas um dos cruciais de fato, é a falta de formação de professores na temática da Educação para Relações Étnico-Raciais, para atuarem em seus componentes de maneira positiva, com conhecimentos que de fato venham contar, relatar, refletir e valorizar a história dos povos africanos e afro-brasileiros.

Assim, como professora e mulher negra que sou, apresento neste artigo, uma etapa de formação de professores(as) da Escola Ciríaco Leandro Maciel, fruto do desenvolvimento do meu projeto de doutorado, que tem

como referencial teórico metodológico a Pretagogia, que é uma pedagogia que valoriza as vozes dos(as) agentes, as cosmopercepções afro, os conhecimentos ancestrais, através dos marcadores das africanidades e dos conhecimentos construídos por gerações, que trabalham os conceitos operatórios da Ancestralidade, Pertencimento, Espiritualidade e Transversalidade.

Realizamos formações com professoras das turmas de 5º anos. Trabalhamos com o conceito operatório da ancestralidade, as linhagens biológicas, pessoas referências da comunidade, da família, memória, corpo e relações de compadrio.

Nesta formação utilizamos como fonte literária o livro paradidático “O Bau Ancestral: Histórias de bisavó” de autoria de Patrícia Matos. Contamos com a autora para o desenvolvimento da formação. As atividades realizadas tinham como objetivos encantar e instigar os(as) professores(as) à busca do conhecimento da história de suas ancestralidades.

As professoras planejaram as ações didáticas tendo como referências o livro acima citado. Entregamos a cada estudante uma página do livro e a leitura foi realizada de forma compartilhada, envolvendo todos(as) na atividade leitora. Após a leitura promovemos questionamentos sobre a história que trazia o livro, e aproveitamos as falas deles(as), para fazer relação com a história das famílias deles(as). Foi uma atividade onde todos(as) se sentiram importantes, porque encaminhamos as conversas, fazendo-os protagonistas de suas histórias.

A ação didática gerou nos(as) alunos(as) curiosidades sobre a história de seus avós, bisavós e assim, propusemos que durante a semana conversassem com seus pais, avós e bisavós sobre suas vidas, as dificuldades vividas, enfrentadas ao longo de suas trajetórias.

Na aula seguinte, os(as) alunos(as) estavam ansiosos(as) para falar sobre suas conversas com seus familiares e foi com orgulho e alegria que assim relataram:

“Quando minha mãe era pequena morava numa casa muito simples, na casa não tinha luz, não tinha geladeira porque no bairro não tinha luz. Minha mãe estudou até o 8º ano. Os alunos iam para escola a pé, porque não tinha ônibus. Nesse tempo não existia água encanada nas casas, não existia celular. A casa era iluminada com lamparina, a água era carregada de jumento, lavava roupas no rio, lagos, apanhava feijão no roçado e depois ia pro colégio. Ela contou que a vida de antigamente era muito difícil, em 1989 ela tinha 10 anos. Mesmo sendo simples, era feliz” (Larissa, 5º ano).

Outro relato, intitulado de lembranças de antigamente, feito por Emanuelle com sua avó “Minha avó disse, que por muitos anos, para lavar roupas, iam para os açudes, pois não existia água encanada e nem máquina de lavar roupas e que foi nos açudes que ela e suas irmãs aprenderam a nadar.” (Emanuelle 5º ano)

Outro relato nos traz a ludicidade de sua mãe. Em seu relato ele assim escreveu: “Minha mãe, quando era criança e também suas irmãs, gostavam de brincar de pula corda, pular elástico, pular sela e também brincavam com boneca feita de sabugo de milho.” (Francélio 5º ano)

Patrícia Matos, (2018, p.31) nos diz: “Não devemos deixar nos faltar esse baú com seus mistérios, o canto e o conto que encantarão àqueles que virão depois, que chegarão mais tarde e manterão vivas e pulsantes as histórias, levando-as para o mundo”

Como frisou Patrícia Matos, os baús guardam histórias, sentimentos, lutas, resistências, amor, desamor, encantos e desencantos, e tantos outros sentimentos e ações

e ao buscar histórias em seu interior teremos ensinamentos para traçarmos novas trilhas e seguir deixando caminhos para os nossos descendentes.

As entrevistas das crianças com seus ancestrais trazem os testemunhos de suas vidas através da palavra. Para mostrar a importância da Palavra, trazemos Hamapatê Bâ (p.168.) para nos dizer “O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas, apesar de ainda estarem em andamento, oportunizaram uma importante reflexão sobre a possibilidade de afroreferenciamento do currículo oficial das escolas, pelo viés dos conceitos operatórios e dos marcadores das africanidades da Pretagogia. Compreendemos que as leis que orientam a Educação para as Relações Étnico-Raciais ainda não cumprem sua funcionalidade pedagógica, pois a ausência de formação de professores(as) e a reformulação das propostas curriculares não compõem as matrizes das políticas públicas educacionais.

Percebemos que há uma intencionalidade dos profissionais e das comunidades em romper com o currículo centralizado e descontextualizado da história e cultura afro-brasileira. A partir dos depoimentos após a realização das ações formativas, identificamos a importância de aderir às pedagogias que contribuem com a movimentação das práticas curriculares numa perspectiva afroreferenciadas.

REFERÊNCIAS

FELIX, Cristiane de Oliveira. *Formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Iguatu - CE: desafios da construção do pertencimento através da Pretagogia*. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021. Orientadora: Dra. Sandra Haydée Petit.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Hamapatê Bá. *I Metodologia e Pré História da África*/editado por Joseph Ki-Zerbo-2ed ver.- Brasília: UNESCO, 2010

MACHADO, Adilbênia Freire. *Saberes Ancestrais Femininos na Filosofia Africana: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019. Orientação: Profa. Dra. Sandra Haydée Petit.

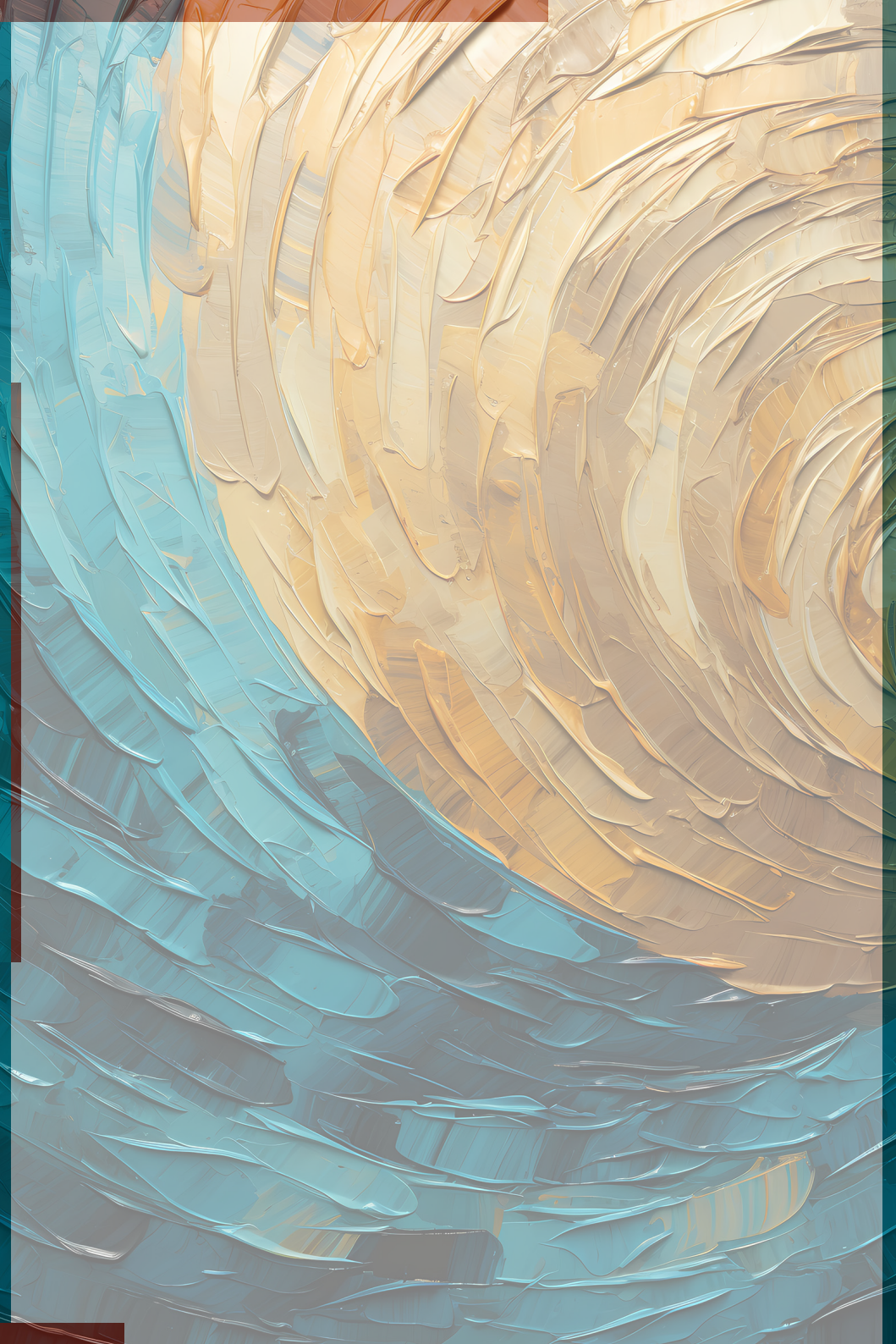
MATOS, Patrícia. *O baú ancestral: histórias de bisavó*. Ilustrações de Sara Nina - Fortaleza: SEDUC, 2018. 32 p.; il.

MENDONÇA, Esther Costa. *Pretagogia: Contribuições para o enfrentamento antirracista*. Rev. Augustus - ISSN: 1981-1896 - Rio de Janeiro - v.30 - n. 57 - abril.2022/jun.2022.

SILVA, Cláudia de Oliveira; SILVA, Lúcia Maria da; SILVA, Samuel Morais. Práticas Pretagógicas Movimentando o Currículo Escolar Sistematizado. *Revista Communitas* v. 7 n. 16 (2023): Práticas educativas retratadas em experiências e pesquisas. DOI: 10.29327/268346.7.16-16.

The background features a dynamic, abstract composition of thick, expressive brushstrokes. The color palette is split vertically: the left side is dominated by various shades of teal and turquoise, while the right side is filled with warm, golden-yellow and light beige tones. The strokes are layered and textured, creating a sense of depth and movement. The word 'Pasquisa' is centered horizontally across the middle of the image, written in a clean, black, sans-serif font. The overall aesthetic is modern and artistic.

Pasquisa



O DIÁRIO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RECORTES DE UM ESTUDO LONGITUDINAL

Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças¹

Laura Amélia Fernandes Barreto²

RESUMO

Neste trabalho, apresenta-se um recorte de uma pesquisa longitudinal, ainda em execução, sobre a prática de escrita de alunos de uma escola Profissional da rede estadual do estado do Ceará. O público participante é composto por alunos do 1º ano do ensino médio e a justificativa de sua escolha foi terem apresentado o pior rendimento nas provas diagnósticas. A proposta parte da concepção interacionista da linguagem, traz o texto como a unidade básica do ensino e ainda, apoia-se na concepção bakhtiniana de texto. A metodologia utilizada para a pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação (Thiollent, 2011) de cunho quali-interpretativista. Acerca da produção dos diários, assume-se a orientação metodológica de Schewly, Dolz (2004) sobre sequências didáticas. Como resultados preliminares, há o estabele-

- 1 Graduada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestrado em Linguística pelo Proling- Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade federal de Paraíba e Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), UFPE. Atua como professora na rede estadual do Ceará, Crede 9 e é membro dos grupos de Pesquisa Observatório da Educação Pública (IFRN) e Grupo de estudos em Texto, Argumentação e Léxico (GETAL/UERN). E-mail: ang-thi@hotmail.com
- 2 Graduada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). E-mail: lauraafbarreto@hotmail.com

cimento de uma prática sistemática de escrita, reflexão sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula, além das aulas de português e ainda, aprendizado de convenções da escrita.

Palavras-chave: Diário. Ensino de Língua Portuguesa. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

In this work, we present a cut of a longitudinal research, still in progress, on the practice of writing of students of a professional school of the state network of the state of Ceará. The participant public is composed of students of the 1st year of high school and the justification of their choice was to have presented the worst performance in the diagnostic tests. The proposal starts from the interactionist conception of the language, brings the text as the basic unit of the teaching and still, it is based on the bakhtinian conception of text. The methodology used for the research is characterized as action research (Thiollent, 2011) of a qualitative-interpretative nature. Regarding the production of diaries, we assume the methodological guidance of Schewly, Dolz (2004) on didactic sequences. As preliminary results, there is the establishment of a systematic practice of writing, reflection on the content worked in the classroom, in addition to Portuguese classes and also learning conventions of writing.

Keywords: Diary. Portuguese Language Teaching. Action Research.

INTRODUÇÃO

A visão sociointeracionista, no contexto da linguística e da educação, destaca a importância das interações sociais no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Essa abordagem, influenciada por teorias como a de Lev Vygotsky, reconhece que o aprendizado da linguagem não ocorre isoladamente, mas é moldado por intera-

ções sociais e culturais. Nesse sentido, o sociointeracionismo enfatiza o papel fundamental das práticas sociais na construção do conhecimento linguístico.

Quando aplicamos essa perspectiva ao gênero textual diário, podemos compreender melhor como a linguagem é utilizada de maneira contextualizada e situacional no cotidiano dos indivíduos. O diário, como gênero textual, é uma forma de expressão pessoal e subjetiva, que reflete as experiências individuais e as interações do sujeito com o meio ambiente.

No âmbito do sociointeracionismo, o diário pode ser considerado um espaço de construção identitária, onde o indivíduo elabora suas percepções, sentimentos e pensamentos em resposta às interações sociais que vivencia. Essa escrita diarística não apenas reflete a linguagem como ferramenta de comunicação, mas também como instrumento de reflexão e construção de significados no contexto sociocultural em que o sujeito está inserido.

Ao escrever um diário, as interações sociais passadas, presentes e imaginadas desempenham um papel crucial na moldagem da linguagem utilizada. As influências culturais, as normas sociais e as experiências pessoais se entrelaçam na produção textual, evidenciando a natureza dinâmica e social da linguagem.

Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é aplicar o gênero textual diário como meio de desenvolvimento da competência comunicativa e de consciência linguística, à medida que o sujeito busca expressar suas ideias de maneira mais eficaz e reflexiva.

Os objetivos específicos são:

- Apresentar uma pesquisa longitudinal, desenvolvida em sala de aula;

- Analisar a aprendizagem de normas de convenção da escrita a partir da prática da escrita do gênero textual;
- Comparar os resultados iniciais da prática de escrita aos resultados parciais finais.

VISÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM

A abordagem sociointeracionista da linguagem é uma perspectiva teórica que destaca a importância do ambiente social e da interação na construção do conhecimento linguístico. Desenvolvida principalmente pelos teóricos Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, essa visão considera a linguagem como uma ferramenta fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

O psicólogo russo Lev Vygotsky foi um dos principais contribuintes para a teoria sociointeracionista. Ele introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que uma pessoa pode fazer independentemente e o que ela pode fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente. A linguagem, nessa perspectiva, desempenha um papel crucial, pois é através da interação social e da comunicação que as habilidades cognitivas são aprimoradas. Os parceiros de aprendizagem, sejam pais, professores ou colegas, desempenha um papel ativo na mediação do desenvolvimento linguístico (ROMERO, 2015).

A ZDP é, muitas vezes, representada como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de uma criança. O primeiro refere-se às habilidades que uma criança pode realizar de forma independente, sem a ajuda de outras pessoas. A Zona de Desenvolvimento Proximal é a faixa de habilidades que uma

criança pode desenvolver com a assistência de um tutor mais experiente. Nesse espaço, o sujeito está próximo de adquirir uma nova habilidade ou conceito, mas ainda não pode fazê-lo sozinho. O Nível de Desenvolvimento Potencial, por sua vez, é o nível mais alto de habilidades que um indivíduo pode alcançar com a ajuda de outros

A ideia é que a aprendizagem efetiva ocorre quando uma criança é guiada através da ZDP, recebendo o suporte adequado para realizar tarefas que, de outra forma, seriam muito desafiadoras para ela. O papel do educador ou tutor é crucial nesse processo, pois eles devem fornecer o suporte adequado, no momento certo, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno. Essa teoria destaca a importância da interação social e da colaboração no processo de aprendizagem, sugerindo que as interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança.

De acordo com a visão sociointeracionista, a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando há interação social. Durante a interação, os sujeitos compartilham significados, negociam entendimentos e constroem conhecimento coletivamente. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um meio fundamental para essa interação, permitindo que os indivíduos expressem suas ideias, compreendam as dos outros e colaborem na construção do conhecimento.

Outro importante teórico sociointeracionista, Mikhail Bakhtin, desenvolveu a teoria dialógica da linguagem. Ele enfatizou a natureza dinâmica e interativa da linguagem, destacando que as palavras têm significados moldados pelo contexto e pelas interações sociais. De acordo com a visão Bakhtiniana, a linguagem é essencialmente social e nunca é usada de maneira isolada. As pala-

vras carregam consigo vozes e perspectivas de diferentes contextos sociais, e a compreensão plena ocorre através do diálogo e da interação constante (BAKHTIN, 2003).

A visão sociointeracionista sustenta que a linguagem é construída socialmente, e seu desenvolvimento está intrinsecamente ligado às interações sociais. As crianças aprendem a linguagem não apenas imitando, mas também participando de interações significativas e contextualizadas. Dessa forma, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta cognitiva que molda o pensamento e a compreensão do mundo.

Em suma, a visão sociointeracionista da linguagem destaca a interdependência entre linguagem, cognição e interação social. Ela oferece *insights* valiosos para educadores, psicólogos e pesquisadores interessados no papel central que a linguagem desempenha no desenvolvimento humano e na construção do conhecimento. Sendo assim, a visão sociointeracionista oferece uma lente valiosa para entender como o gênero textual diário é moldado pelas interações sociais, destacando a complexidade da linguagem como um fenômeno cultural e social profundamente enraizado na experiência humana.

O GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO

O gênero textual diário é uma forma de expressão escrita que reflete as experiências e pensamentos pessoais de um indivíduo ao longo do tempo. Geralmente, é um registro cronológico e íntimo que permite ao autor documentar eventos significativos, reflexões, emoções e observações do cotidiano. O diário pode assumir diversas formas, desde um caderno físico tradicional até formatos digitais, como blogs ou aplicativos especializados.

O diário tem a função de registrar os fatos ocorridos no dia a dia de seu autor ou autora. Portanto, tem um caráter pessoal, já que mostra unicamente a perspectiva de quem o escreve e, a princípio, o único leitor desse tipo textual é o seu próprio autor, dado o seu caráter particular e intimista.

Esse gênero textual desempenha um papel importante na literatura e na compreensão da experiência humana. Ao permitir que os escritores documentem suas vidas de maneira autêntica, os diários oferecem um vislumbre único da subjetividade e da complexidade da condição humana.

Por ser um espaço pessoal, onde o autor se sente à vontade para expressar seus pensamentos mais íntimos e reflexões pessoais, o diário torna-se um registro subjetivo que muitas vezes revela as emoções do escritor. Geralmente organizado de forma cronológica, permite que o leitor siga a evolução dos eventos ao longo do tempo. Essa estrutura ajuda a criar uma narrativa contínua da vida do autor.

É importante ressaltar que o gênero textual em questão não possui uniformidade de temática, podendo, assim, abordar uma ampla gama de tópicos, desde eventos importantes e realizações até preocupações diárias, desafios pessoais, sonhos e, até mesmo, reflexões filosóficas. Ao longo do tempo, um diário pode servir como um registro das mudanças na vida, nos pensamentos e nas emoções do autor. Isso permite uma reflexão sobre o crescimento pessoal e as transformações ao longo do tempo. Além disso, o diário oferece ao autor liberdade para expressar-se sem a preocupação com a audiência externa. Isso facilita a honestidade e a autenticidade na escrita.

Muitas pessoas encontram no diário uma forma terapêutica de lidar com suas emoções, aliviar o estresse e

organizar seus pensamentos. Escrever regularmente em um diário pode proporcionar clareza mental e bem-estar emocional. Com o avanço da tecnologia, os diários também evoluíram para formatos digitais, como blogs, vlogs, podcasts e aplicativos específicos de expressão íntima e pessoal. Isso ampliou as possibilidades de expressão e compartilhamento.

METODOLOGIA

A pesquisa foi pensada para intervir na realidade de alunos do primeiro ano no Ensino Médio da uma escola profissional da rede estadual do Ceará, dessa maneira, ao mesmo tempo em que se conhece sobre o assunto, se intervém na realidade, caracterizando-se como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). A questão inicial foram os resultados das provas diagnósticas em Língua Portuguesa e a prova de redação que apresentaram resultados bastante aquém do que se esperava.

Desta maneira, a pesquisa busca intervir ao longo dos três anos do ensino médio, por isso, as questões iniciais se deram a partir de perguntas:

- Como podemos intervir nessa realidade de escrita precária desses alunos?
- Quais os métodos seriam mais eficazes na realidade em que estão inseridos?

Para responder a essas questões foi pensada uma forma de incentivar a leitura e a escrita de maneira sistemática e com frequência: propôs-se a escrita de diários. Considerando as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa que comunga da visão de que a linguagem é

fenômeno social da atividade humana em que a figura do professor, a partir dessa visão, surge como um mediador dessas relações e de suas possibilidades.

Para as questões teóricas que dariam suporte à pesquisa é importante destacar as concepções adotadas:

- Concepção de língua como atividade social;
- Concepção de texto como produto dessa atividade;
- Gêneros discursivos associados à visão bakhtiniana de Gêneros, uma concepção que extrapola os limites formais e adentra questões como condições de produção, conteúdo proposicional e estilo;
- Sequência didática de Novéraz, Schnewly e Dolz (2004);

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa longitudinal e está ainda em execução.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Os primeiros momentos da pesquisa são a parte de diálogo com a turma e proposta de execução dos diários das aulas de Língua Portuguesa tendo como objetivo a prática de escrita sistemática e recomposição de aprendizagens.

Inicialmente foi desenvolvida uma sequência didática para trabalhar com o gênero diário. A apresentação da situação é a primeira etapa de uma sequência didática e desta maneira, apresentamos o gênero diário utilizando o texto do “diário de Anne Frank”, obviamente extrapolando o modelo de texto e provocando discussões acerca de toda a obra.

Domingo, 14 de junho de 1942

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas. Pudera! Era dia do meu aniversário. É claro

que eu não tinha permissão para levantar àquela hora, e por isso tive de refrear a minha curiosidade até as quinze para as sete. Ai então não agüentei mais e corri até a sala de jantar, onde recebi as mais efusivas saudações de Moortie (a gata). Logo depois das sete fui dar bom-dia à mamãe e ao papai, e, depois, corri à sala de estar para desembrulhar meus presentes. O primeiro que me saudou foi você, possivelmente o melhor de todos. Sobre a mesa havia também um ramo de rosas, uma planta e algumas peônias; durante o dia chegaram outros. Ganhei uma porção de coisas de mamãe e papai e fui devidamente presenteadada por vários amigos. Entre outras coisas, deram-me um jogo de salão chamado Câmara Escura, muitos doces, chocolates, um quebra-cabeça, um broche, os Contos e lendas dos Países Baixos, de Joseph Cohen, Daisy e suas férias nas montanhas (um livro espetacular) e algum dinheiro. Agora posso comprar Os mitos da Grécia e Roma — que legal! Lies veio então apanhar-me para irmos à escola. No recreio, distribuí biscoitinhos doces para todo mundo, e então tivemos de voltar às aulas. Agora preciso parar. Até logo. Acho que vamos ser grandes amigos.

Após a apresentação dos diários, discutiu-se sobre o trecho, a autora foi apresentada, bem como sua história e de sua obra e foi pedido aos alunos que produzissem um texto inicial para que fosse feito um diagnóstico do conhecimento acerca do gênero apresentado.

A terceira etapa segue como uma etapa em que ajustes precisam ser feitos acerca dos conhecimentos que os alunos possuem e nessa pesquisa foram verificados vários problemas de ordem ortográfica, de não atendimento ao gênero solicitado no que se refere à estrutura, problema de pouca variedade lexical e pouco domínio de aspectos como pontuação, acentuação, desvios da norma culta entre outros.

Consideramos que a etapa de produção final foi realizada num primeiro momento, mas que tendo em vista que a pesquisa é longitudinal e deverá se estender por mais dois anos, ainda não temos resultados definitivos, mas alguns progressos em relação a alguns aspectos.

A produção final é a última etapa. Ela encerra a sequência didática, e oferece ao aluno, segundo Dolz, Schneuwly (2004, p. 107) “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Esta etapa dá condições de o professor avaliar a evolução dos alunos em relação à primeira produção.

A sequência de atividades ao longo do ano foi assim organizada:

1º e 2º Bimestre: 23 diários; 3º e 4º Bimestre: 8 diários.

Os temas iniciaram livres e à medida que a escrita iria acontecendo, sugerimos temas conforme descritos a seguir:

- Tema Geral “Relato da aula de Língua portuguesa”: Diário 1 até o diário 14
- Tema Geral: “Acontecimentos na escola”: diário 15 até o 23
- Temas do 3º bimestre: “Opinião sobre o uso do fardamento na escola”, “Leitura de textos antigos”, “escrever sobre as atividades de pesquisa e sua importância para o aprendizado”, “escrever sobre a modernidade e a vida agitada e as consequências disso para a vida”, “A letra da Música Passarinhos de Emericida e o que ela pode suscitar de reflexão”
- Tema 4: “escrever sobre a feira de ciências ocorrida na escola”, “Tema livre”.

Nos primeiros diários dos alunos foi possível perceber dificuldades em vários aspectos como pontuação, paragrafação, atendimento à estrutura do gênero diário, desvio da norma padrão, problemas de convenção de escrita como separação silábica inadequada. A correção do diário era feita a cada duas semanas e os alunos eram orientados a observarem as anotações feitas nos diários para que fossem corrigindo os problemas à medida que a escrita dos diários avançava.

Vale salientar que essa correção foi feita com alguma dificuldade visto que a quantidade dos alunos é grande e que a demanda de leitura, conseqüentemente, se torna um desafio. Assim, a pesquisa seguia sendo um desafio. Visto isso, as primeiras correções objetivavam instaurar a prática de escrita, reflexão por meio da escrita e aprimorar os conhecimentos sobre normas e convenções da língua escrita.

Outro aspecto que é necessário considerar quando se trata do gênero diário, é que ele não serve apenas ao intuito de praticar a língua escrita bem como outros gêneros, embora que o diário, ao ser um gênero pessoal reflexivo, mobiliza saberes do campo psicológico como sentimentos diversos, expectativas, percepção de si e do outro no espaço e ainda faz com que essas anotações possam marcar a existência desse sujeito histórico pela escrita.

Icapuí, 24 de Abril de 2023.

Bom noite Diário,

-Voltti, Passamos varios dias separados. Hoy se inicia un nuevo ciclo. Comencan a 2º trimestre. Van mi separan bastante neste. Hoy estudamos sobre os gêneros literários (português) com a professora Angela. Estou encantada com a forma que ela explica. Ela é dedicada e paciente e sempre sempre sempre melhor. Hoy chegou os frutos porim não posso entregar. Preciso da ajuda e da orientação de Roberto. Bom uando de novo neste ciclo. Diário!

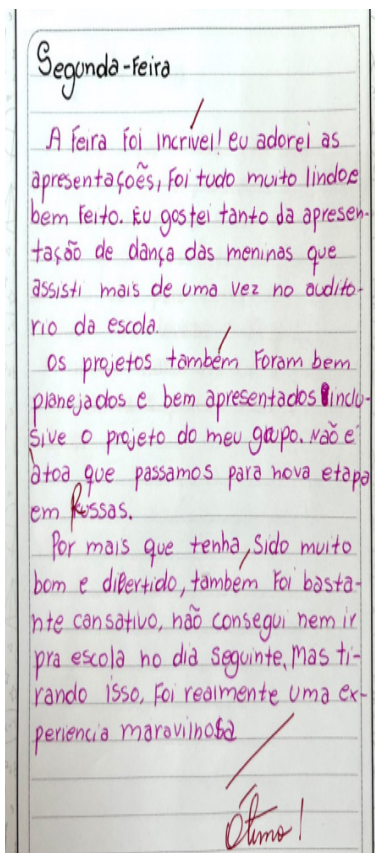
Luiza

Até logo,

flamini

Fonte: dados da pesquisa

Os temas orientados para a escrita no 3º bimestre foram “Opinião sobre o uso do fardamento na escola”, “Leitura de textos antigos”, “escrever sobre as atividades de pesquisa e sua importância para o aprendizado”, “escrever sobre a modernidade e a vida agitada e as consequências disso para a vida”, “A letra da Música Passarinhos de Emicida e o que ela pode suscitar de reflexão” e nestes textos é possível perceber melhores desempenhos nos aspectos problemáticos citados no início da pesquisa, como paragrafação, pontuação, estrutura do gênero.



Os temas do 4º Bimestre foram menos devido ao período de encerramento de aulas e uma dinâmica mais acelerada no ambiente escolar que conta com inúmeros eventos como jogos escolares entre outros. Desta forma, apenas dois temas que teve como assunto a feira de ciências da escola e um diário com temática livre para registro de reflexões.

Fonte: dados da pesquisa

E ao longo do ano, os alunos incorporaram a escrita do diário como uma prática da aula de língua portuguesa e que segundo os próprios alunos, ajudaram a

lembrar dos conteúdos das aulas, inclusive de outras disciplinas e que se tornaram uma atividade importante para eles. No início das práticas as perguntas sobre “quantas linhas deveriam ser escritas?”, “como fazer para começar a escrever?” e outras questões como “vale nota?” foram diminuindo ao longo do ano o que pode significar que eles estão mais familiarizados com a prática de escrita.

A diversidade de assuntos, temas e possibilidades fazem com a escrita do diário não seja uma prática cansativa já que permite a variedade de reflexões e manifestações de outros gêneros, inclusive, ponto a ser discutido mais à frente, à medida que o trabalho vá se desenvolvendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta uma visão parcial de um processo de prática de escrita nos diários das aulas de língua portuguesa. Os objetivos dessa prática e pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) era intervir no cenário de grande dificuldade na prática de leitura e escrita apresentadas pelos alunos nas provas diagnósticas no início do ano letivo.

Essa investigação nos permitiu identificar mudanças pontuais no que se refere ao domínio do gênero diário, aspectos ortográficos e domínio do padrão culto da língua. A escrita do diário é, por assim dizer, uma atividade de interlocução em que os alunos fazem seus registros, podendo expressar questões mais íntimas e relacionadas às questões de ordem interpessoal e há a mediação do professor que os lê, que orienta o processo e intervém tanto na realidade da língua escrita como pode intervir também na realidade psicológica ao incentivar, identificar questões problemáticas e assim por diante.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

DIAS, MESQUITA, FINOTTI, OTONI, LIMA & ROCHA. **Gêneros Textuais e (ou) Gêneros Discursivos: uma questão de nomenclatura?** Número 19, p 142-155, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, Campinas, 2004

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Editora Círculo do Livro. São Paulo - SP. Disponível no site: https://youtruth.weebly.com/uploads/1/3/1/8/1318459/o_diario_de_anne_frank_-_portugues_e.pdf. Acesso em 03 de março de 2022.

MACHADO, A. R. **O Diário de Leituras: A introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo. Martins Fontes, 1998. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa. Documento Preliminar, 2008.

ROMERO, Priscila. **Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo**. Revista Educação Pública, 20105. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes; 4. edição, 2008.

QUIZ DIGITAL NA FORMAÇÃO DE LÍDERES DE TURMA

Egle Katarinne Souza da Silva¹

Elande Cândido de Oliveira²

Adriana Moreira de Souza Corrêa³

RESUMO

Este escrito relata a experiência do uso de um *Quiz* digital sobre o modelo de escola, desenvolvido no software *Hot Potatoes*, pela gestora da Escola Cidadã Integral Técnica Cristiano Cartaxo, localizada em Cajazeiras-PB. Trata-se de uma pesquisa descritiva com análise de dados quanti-qualitativa, que apresenta para os leitores a percepção dos líderes de turma que participaram dessa proposta por meio da resposta ao formulário. Participaram desta pesquisa 18 alunos, sendo líderes e vice-líderes de turma. Como resultados, a maioria dos alunos afirmaram que não apresentaram dificuldades no uso do *Quiz* e destacaram a importância do uso desse recurso didático para a construção do conhecimento do modelo de escola na qual estão inseridos.

Palavras-chave: *Quiz*; Modelo de escola; *Hot Potatoes*.

ABSTRACT

This article reports on the experience of using a digital quiz on the school model, developed using the Hot Potatoes software, by the manager of the Cristiano Cartaxo Integral

¹ Mestra em Sistemas Agroindustriais pelo Centro de Ciência e Tecnologia Alimentar (CCTA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Gestora da Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Cristiano Cartaxo, eglehma@gmail.com.

² Licenciada em Letras-Língua Portuguesa no Centro de Formação de Professores (CFP), Graduada em Coordenação Pedagógica (FAVENI), Assistente Escolar da ECIT Cristiano Cartaxo elandecz@gmail.com.

³ Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), professora de Libras da UFCG, campus Cajazeiras-PB. adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br.

Technical Citizen School, located in Cajazeiras-PB. This is a descriptive study with quantitative and qualitative data analysis, presenting readers with the perception of the class leaders who took part in this proposal by answering the form. Eighteen students took part in the survey, including class leaders and vice-class leaders. As a result, most of the students said that they had no difficulties using the Quiz and highlighted the importance of using this didactic resource to build knowledge of the school model to which they belong.

Keywords: Quiz; School model; Hot Potatoes.

INTRODUÇÃO

As Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) que compõem o Estado da Paraíba oferecem um modelo diferenciado do ensino regular, visto que prima pela formação integral do estudante, considera a subjetividade, a formação para os desafios do século XXI e o desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos. De acordo com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) o Projeto de Vida dos estudantes:

[...] parte da percepção de onde se está para onde se quer chegar. Isso envolve uma reflexão cuidadosa da bagagem que é preciso levar e como adquiri-la: os valores que serão fundamentais nessa travessia permeada de escolhas e conhecimentos necessários para a tomada de decisões nas três dimensões da vida humana (pessoal, social e produtiva) e, finalmente, o sentido da própria existência quando se pensa na autorrealização (ICE, 2019a, p. 12).

Dentre inúmeras práticas pedagógicas inovadoras, o modelo de escola cidadã integral da Paraíba está estruturado por meio de uma gestão descentralizada, em que todos os integrantes da escola (alunos, professores, direção e funcionários) são gestores no âmbito da atuação e

contribuem direta e/ou indiretamente para os processos educativos e para o alcance das metas pactuadas no Plano de Ação Escolar. A título de informação, O Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais é um instrumento que

norteia a Equipe Escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do Gestor. O Plano de Ação da escola é elaborado a partir do Plano de Ação da Secretaria de Educação, que é o instrumento norteador para toda a rede de escolas (ICE, 2019b, p. 45).

Nesse viés, na ECI, o aluno tem a oportunidade de ser um líder gestor da sua sala de aula e a escolha para exercer essa função ocorre por meio de eleição. Uma vez eleitos, o líder e vice-líder de turma devem ser referência para seus liderados, além de exercer escutas ativas das pessoas que os procuram a fim de mediar dificuldades e ser imparciais no direcionamento e resolução das demandas pontuadas pela sua turma. Para tanto, é necessário que o líder e o vice-líder de turma tenham propriedade ao versar sobre as diretrizes que regem o modelo de escola, bem como, compreendam como está organizado esse modelo de gestão democrática no sentido de agir com clareza e responsabilidade na resolução de problemas junto à gestão escolar.

Logo, para que haja alinhamento entre a gestão e os representantes de turmas, na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Cristiano Cartaxo, localizada em Cajazeiras-PB, são realizadas, semanalmente, conforme preconiza o modelo de escola, reuniões de fluxo entre a gestora e os representantes de turmas. Durante essas reuniões, além de escutar as demandas dos líderes e discutir a pauta pontuada pelos membros presentes, a gestora efetua um momento formativo sobre o modelo de escola. Assim, de maneira gradativa, esses alunos vão se apropriando desse assunto, sanam as dúvidas existentes, inter-relacionam a realidade

da escola com a proposta pedagógica apresentada, desenvolvem pensamento crítico-reflexivo e compreendem as nuances que permeiam o ato de ser um líder servidor.

Nesse viés, com a preocupação de dinamizar esse momento formativo, a gestora da referida ECIT desenvolveu um *Quiz* digital sobre o modelo de escola. Nessa perspectiva, o objetivo desse escrito é apresentar a percepção dos líderes de turma do ano 2023 sobre o uso do *Quiz* desenvolvido e aplicado.

METODOLOGIA

Objeto Virtual de Aprendizagem do tipo *Quiz* que mediou a atividade ora relatada foi desenvolvido criado pela gestora da ECIT Cristiano Cartaxo no *software* de autoria *Hot Potatoes*. Para desenvolvê-lo foi utilizada a ferramenta *JQuiz*, do *Hot Potatoes* que possibilita a criação de OVA's do tipo perguntas e respostas. Este software permite a construção de *Quiz* de quatro modelos: Múltipla escolha (apenas uma alternativa correta); Resposta curta (digitada em uma caixa texto que surgirá no decorrer da atividade); Exercício híbrido (junção de múltipla escolha e resposta curta) e Seleção múltipla (quando existe mais de uma alternativa correta).

Dependendo do objetivo que o desenvolvedor do *Quiz* intencione alcançar e a área do conhecimento que deseje abordar, ele pode inserir arquivos de multimídias (vídeos, áudios, *hiperlinks*, hipertextos, entre outros) como introdução a atividade, ou dicas que associem as perguntas com as respostas. Geralmente, esse tipo de OVA é aplicado para revisão de conteúdo, no intuito de permitir autoavaliação do aluno e identificação de suas dificuldades referentes ao conteúdo explorado.

Esse Quiz, formulado com 5 questões sobre o modelo de escola cidadã do Estado da Paraíba, foi desenvolvido no ano de 2020 e, para criá-lo, a desenvolvedora baseou-se nos cadernos formativos sobre o modelo de escola cidadã integral escritos pelo Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE, 2019a).

Para contribuir com a formação dos líderes de turma no ano letivo 2023, após reunião de fluxo, a gestora enviou no grupo de *WhatsApp* o *link* de acesso ao *Quiz* e, posteriormente, o formulário digital com o questionário que será apresentado na próxima seção.

A ECIT Cristiano Cartaxo, em 2023, foi composta por onze turmas, sendo cinco de primeira série, três de segunda e três de terceira série com os cursos de Informática e Contabilidade, totalizando, portanto, 11 líderes e 11 vice-líderes. No entanto, participaram dessa atividade 18 alunos, que serão nomeados por AL1, AL2 e assim sucessivamente.

Trata-se de uma pesquisa descritiva com análise de dados quanti-qualitativa que apresenta para os leitores a percepção dos líderes de turma que participaram dessa proposta por meio da resposta ao formulário. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 52) esta pesquisa se efetiva

quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

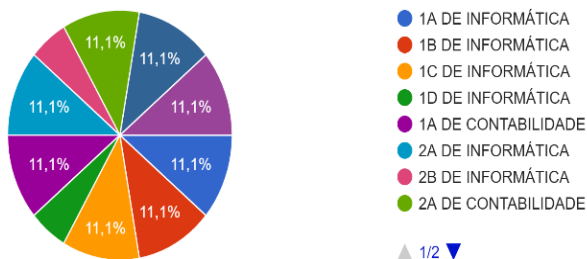
Dos vinte e dois líderes da ECIT Cristiano Cartaxo, 18 participaram da atividade proposta pela gestora, como demonstra a Figura 1. A única turma que não teve representante foi a terceira série A de Informática. A primeira

série D de Informática e a segunda série B de Informática tiveram um representante.

Figura 1 - Líderes participantes da atividade

Você estuda em que série?

18 respostas



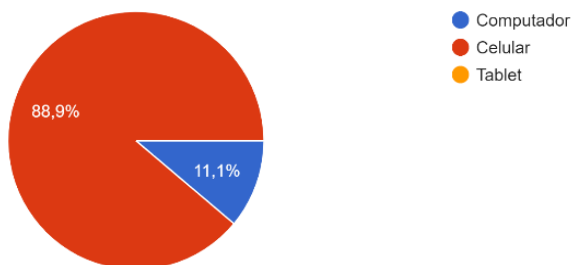
Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Dos participantes, 16 alunos acessaram o *Quiz* Digital sobre o modelo de escola cidadã integral por meio do celular e dois deles afirmaram ter usado o computador, como demonstra a Figura 2.

Figura 2 - Dispositivo que os líderes utilizaram para acessar ao Quiz

Por qual dispositivo você respondeu o QUIZ?

18 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Quando questionados se os líderes tiveram dificuldade para responder as perguntas do *Quiz*, todos afirmaram ter conseguido responder os questionamentos, contudo, quatro relataram ter enfrentado dificuldade para responder.

Quanto às dificuldades, vale destacar as respostas dos alunos AL3 e AL13: o primeiro relacionou a dificuldade ao celular, tendo em vista que, o telefone travou duas vezes, levando-o a reiniciar o *Quiz*. Já o aluno AL13 teve dificuldade, porém não especificou.

Quanto ao percentual de acerto, no Quadro 2, notamos que apenas quatro alunos obtiveram um percentual de acerto menor que 50%, e os demais atingiram um percentual de acerto maior que 60%.

Quadro 2 - Percentual de acertos das questões do Quiz.

Qual o seu percentual de acerto?	
AL6	45%
AL3	46%
AL13	47%
AL14	49%
AL15	60%
AL2	73%
AL1	75%
AL17	75%
AL18	75%
AL9	80%
AL10	80%
AL5	85%
AL8	85%
AL16	85%

AL7	90%
AL3	100%
AL4	100%
AL11	100%
AL12	100%

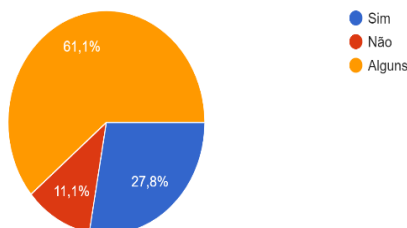
Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Os percentuais menores que 50% apontam que os alunos podem ter errado alguma(s) questão(ões), o que implica na repetição da pergunta e redução do percentual de acerto. Vale ressaltar que quatro alunos obtiveram 100% de acerto, o que aponta que eles responderam a todas as questões corretamente já no primeiro acesso.

Quanto aos conceitos abordados sobre o modelo de escola, observamos, na Figura 3, que 61,1% dos alunos afirmaram que já conheciam alguns dos conceitos abordados, 27,8% deles afirmaram que já sabiam de todos os conceitos e 11,1% correspondente a dois alunos afirmaram que desconheciam.

Figura 3 - Conceitos sobre o modelo de escola abordados no Quiz

Quanto aos conceitos abordados no QUIZ sobre o Modelo de Escola você já sabia de todos eles?
18 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

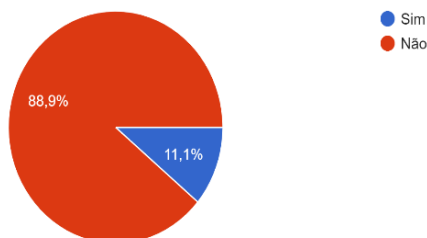
Sobre os conceitos sobre o modelo de escola cidadã integral abordados no *Quiz* que os alunos participantes não sabiam, observamos que cinco dos 18 alunos participantes afirmaram que sabiam de todos os conceitos abordados. Vale relacionar esses dados aos respondentes que são um da segunda série de informática e quatro das terceiras séries, o que aponta que a minoria deles já vivenciou e já trabalhou na prática tais conceitos. Quanto aos conceitos que não sabiam, três alunos citaram os três eixos formativos; três mencionaram a educação interdimensional; três apontaram os quatro pilares da educação e dois expuseram as competências do século XXI. O aluno AL2 referiu-se às questões 1 e 2 que correspondem aos eixos formativos e aos quatro pilares da educação.

Quanto à contribuição dos *Quiz* para construção do conhecimento, todos os alunos afirmaram que o *Quiz* ampliou o conhecimento do modelo de escola cidadã integral. Neste sentido, destacamos a afirmação do AL3: *“Sim, pois nos faz ver em que nos ajuda, tanto na questão do destaque do aluno como no projeto de sua vida futura”*.

Quanto ao uso de *Quiz* sobre o modelo de escola, a Figura 4, mostra que 88,9% dos participantes (16 alunos) afirmaram que nunca haviam utilizado este recurso didático, e 11,1% (dois alunos) relataram que já haviam respondido esse tipo de *Quiz* sobre o modelo de escola antes, sendo esses dois alunos da terceira série de informática.

Figura 4 - Uso de Quiz sobre o modelo de escola

Você já havia usado um QUIZ Digital sobre o modelo de escola que decidiu estudar?
18 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Quanto à última questão do *Quiz* que conta com a participação de um vídeo produzido por um aluno egresso destacando a relevância deste modelo de escola, notamos, no Quadro 3, que os participantes relataram a importância da participação desses alunos que já vivenciaram esta organização do ensino.

Quadro 3 - Participação de alunos veteranos no Quiz.

Você assistiu o vídeo da última questão? Na sua opinião o vídeo de alunos veteranos e/ou egressos contribui para o aprendizado do modelo de escola?

AL1	Sim, acho que incentivaria.
AL2	Sim, contribui para que os novatos tenham um conhecimento a mais sobre a escola.
AL3	Sim, pois ajuda muitas pessoas a entender o modelo de escola!
AL3	Sim.
AL4	Sim, para aqueles que estão entrando agora é importante saber sobre o modelo no qual vai ingressar.
AL5	Contribui sim.
AL6	Sim, muito.
AL7	Sim.

AL8	Sim.
AL9	Sim.
AL10	Sim, para alunos novatos, creio que sim pois o vídeo pode trazer uma nova percepção mostrando assim novas maneiras de agir e se portar.
AL11	Sim,
AL12	Sim,
AL13	Sim, assisti. Sim, atribuir.
AL14	É muito importante, porque assim já traz conhecimentos para nós novatos, e assim com aprendizagem dos veteranos, podemos tornar a escola melhor.
AL15	Sim, muito!
AL16	Sim, fica mais fácil entender com um colega explicando pela forma que ele fala.
AL17	Assisti sim, muito massa deu até vontade se gravar um vídeo também.
AL18	É mais fácil entender com um colega explicando.

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Destacamos a fala dos alunos AL10, AL14 e AL17 os quais se sentem representados pelos ex-alunos e que eles compreendem as explicações dos egressos com mais facilidade. Foi observado ainda que os egressos servem como inspiração para desenvolver essa atividade de acordo com AL17.

O Quadro 4 traz alguns apontamentos sobre as dificuldades que os líderes de turma enfrentam para a realização das suas funções.

Quadro 4 - Dificuldades enquanto líderes de turma.

Você já enfrentou alguma dificuldade em ser um líder de turma?	
AL9	Acho que ser julgada demais sobre ser líder.
AL8	Algumas.
AL3	Até o momento não.
AL14	Como é a minha primeira vez na liderança, não vejo nenhuma dificuldade até agora.
AL16	Conter os alunos na hora de repassar as demandas das reuniões.
AL10	Durante meus três mandatos até agora nenhum.
AL11	Não.
AL12	Não.
AL15	Não.
AL18	Não.
AL1	Não, senhor(a)!
AL4	Não, até agora nenhuma.
AL3	No início algumas dificuldades, quando algum aluno não entendia bem o que era ser líder de sala, achava que nós líderes queríamos ser a autoridade máxima, e sabemos que não é assim!
AL5	Por enquanto, não.
AL7	Sim.
AL13	Sim.
AL6	Sim, algumas pessoas da turma não respeitam as regras.
AL2	Sim.
AL17	Sinto um pouco de receio quando vou repassar a pauta das reuniões

Fonte: Autoria Própria (2023).

Observamos que 11 líderes afirmaram não enfrentar dificuldades para liderar a turma, e entre os demais, sete

pontuaram algumas dificuldades, como o receio de passar a pauta das reuniões para os demais estudantes e resolver questões que envolvem o desrespeito às regras pelos demais colegas. Percebemos que as dificuldades dizem respeito ao comportamento dos liderados, o que vai sendo trabalhado ao longo do ano, para que todos compreendam o papel e as atribuições dos líderes de turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Líder de Turma é a ligação entre a turma e a escola, o responsável pelo diálogo eficaz com a sua turma, para moderar os problemas casuais, compilar os desafios e sugestões, e, portanto, deve exercer a liderança para instigar e despertar a potencialidade de cada aluno, tornando-os parceiros nas situações vivenciadas. Para isso, o líder precisa conhecer os fundamentos que balizam as ações da escola para realizar a sua prática que deve ser permeada pela honestidade, confiança, comprometimento, criatividade, capacidade de delegação, de comunicação, entre outras.

Neste viés, esta pesquisa foi realizada com a finalidade de demonstrar o modo como cada um dos líderes envolvidos entende a realidade e o modelo da referida escola em que estão inseridos, oferecendo elementos que pudessem delinear e abranger a construção, ou não, dos mecanismos da gestão escolar. Portanto, o objetivo geral da análise realizada foi apresentar a percepção dos líderes de turma do ano 2023 sobre o uso do *Quiz* desenvolvido sobre o modelo de escola e aplicado.

Destacamos que 88,9% dos alunos acessaram o *Quiz* por meio de dispositivo móvel do tipo *Android*. A maior parte dos estudantes conseguiu acessar o *Quiz* e aqueles

que tiveram problemas relatam que o dispositivo de acesso dificultou o andamento da atividade. Quanto ao percentual de acerto, a maioria dos alunos, 14 de 18 obtiveram a porcentagem de acerto acima de 60%.

Trata-se, portanto, de um recurso diferenciado, que não havia sido experienciado por eles em outras etapas da educação e por isso favoreceu a verificação dos conhecimentos dos líderes de turma. Além disso, a interlocução com outras mídias, a exemplo do vídeo do relato de um estudante egresso, contribuiu para o entendimento da proposta e das possibilidades oferecidas pelo modelo de escola.

Os líderes apresentam conhecimentos sobre o modelo de escola, mas alguns temas precisam ser trabalhados de maneira aprofundada, em especial, porque há um número considerável de estudantes que estão no primeiro ano de estudo em uma ECI.

Sobre as dificuldades relatadas por alguns estudantes na liderança de turma, a relação interpessoal destaca-se em função da incompreensão do papel do líder pelos colegas, o que gera a necessidade de busca por estratégias, junto à gestão, para a superação desta adversidade.

Em síntese, a abordagem com o *Quiz* revelou ser proveitosa, pois além de uma atividade lúdica e criativa possibilitou valorizar o conhecimento construído pelos estudantes da instituição.

REFERÊNCIAS

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cezar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão:** Metodologias de Êxito. Ensino Médio, 2a ed., 2019a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Modelo de Gestão:** Gestão Educacional. Ensino Médio, 2a ed., 2019b.

PIBID PEDAGOGIA: APRENDIZAGENS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

*Larissa Lira da Silva*¹

*Zildene Francisca Pereira*²

*Edinaura Almeida de Araújo*³

RESUMO

Esse artigo é parte da monografia intitulada: PIBID Pedagogia e Covid-19: interfaces do saber e reconstrução da aprendizagem da docência nas experiências cotidianas. Tivemos como problema de pesquisa: Quais as contribuições que o PIBID disponibiliza para a aprendizagem da docência de estudantes do Curso de Pedagogia/UAE/CFP/UFCG, considerando os momentos de estudos e plantões pedagógicos? No objetivo geral: Analisar o que pensam discentes do curso de Pedagogia, acerca da

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, larissacz-pb@hotmail.com;

² Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, Docente da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, *Campus* de Cajazeiras/PB; Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID; Coordenadora do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais; Pesquisadora no campo da formação de professores; afetividade na prática docente e estudos da infância. Email: zildene.francisca@professor.ufcg.edu.br

³ Pedagoga, Historiadora, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Docente da Unidade Acadêmica de Educação-UAE, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, *Campus* de Cajazeiras/PB; Colaboradora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID; Coordenadora de Pesquisa e Extensão da UAE; Pesquisadora no campo da formação de professores; Fundamentos e Metodologia do Ensino; História da Educação. Email: edinaura.almeida@professor.ufcg.edu.br

sua participação no PIBID no período de pandemia da covid-19, considerando a aprendizagem da docência. Na metodologia realizamos entrevistas semiestruturadas com seis participantes do Programa, o tratamento dado às informações obtidas ocorreu através da análise de conteúdos na modalidade temática. Vimos ao longo da pesquisa que o fator que mais dificultou a ação dos pibidianos foi à escassez de recursos tecnológicos bem como a má qualidade destes, em contrapartida as relações sociais estabelecidas entre os pares foi o aspecto que mais se destacou diante de uma perspectiva facilitadora das ações, favorecendo a aprendizagem da docência em um momento tão difícil para a história da humanidade.

Palavras-chave: PIBID Pedagogia; Pandemia da Covid-19; Aprendizagem da docência.

ABSTRACT

This article is part of the monograph entitled: PIBID Pedagogy and Covid-19: knowledge interfaces and reconstruction of teaching learning in everyday experiences. We had as a research problem: What contributions does PIBID make available for teaching learning for students on the Pedagogy Course/UAE/CFP/UFCG, considering the periods of study and pedagogical shifts? The general objective: To analyze what students from the Pedagogy course think about their participation in PIBID during the covid-19 pandemic period, considering teaching learning. In the methodology, we carried out semi-structured interviews with six participants of the Program, the treatment given to the information obtained occurred through content analysis in the thematic modality. We saw throughout the research that the factor that most hindered the action of Pibidians was the scarcity of technological resources as well as their poor quality, on the other hand, the social relationships established between peers was the aspect that stood out most from a facilitating perspective of actions, favoring teaching learning at such a difficult time in the history of humanity.

Keywords: PIBID Pedagogy; Covid-19 pandemic; Teaching learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do trabalho de monografia intitulado: PIBID Pedagogia e Covid-19: interfaces do saber e reconstrução da aprendizagem da docência nas experiências cotidianas, apresentada no Curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras/PB. Apresentamos uma reflexão voltada para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto contribuinte para a formação de futuros professores.

O PIBID nos oportuniza o encontro com as escolas parceiras, nos possibilitando vivenciar o cotidiano da sala de aula, as experiências que são primordiais para nossa formação. Sendo assim, esse artigo teve como problema de pesquisa da monografia o seguinte questionamento: Quais as contribuições que o PIBID disponibiliza para a aprendizagem da docência de estudantes do Curso de Pedagogia/UAE/CFP/UFCG, considerando os momentos de estudos e plantões pedagógicos?

No objetivo geral temos: analisar o que pensam discentes do curso de Pedagogia, acerca da sua participação no PIBID/UAE/CFP/UFCG no período de pandemia da covid-19, considerando a aprendizagem da docência. Nos objetivos específicos: Identificar as principais dificuldades e facilidades nas atividades vivenciadas por estudantes durante a vigência do PIBID Pedagogia em tempos de pandemia da covid-19; discutir a aprendizagem da docência, a partir dos momentos de estudos e plantões pedagógicos realizados na escola parceira; refletir a concepção de discentes acerca da aprendizagem da docência, a partir

da participação no PIBID Pedagogia e suas contribuições para a formação de professores.

REFLEXÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO PIBID, A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DISCENTES

Apresentamos, neste momento, o primeiro questionamento do primeiro eixo temático da monografia, resultado proveniente das entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com seis pibidianos/as, que atuaram como bolsistas ou voluntários no Programa, durante a vigência de 2020/2022, auge da pandemia de COVID-19. Dessa forma, objetivamos analisar o que pensam os discentes do curso de Pedagogia, acerca da sua participação do PIBID/UAE/UFCEG no período pandêmico, partindo do pressuposto da aprendizagem da docência.

Neste sentido, buscamos compreender quais as contribuições que o Programa oportuniza para esse processo de aprendizagem do ser docente, considerando os momentos de estudos e plantões pedagógicos realizados na escola parceira, bem como identificar quais as maiores dificuldades e facilidades encontradas durante este período.

Serão apresentadas reflexões acerca da importância do PIBID, a partir de experiências discentes, neste tópico de análise de conteúdo na modalidade temática. Foram analisadas as falas dos entrevistados à luz da perspectiva de teóricos que abordam a temática do PIBID e suas contribuições para a aprendizagem da docência. Com isso, analisamos as falas que foram norteadas pela seguinte pergunta: quais foram os maiores desafios que constituíram tais experiências, durante este período pandêmico?

Deste modo, utilizamos pseudônimos com a finalidade de preservar a identidade destes, bem como

manter os princípios éticos das pesquisas realizadas com os sujeitos. Neste sentido, os discentes são chamados dos seguintes nomes fictícios: Cacto-azul, Cacto-Orquídea, Cacto-Mandacaru, Cacto-estrela, Cacto-Parafuso e Cacto-Amendoim.

A escolha dos nomes, foi fundamentada no significado que os cactos possuem e como tal significação possui estreita relação com o que o PIBID, durante este tempo de pandemia precisou significar para todos os que participaram de sua efetivação. Visto isso, a seguir serão apresentadas as informações coletadas com suas respectivas análises.

Apresentaremos as falas dos pibidianos/as acerca da primeira questão norteadora, momento em que abordaremos as experiências vivenciadas no PIBID e quais foram os maiores desafios que constituíram tais experiências, durante este período pandêmico. Neste sentido, as respostas foram unânimes com relação as dificuldades passadas, e o quão desafiador foi manter os vínculos com as crianças, visto que as relações passaram a ser mediadas totalmente pelos meios tecnológicos. Assim, afirmaram:

Para mim foi ter contato com as crianças porque a gente tinha muita dificuldade no momento que era para desenvolver o projeto, porque muitos alunos não tinham celular, não tinham internet, tinha deles que precisavam esperar a mãe chegar do serviço. (PIBIDIANA Cacto-estrela, 2023)

Eu acredito que foi manter o aluno conectado [...] muitos alunos não tinham aparelhos telefônicos [...] nosso contato com esses alunos ele se dava de maneira muito dificultada, a gente, por exemplo, tinha encontro uma semana na outra já não podia, porque o pai ia precisar do celular [...] e assim a gente passou a gravar vídeos e mandar nos grupos de WhatsApp. (PIBIDIANO Mandacaru, 2023)

[...] Quando conseguia era por uma chamada de WhatsApp [...] Então para mim o pior foi isso, porque o objetivo principal que seria atender as crianças dar um reforço, ajudar a professora da turma não foi alcançado com êxito. (PIBIDIANA Cacto-Parafuso, 2023)

Anteriormente à pandemia, a rotina escolar e o processo educacional eram mediados pelo contato físico, presencial, do olho no olho, de escrita no quadro e conversas, trocas de opinião de forma instantânea e sem que precisassem de recursos tecnológicos de comunicação e informação, tais como Whatsapp ou Google meet. Professores e alunos, estavam ali em um mesmo espaço e tempo, que eram próprios para o estudo, existia uma rotina de esperar os alunos na porta e saudá-los, iniciava-se a aula e todos já estavam sentados em suas carteiras, com seus materiais sob a mesa. Os discentes poderiam interagir com seus colegas, durante as atividades, e até mesmo na hora do intervalo, porém tudo isso mudou de forma repentina, abrupta e necessária, devido a propagação do novo Coronavírus da Covid-19. Assim, vimos que

[...] é impraticável a mudança de um modelo presencial de educação formal para um modelo remoto tão repentinamente, mesmo porque as estratégias de ensino a distância, em virtude do isolamento social, envolvem a utilização de tecnologias digitais como smartphones, tablets, computadores e dependem da qualidade de conexão de internet disponível. Num contexto social com elevado índice de desemprego, condições precárias de habitação, e mesmo falta de alimentos, que deixa transparecer em muitos momentos um vínculo direto entre a política pública de educação com uma política de segurança alimentar, como alcançar todas as crianças/famílias atendidas pelas Unidades de Educação? (Silveira, 2021, p. 317).

De acordo com o que foi apresentado por Silveira (2021) é impossível realizar uma mudança na forma como o processo de ensino-aprendizagem ocorre, do modo presencial para o remoto, de maneira abrupta e instantânea, visto que para a implantação de um modelo de ensino à distância faz-se necessário um conjunto de estratégias e recursos tecnológicos e de boa conexão com os serviços de internet, que diante das desigualdades sociais que caracterizam o Brasil, tal ação torna-se inviável, para que sejam beneficiadas todas as crianças.

Nesse sentido e conforme, pontuam os/as ex-pibidianos/as, as maiores dificuldades se constituíram, inicialmente, em estabelecer esse contato, visto que os equipamentos eram dos pais, responsáveis ou de outras pessoas e as crianças somente tinham acesso no momento do acompanhamento, e quando tornava-se possível. Desse modo, não possuir recursos suficientes de maneira necessária para os plantões pedagógicos, durante esse período pandêmico, foi uma grande dificuldade enfrentada, não apenas pelos pibidianos/as, mas também pelos professores titulares das turmas, para os discentes e seus familiares. Nesse sentido, não apenas acessar os alunos tornou-se um percalço no processo de ensino-aprendizagem, mas também mantê-los conectados.

As falas acima mencionadas são reflexos das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, em busca de manter o vínculo com as crianças, porque a importância da educação e de seus profissionais ficou ainda mais clara durante o período pandêmico. Assim, vimos que é de suma importância que seja apresentado e discutido de maneira reflexiva e crítica, como se constituiu o PIBID, neste período, visto que este Programa busca a valorização e formação dos profissionais docentes.

Nesse sentido, de acordo com Taborda e Melo (2021) a utilização de equipamentos tecnológicos, durante o período pandêmico, se constituiu enquanto fator imprescindível para a promoção dos processos de ensino-aprendizagem, visto que estes passaram a ser mediados através das tecnologias de informação e comunicação (TIDs). Dessa forma, para que o direito à educação, durante a pandemia, fosse assegurado, os estudantes necessitavam de acesso a tais recursos digitais, entretanto:

[...] Apesar dos esforços dos sistemas de ensino, dos profissionais da educação e das famílias para que o processo de aprendizagem não fosse interrompido, adotando o ensino remoto emergencial como alternativa para a continuidade do processo, um número significativo de estudantes sofreu prejuízos na apropriação desses direitos, em razão das desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos [...] (Taborda e Melo, 2021, p. 28)

Conforme apontado pelos autores supracitados, muitos esforços foram empreendidos para que o processo educacional pudesse continuar, de maneira paliativa, através da instituição do ensino remoto emergencial, contudo, o direito de acesso e permanência na Educação, não foi assegurado para uma parcela considerável da população, visto que os meios necessários para que de fato ocorresse o processo de ensino-aprendizagem não foram garantidos. Neste sentido, os alunos e suas famílias buscaram as atividades impressas, nas quais os alunos, apenas, resolviam as questões propostas. Uma das participantes da pesquisa diz:

A gente percebeu como era, eu tive essa dificuldade dessa questão da vulnerabilidade, eu ainda tive um pouco de sorte porque os meninos tinham aparelhos celulares, por mais que, muitas vezes, eram de

outras pessoas da família e não estava em condições boas, mas eles tinham [...] tiveram crianças que foram atendidas nesses dois anos assim, só com atividades impressas, porque o professor não poderia ir na casa explicar a atividade [...] tem que ver esse retrocesso, que foi muito grande, e as escolas estão aí com programas e mais programas para ver se avança. (PIBIDIANA Cacto-azul, 2023)

Nesse sentido, a Cacto-Azul expressa seu alívio em ter tido a chance de trabalhar com seus alunos, pois estes diante de todas as especificidades e dificuldades tinham aparelhos celulares que promoviam, mesmo que diante de várias instabilidades e limitações, o processo de ensino-aprendizagem, e esta, ainda, lançava um questionamento em uma tentativa de refletir acerca de quem não possuía os mesmos recursos, onde esses sujeitos estavam localizados diante de um direito que lhe devem ser garantidos, que é o da Educação. Com isso, para aquelas famílias que não tinham os meios necessários, recorriam as atividades impressas, para não perderem o vínculo com a escola, para que seus filhos, se desenvolvessem mesmo que de forma mínima, ou até mesmo para não ficarem sem fazer nada.

De acordo com os dados obtidos através de uma pesquisa realizada no ano de 2019, feita no TIC Domicílios, apresenta um enorme distorções entre a população que tem acesso à internet, levando em consideração o recorte de renda familiar, pois neste sentido 92% da população pertencente à classe média brasileira está conectada, enquanto que menos da metade de pessoas advindas da classe baixa tem acesso à internet, registrando até o referido ano um total de 48% e que diante desse índice a predominância de acesso à internet se dava por meio de aparelhos celulares, o que caracteriza um cenário de desigualdades sociais que atingem a perspectiva de exclusão digital, e

que durante a pandemia foi, ainda mais, intensificado e refletiu na falta de seguridade ao direito de Educação a população brasileira. Assim,

[...] a pandemia escancarou muito essa questão das desigualdades sociais [...] claro que foram necessárias essas normas, restrições, mas não se pensou nas pessoas vulneráveis [...] e essa criança que não tem aparelho celular, essas crianças que não tem internet e aí como ficou? não se pensou. Principalmente as crianças da alfabetização e agora a gente tá vendo o resultado disso né? (PIBIDIANA Cacto-azul, 2023)

Além disto, os entrevistados expõem perspectivas que caracterizam a acentuação das vulnerabilidades sociais que estiveram de forma intrínseca e impactaram de maneira substancial diversos processos, em especial o processo de ensino-aprendizagem, visto que algumas crianças compartilhavam os equipamentos tecnológicos, principalmente o celular, com outros membros da família, bem como a conexão e estado destes recursos, não eram os mais apropriados, ou até mesmo a perspectiva de que não possuíam um espaço próprio para o estudo. Assim, a Pibidiana afirma:

Tinha encontro que era difícil fazer o menino prestar atenção ali, até porque como eles não tinham um espaço apropriado para o estudo, as vezes tinha menino que estudava em calçada, com um monte de gente olhando e falando [...] (PIBIDIANA Cacto-azul, 2023)

Partindo da perspectiva de que o PIBID tem como objetivo colocar licenciandos em contato direto com as realidades da sala de aula de escolas públicas do País, é possível compreendermos que a população mais afetada pelas consequências provocadas pela pandemia, foi aque-

la que constitui a comunidade escolar a qual foi atendida pelo Programa.

Com isso, podemos compreender que essa mudança abrupta do ensino presencial, para o ensino remoto emergencial foi uma maneira de reduzir os impactos provocados pelo fechamento de escolas e creches, porém não se pensou nos recursos que seriam necessários para que de fato essa modalidade de ensino fosse concretizada, deixando a cargo das famílias a única e exclusiva responsabilidade de custear todos os gastos para a manutenção deste processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, ao que percebemos nas falas dos ex-pibidianos, os que conseguiram participar de maneira online das aulas, enfrentavam diversos desafios, que colocavam a aprendizagem ainda mais complexa, devido à instabilidade dos serviços de internet e da precariedade dos equipamentos, que também não eram de uso exclusivo dos alunos que foram atendidos pelo programa. Podemos compreender que

[...] a pandemia escancarou as desigualdades presentes na sociedade brasileira. Reforçou-as e tornou-as evidentes para todos e todas. Muitas têm sido as análises de cientistas sociais sobre o tema. A afirmação da interrelação entre os diferentes âmbitos – econômico, social, da saúde, da educação, etc. – se fez fortemente visível. A pandemia não é democrática, não afeta igualmente a todos os cidadãos e cidadãs. Está especialmente presente entre os grupos sociais mais vulneráveis. (Sacavino; Candau, 2020, p. 123).

Vimos durante a discussão que a pandemia acentuou e evidenciou de maneira significativa, as desigualdades que assolam o país, e que vão contra os direitos que estão dispostos na Constituição Federal de 1988. Com isso,

o direito de acesso e permanência de todas as crianças perante a Educação, não foram garantidos, durante este período pandêmico, o que contribuiu para que uma parcela de discentes não dessem continuidade com vínculo educacional com a escola. E em uma tentativa de minimizar essas consequências, profissionais da educação e os/as pibidianos/as buscaram novas estratégias e meios de prosseguirem o contato com os alunos.

Partindo dessa premissa, devemos compreender que a maioria dos entrevistados não tiveram outro tipo de experiência com a sala de aula, e o PIBID tornou-se o primeiro contato com as dinâmicas do fazer docente em uma realidade da escola pública, porém como a vigência ocorreu durante os anos de 2020 à 2022, auge da pandemia da COVID-19, esse momento de encontro com a docência foi vivido com muitas dificuldades, bem como a expectativa de que conseguiriam ultrapassar as barreiras impostas pela própria organização da escola em situação emergencial.

O contato presencial, não foi possível, e de maneira inovadora, os pibidianos tiveram que se reinventar e buscar, de maneira crítica e reflexiva maneiras de promover o contato com as crianças e seus familiares. Neste sentido, as dificuldades mais recorrentes entre os/as pibidianos/as, foram marcados pelos efeitos das desigualdades sociais de alunos de escolas públicas, advindos de famílias menos abastadas. A falta de recursos tecnológicos prejudicou a ação dos/as pibidianos/as, pois a única maneira de interagir com os alunos seria, a partir da mediação tecnológica. Uma das participantes disse: “Eu acho que é o contato com a sala de aula, porque a partir do PIBID foi a minha primeira experiência com sala de aula [...] E como a gente vai desempenhar nossa função como professora no presencial”. (PIBIDIANA Cacto-estrela, 2023)

Vimos que a falta do contato de modo presencial, também foi um elemento que trouxe impactos e desafios para a atuação, neste período pandêmico, porém o PIBID mesmo que de maneira virtual, apresentou elementos imprescindíveis para o desenvolvimento da prática docente, nos licenciandos, os colocando em contato direto com a realidade da sala de aula em um momento atípico como foi o ano de 2020 a 2022. Com isso, muitos questionamentos pairavam sobre como fazer com que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse de forma eficiente, com tantos desafios, mas que fosse possível para aquele modelo remoto emergencial, como apontam:

[...] no início o maior desafio foi esse como é que eu vou alfabetizar essas crianças, diante desse monte de dificuldade? [...] eles ainda não conheciam as letras [...] não saberem manusear o computador, o celular, nem mexer nesses aplicativos [...] os pais não tinham conhecimento com a internet e não serem alfabetizados [...]. (PIBIDIANA Cacto-azul, 2023).

A primeira que eu posso citar foi relacionada à questão da gente estar em um período de incerteza [...] de como a gente ia fazer com que o PIBID funcionasse naquele modo que seria o virtual. Como o PIBID funcionaria durante a pandemia? (PIBIDIANA Cacto-Orquídea, 2023)

Desse modo, como apresentados por PIBIDIANA Cacto-azul e PIBIDIANA Cacto-Orquídea, analisar e repensar como se daria a vigência do PIBID no período de pandemia, no qual as relações eram mediadas através das TICs foi um desafio, pois uma das primeiras barreiras a serem ultrapassadas estava na questão dos recursos utilizados, que eram escassos e, tanto as crianças, quanto seus familiares não possuíam tanto conhecimento para manuseá-los com a finalidade educativa.

Neste sentido, educar diante das problemáticas que cercavam e caracterizavam esse período de pandemia não foi uma tarefa fácil e exigiu de todos um novo olhar para as práticas educativas, como pontuado por PIBIDIANA Cacto-Orquídea e que a fez perceber o quanto é importante o diálogo durante o processo de ensino aprendizagem. Este diálogo que deveria ser bem próximo, principalmente dos familiares dessas crianças, pois mais do que nunca o papel da família em conjunto com a escola foi mais acentuado, visto que os pais ou responsáveis pelas crianças atuavam como mediadores, nestas práticas pedagógicas, visto que estes estavam fisicamente mais próximos dos alunos, que ainda estavam sendo alfabetizados. As Pibidianas afirmam:

[...] querendo ou não, a gente tinha que não convencer apenas as crianças, mas também as mães, aproximar as mães para que elas ajudassem e incentivassem os filhos a assistirem esse reforço [...] (PIBIDIANA Cacto-azul, 2023)

Inicialmente a gente tinha sim uma frequência, porém como a gente tinha que ter aquele diálogo e saber se os pais eles poderiam disponibilizar o aparelho, foi bastante complicado, e aí foi diminuindo a frequência né? (PIBIDIANA Cacto-Orquídea, 2023)

Com essas falas ficou evidente a importância que a relação família-escola teve para o processo de ensino-aprendizagem e também para a atuação dos/as pibidianos/as durante a vigência do Programa em 2020/2022, visto que muitos foram os desafios e dificuldades, mas que foram vivenciados com responsabilidade e a esperança de que conseguiriam realizar as atividades com seriedade.

CONSIDERAÇÕES

O cenário econômico, educacional, social, sanitário e de saúde, que fora caracterizado, a partir dos efeitos da pandemia da COVID-19, fez com que as relações entre as pessoas, ocorressem mediante as tecnologias de comunicação e informação; desta maneira o processo educacional não podia parar, logo o modo como a educação se concretizou precisou ser adaptada, para que os vínculos com os discentes não fossem perdidos. Com isso, o ensino remoto emergencial foi instituído, e diante desta conjuntura o PIBID atuou frente às adversidades que caracterizaram esse período atípico.

Neste sentido, as falas apresentadas pelos/as pibidianos/as afirmaram que durante a vigência no Programa puderam desenvolver habilidades e competências imprescindíveis para o fazer docente, bem como desenvolveram uma melhor e real compreensão do que é ser docente, e que este deve estar em constante formação, além disto para que a prática educativa ocorresse de maneira efetiva fez-se necessário que o docente estabelecesse uma relação de diálogo com os educandos para que fosse possível um melhor acompanhamento das suas dificuldades de aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 29 de jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

CAPES. **Portaria Normativa Nº 096 de Julho de 2013.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_A_provaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 18 de junho de 2022.

SACAVINO, S. B.; CANDAU, V. M.. **Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia.** In. RIDH | Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2020. (15). Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/download/20/10>. Acesso 28 de jul. 2022.

SILVEIRA, J.. **O teletrabalho coletivo durante a pandemia da covid-19: um relato de experiência na Educação Infantil de Florianópolis.** **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 316-332, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e76802>.

TABORDA, C. R. B.; MELLO, Â. R. C. de. REDEFINIÇÕES DAS AÇÕES DO PIBID NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. L.], v. 8, n. 2, p. 24-39, 2022. DOI: 10.30681/relva.v8i2.6141. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6141>. Acesso em: 29 mai. 2023.

O MOVIMENTO CULTURAL DA DANÇA JUNINA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR – BARRO/CE

Débia Suenia da Silva Sousa¹
Camila Brito de Sousa Holanda²
Glauber Samir Moreira Tavares³
Maria Sabrina Figueredo Sousa⁴

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de campo solicitada na disciplina de Educação Popular e Pedagogia Freireana, componente curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A pesquisa foi realizada no início do ano de 2023 com o grupo Junina Enluar que tem como sede de suas principais atividades a cidade do Barro- CE. Esta pesquisa teve como objetivo compreender e analisar se existe influência da educação popular nas atividades realizadas pelo referido grupo. Metodologicamente, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista estruturada que foi realizada com o marcador do grupo, o presidente, que também é o coreógrafo, e uma dançarina. Também, recorreu-se ao Portfólio Quadrilha Junina Enluar (2018-2023) como fonte de pesquisa. Para a análise dos dados. Após a análise, constatou-se a presença de elementos da educação popular no grupo Junina Enluar, mani-

- ¹ Professora Doutora Associada da UFCG.
E-mail: debia.suenia@professor.ufcg.edu.br
- ² Graduanda do curso de Pedagogia na UFCG.
E-mail: camila.brito@estudante.ufcg.edu.br
- ³ Graduando do curso de Pedagogia na UFCG.
E-mail: glaubersamir27@gmail.com
- ⁴ Graduanda do curso de Pedagogia na UFCG.
E-mail: maria.sabrina@estudante.ufcg.edu.br

festados pela compreensão da dança enquanto forma de expressão e manifestação da própria cultura, apresentada, também, por meio das temáticas relacionadas à realidade dos próprios participantes e do contexto em que estes estão inseridos.

Palavras-chave: Educação popular. Dança. Cultura. Quadrilha Junina Enluar.

ABSTRACT

This article is the result of a field research requested in the discipline of Popular Education and Freirean Pedagogy, a curricular component of the Pedagogy Course of the Teacher Training Center of the Federal University of Campina Grande (UFCG). The survey was carried out at the beginning of 2023 with the Quadrilha Junina Enluar group, which has the city of Barro-CE as its main headquarters of activities. This research aimed to understand and analyze whether there is an influence of popular education on the activities carried out by this group. Methodologically, the research has a qualitative approach a structured interview was conducted with the group's marker, the president, who is also the choreographer, and a dancer. Also, the Quadrilha Junina Enluar Portfolio (2018-2023) was used as a research source for data analysis. After the analysis, it was found the presence of elements of popular education in the Quadrilha Junina Enluar group, manifested by the understanding of dance as a form of expression and manifestation of one's own culture, also presented through themes related to the reality of the participants and the context in which they are inserted.

Keywords: Popular education. Dance. Culture. Quadrilha Junina Enluar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um fruto de uma pesquisa de campo, realizada no período letivo 2022.2 como um dos

instrumentos avaliativos da disciplina Educação Popular e Pedagogia Freireana, componente curricular do curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Portanto, tem como objetivo compreender e analisar se existe influência da educação popular nas atividades realizadas pelo grupo Junina Enluar da cidade do Barro, Ceará.

O Junina Enluar foi criado em 2018 e desde então vem contribuindo na cidade do Barro – CE com a expansão do movimento junino. A escolha por este grupo em específico deu-se pela compreensão da influência que este possui devido a repercussão que a cultura junina tem no Nordeste, em especial na Paraíba e no Ceará. Sendo um grupo que abrange diversas pessoas, é importante identificar se existe alguma ideia pedagógica que norteie as práticas do grupo.

O Junina Enluar não possui uma sede para a realização dos encontros e ensaios, estes são realizados nas quadras esportivas das escolas da rede municipal da cidade supracitada. Desta forma, o encontro que se teve com os integrantes para a realização das entrevistas foi em uma dessas escolas, ou seja, na Escola de Ensino Fundamental Soledade André. A coleta de dados se deu por meio de uma entrevista estruturada, elaborada para compreender se existem características de uma educação popular na prática cotidiana do grupo de dança que é o objetivo central deste trabalho. Assim, entrevistamos os seguintes integrantes do grupo: o marcador do grupo, o presidente do grupo que também é coreógrafo e uma dançarina do grupo.

A organização da conversa se deu da seguinte forma: temas de cunho organizacional foram criadas para o representante do grupo, como questões sobre o surgimento,

e da estruturação do grupo, os objetivos de se trabalhar com a dança e sobre as ações realizadas pelo grupo. Já as questões direcionadas ao coreógrafo foram de encontro ao que o motivou a ser coreógrafo, a relação existente entre a dança e os movimentos culturais, se o grupo ajuda de alguma forma os indivíduos que estão à margem da sociedade. Por fim, as destinadas a um dançarino que suscita os motivos que o levaram a fazer parte do grupo, se existe contribuições para sua vida pessoal e social estar compondo o grupo, as dificuldades que permeiam sua participação. Existindo também uma pergunta em comum, para compreender se todos percebem a existência de ideias pedagógicas que norteiam o grupo.

Nesse sentindo, além das entrevistas, também, temos como fonte de pesquisa o Portfólio Quadrilha Junina Enluar (2018-2023) para assim, analisarmos a presença e influência da educação, em específico, da educação popular, nas vivências do grupo Quadrilha Junina Enluar.

A DANÇA JUNINA COMO MOVIMENTO CULTURAL

Quando falamos de cultura, nos remetemos às heranças deixadas pelos nossos antepassados, dos costumes de um povo, das suas raízes e particularidades, da nossa identidade enquanto seres humanos, produtores e reprodutores de cultura. É inegável o efeito que a cultura tem no desenvolvimento da humanidade. Outrossim, a cultura é resultado da história e que esta contribui no combate a preconceitos por conta de sua multiplicidade (Carmo; Padovan, 2015).

Alinhado a essa concepção temos a dança, que vão dizer que possui uma relação bem próxima com a vida humana, relatando como ela é um ato, ação, uma forma de

se comunicar e vincular a experiência de um corpo consciente, sensível, social e cultural dentro de um determinado contexto (Cardilo; Sousa, 2021). Pela dança é possível se expressar, transmitir ideias, personificar sentimentos, aprender e ensinar também. Ademais, por meio da dança é possível identificar a expressão artística, moldando-se como uma ferramenta de educação social do indivíduo, gerando conhecimento, cultura, prazer, criatividade e lazer. (Carmo; Padovan, 2015).

Somado a isso, Cardilo; Sousa (2021) ressaltam que com o passar do tempo, os seres humanos demonstravam novas necessidades de se portarem e de se comunicarem através da dança, o que culminou em novas formas de dançar, novos tipos de danças que caminham com as necessidades de um determinado povo, se conscientizando da sua realidade e das suas necessidades de expressão das suas concepções. Dança e cultura caminham juntas, como bem diz Freitas (2020) ela traz consigo significados e sentidos para aquele que dança, aquele que está dançando está imerso em cultura e história, alinhado a esse pensamento Sousa, et al (2020) contribui com a ideia de que a arte e a educação conversam com a realidade do povo e que a mesma deve ser respeitada e valorizada nesse processo.

Carmo; Padovan (2015) apontam a dança como forma de conhecimento, trabalhando uma pedagogia menos opressora, que contribui para a formação do indivíduo e que pode através de sua técnica e da sua linguagem diversificada atravessar qualquer classe social, qualquer cultura e ainda sim falar sobre eles de um modo plural e único ao mesmo tempo. Ela enquanto movimento cultural abre espaço para a diversidade, para a expressão, participação e desenvolvimento de uma visão de mundo. Gadotti (2007) ao falar de Freire, cita que para ele a educação é um tesou-

ro que aumenta ao ser dividido para todos, não somente isso, o conhecimento só se torna válido ao ser compartilhado. E sim, a dança educa, exigindo de nós a vontade e a prática de criar, recriar, inventar, contribuindo para uma formação do indivíduo, inclusive política, além de oportunizar a possibilidade de vivenciar aventuras e dialéticas de nossa humanização, conclui Cardilo; Sousa (2021).

Gadotti (2007) cita como Freire gostaria de ver as pessoas com um poder aquisitivo maior e a classe média se engajando na transformação do mundo, e ao refletirmos em como a música e dança quebram inúmeras barreiras e permeiam a sociedade, por mais utópico que possa parecer, é possível transformar o nosso mundo, a nossa sociedade, e nós mesmos. É possível conectar essa linha de pensamento com uma resposta do coreógrafo que entrevistamos, quando foi perguntado sobre o seu objetivo como professor de dança, ele diz: “tanto aqui no grupo de dança como na vida pessoal, quero que eles se tornem pessoas melhores e que assim como eu, depositem na cultura e na dança, que eles passem a amar e levem pra vida deles de maneira geral”.

Carmo; Padovan (2015) seguem nesse mesmo viés transformador, ao apontarem que a dança possui um papel transformador quando voltada para a sociedade, é em sua prática que o senso de responsabilidade, disciplina, cidadania e convivência social é estimulado, contribuindo a este conceito, Cardilo; Sousa (2021) adicionam nesse sentido educacional que ela forma nossas corporeidades para um estar crítico, dialógico e participativo no mundo, e em como essa participação de estar sendo no e com o mundo demonstra a dança como um campo importante da humanização, que para Paulo Freire é a aprendizagem conectada ao sentido da práxis libertadora, sendo aquela que nos

educa para ser no mundo. Afinal, somos seres com historicidade, o que se reflete em nosso aprendizado também com a cultura.

A dança junina é uma forma de expressar a cultura de uma região e durante a entrevista foi possível identificar em cada um dos entrevistados a importância que eles davam ao grupo Quadrilha Junina Enluar como uma forma de transmitir a cultura e a tradição da dança junina para região, expressando as características da sua realidade a partir da participação daqueles que querem estar ali, presentes, apaixonados pela dança junina, além de ser um meio para que essa tradição não se perca com o passar do tempo, valorizando o trabalho que é feito e o carinho que é transmitido por todos no e para o grupo.

Para Paulo Freire “uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo” (Freire, 2016, p.34 *apud* Cardilo; Sousa, 2021, p. 274), e vemos isso na dança, pois a mesma comunica, é arte, é cultura, o ato de dançar também é uma busca pela mudança, é voz, é expressão. Nesse sentido, Sousa, et al. (2020) diz que dança junina caminha na mesma direção da pedagogia da autonomia quando constroem espetáculos que retratam a realidade social e em como a mesma está em favor da comunidade, dos sujeitos ali presentes, a cultura popular, a arte e a educação, acreditando na transformação da realidade e liberdade.

A DANÇA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

É importante refletir que a dança é uma forma que o dançante utiliza para expressar sentidos e significados, possibilitando ao indivíduo um contato com diferentes his-

tórias e culturas existentes na sociedade (Freitas, 2020). Cardilo e Sousa (2021) complementam que a dança possui uma relação mútua com os indivíduos, já que é utilizada, também, como meio de comunicação. Existem diferentes formas de se trabalhar as coreografias e as músicas, objetivando propiciar relações com diversos contextos. Neste sentido, a dança possibilita uma reflexão acerca das peculiaridades de diferentes povos existentes no meio social.

Freire (1999) nos diz que, enquanto educadores críticos, mergulhamos em aventuras responsáveis, podendo sofrer mudança, como também, aceitação ao diferente. As experiências na docência não precisam ser repetidas. Neste viés, enquanto seres em constante construção, devemos buscar conhecer as diferentes culturas existentes na sociedade, que devem ser trabalhadas em sala de aula para possibilitar que os alunos que pertencem e convivem com estas, se sintam representados no meio educacional. Além disso, quando se aborda temáticas antes não evidenciadas, busca-se que preconceitos sejam amenizados, tendo em vista que eram desconhecidos ou apresentados de forma errônea ao aluno.

Diante desta perspectiva, interligar a dança com a educação popular é imprescindível, tendo em vista que a música é constituída de diferentes gêneros musicais, que vão sendo agregados ao gosto musical dos indivíduos a partir da identificação e sentimento de representação pela letra, melodia, ritmo, instrumentos, etc. Com a coreografia não é diferente, pois os movimentos vão de acordo com o que se quer expressar, como: desejos, alegrias, prazeres, gratidão, respeito, temor, poder. Além disso, “o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo” (Freire, 1999, p.92).

Para Freitas (2020), a festa junina pode trabalhar a interdisciplinaridade, tendo em vista que, envolve o processo ensino-aprendizagem de valorização da cultura brasileira, com diferentes formas de linguagem como: música, dança, arte, entre outros. Sendo assim, uma ferramenta bastante rica, podendo ser utilizada pelos professores como recurso para não trabalhar as disciplinas de forma isolada.

JUNINA ENLUAR: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O Junina Enluar é um grupo de quadrilha junina situado na cidade do Barro, Ceará. O grupo foi criado em 2018 e desde então vem desenvolvendo trabalhos ligados à arte junina, contribuindo deste modo, para a manutenção e expansão da tradição regional. A cada ano a quadrilha organizada pelo grupo possui uma temática diferente, em 2018 teve como tema “História de vida de uma Rainha sertaneja” criada e ensaiada com o intuito de ser uma quadrilha improvisada, em 2019 a apresentação teve por tema “Flores do sertão” onde foi tratado sobre a botânica local da região, trazendo elementos da Flora como a flor do pequi, Janaguba, açucena e o mandacaru (Portfólio Junina Enluar, 2023). Neste sentido é possível perceber o diálogo da realidade com a arte, da cultura com a dança, dos saberes daquela região manifestados e expostos por meio de uma construção coreografada.

No ano de 2020 não houve apresentação devido a pandemia, em 2021 foi uma apresentação on-line com a temática intitulada “A morte do São João”. Em 2022 a apresentação teve como tema “Memórias de grandes mestres: o que se aprende e o que se ensina”. Essa temática foi escolhida com o intuito de abordar e apresentar

grandes nomes globais, regionais e locais, dentre eles são citados Anália Tavares, uma professora da cidade do Barro – CE, Luiz Gonzaga, Lampião e Paulo Freire, tudo isso com intuito de mostrar para a população local como essas figuras conseguiram compartilhar os seus conhecimentos e experiências de diversas maneiras (Portfólio Junina Enluar, 2023). Nesse prisma, percebemos a preocupação do Quadrilha Junina Enluar em enfatizar a importância dos saberes dos indivíduos e suas contribuições para a sociedade. Por fim, para o ano de 2023 o grupo fez um espetáculo intitulado “Um amor das antigas” que se baseou no conto de uma história de amor dos anos 90 do século XX e primeira década dos anos 2000 que foi contada por meio das músicas do forró das antigas (Portfólio Junina Enluar, 2023).

Conseguimos perceber que em todas as construções do grupo o elemento em comum é a valorização dos saberes e da cultura regional, por meio da dança e das apresentações os indivíduos vão se tornando conscientes do seu estar no mundo, do contexto em que estão inseridos. Assim como mencionado por Maciel (2011) a educação e a cultura são importantes instrumentos de transformação social, a dança junina apresentada por este grupo acaba englobando os dois, a dança enquanto prática educativa e as temáticas apresentadas por eles como uma valorização da cultural regional, neste sentido “o dançar pode movimentar ideias, culturas, construir e (des)construir saberes” (Cardilo; Sousa, 2021, p.274) e no caso da Junina Enluar, na prática educativa da dança eles promovem, assim como mencionado por Freire (1996), o respeito à diversidade, a identidade e aos saberes dos sujeitos.

A EDUCAÇÃO EXISTENTE NO GRUPO JUNINA ENLUAR DA CIDADE DO BARRO - CE

Inicialmente, para compreender como se deu o surgimento do grupo e como funciona a sua estruturação perguntamos ao marcador e este nos forneceu a informação que o grupo

[...] antes de ser Junina Enluar era Miolo de Pote que é um coletivo que surgiu em 2017 aqui no município, e em 2018 a gente resolveu fazer uma quadrilha improvisada, [...] no ano seguinte a gente resolveu fazer uma coisa mais organizada, porém como a gente sabe as quadrilhas necessitam de dinheiro e aí a gente chegou num momento de fazer eventos festivos, com venda de bebida alcoólica, festa normal e aí começou a ter problemas com o próprio coletivo que carregava o nome Miolo de pote, então a gente resolveu separar os grupos e aí veio a Junina Enluar e desde de 2019 trabalhamos com esse nome. (Kayame Leite Araújo, 28/04/2023).

A respeito das ações realizadas pelo grupo ele destacou que são realizados os ensaios semanalmente, “[...] temos cronograma de ensaio tanto de meninos com meninas, como separado para trabalhar a coreografia com os mesmos, também realizamos eventos aqui no município para arrecadação de dinheiro para realização do espetáculo.” (Kayame Leite Araújo, 28/04/2023).

É importante compreender a dança e sua relação no e com o mundo, como já havíamos mencionado, os outros integrantes também são parte constituinte do mundo, e assim como destacado por Cardilo; Sousa (2021, p. 279) é importante que a dança proporcione conexões daqueles que dançam, entre eles, “com a sociedade, com suas histórias e com as diferentes realidades para assim produzir emancipações”, podemos perceber essas ações no grupo quando

o representante é questionado a respeito do objetivo de se trabalhar com a dança e este responde que “O objetivo é manter a tradição [...]”, o reconhecimento da dança junina como tradição é o que Maciel (2011) vai considerar como um reconhecimento de uma cultural local que ganha forma por meio do diálogo entre as diferentes gerações.

De acordo com a entrevista realizada com o coreógrafo e os dados obtidos em sua aplicação, pôde-se notar aspectos presentes a respeito da cultura popular. O professor de dança expressou seu enorme desejo de trabalhar a dança em sua cidade por “[...] sentir necessidade de apresentações culturais.” (Márcio Pereira do Nascimento, 28/04/2023). Além disso, enfatizou que sempre gostou da interação que a festa junina carrega consigo. Em sua fala ressalta que “[...] a dança é muito forte na cultura [...] porque quando a pessoa dança, ela expressa através do corpo o que está sentindo” (Márcio Pereira do Nascimento, 28/04/2023), contando também, histórias de diferentes culturas, dando voz a questões esquecidas e desvalorizadas que carregam consigo a trajetória de diferentes povos, que por vezes são marginalizados.

Ademais, segundo o professor, o movimento de dança realizado na cidade resgatou muitas pessoas que estavam à margem da sociedade, este esclareceu que “[...] existiu casos aqui que as pessoas praticavam um tipo de comportamento e após entrar aqui, mudaram” (Márcio Pereira do Nascimento, 28/04/2023), ainda assim, mesmo o movimento suscitando a todo momento a amenização de problemas relacionados à marginalização, um dos principais problemas mencionados pelo professor é “A falta de apoio [...]” (Márcio Pereira do Nascimento, 28/04/2023).

O objetivo central na visão do educador é a transformação da maneira de ver e viver na sociedade, almejando

que eles reflitam e se tornem pessoas melhores ressignificando tudo isso a partir da cultura e da dança. Nesse sentido, o principal viés pedagógico do movimento é o trabalho em equipe e o respeito mútuo pelos integrantes, como destacado pelo professor eles se descobrem melhor, coisas em comum, motivações para trabalharem juntos.

Nesse sentido, é crucial destacar a grande relação que a dança enquanto cultura estabelece com a educação popular, levando em consideração o acesso e inclusão de diferentes camadas sociais, a dança enquanto movimento cultural possibilita a interação entre crianças, jovens, adultos e idosos que, por meio da mesma, trocam experiências entre si, enriquecendo cada vez mais as relações vivenciadas em equipe.

Ao analisarmos as respostas dadas pela dançarina do Junina Enluar, podemos chegar a conclusões curiosas. Ao falar sobre o interesse dela em participar desse grupo ela diz: os participantes, a dança e o jeito que o grupo funcionava. Além disso, o fato dela não ter conseguido participar enquanto dançarina no início acabou não se tornando um obstáculo para a sua participação na parte técnica do grupo.

Enquanto o convívio e interação com os outros membros do grupo, a dançarina relata que: “É muito bom a interação, todo mundo conversa, todo mundo se esforça, todo mundo se conhece. É muito bom quando você tem interação com eles, é muito bom de verdade” (Vitória Echilly Maciel Nogueira, 28/04/2023). No decorrer do estudo acerca da educação popular, ficou perceptível que a troca de conhecimentos, o diálogo e um ambiente agradável que oportunize a participação de todos é essencial para que haja um espaço que possibilite os indivíduos se expressem e troquem experiências, algo fundamental na educação libertadora que Freire discutia.

Ainda falando sobre expressão, a dançarina expressa muito bem o que acha quando diz o que pensa sobre o que poderia acontecer para melhorar a manutenção do grupo, respondendo que a valorização da cultura é importante e que a mesma deveria ser mais valorizada e apoiada, não apenas para esse movimento da quadrilha como de outros da cidade. A partir dessa visão da realidade em que se está inserida, a busca pela valorização da cultura de um lugar e, curiosamente, a falta de individualidade ao citar outros grupos, apresentando esse olhar de como o apoio para esses movimentos fazem a diferença, pensamento coletivo, visando o engrandecimento da cultura, são elementos que ensinam, que transmitem uma ideia de união e companheirismo de uma comunidade, que são algumas das características presentes na educação popular.

Concluimos então com suas opiniões a respeito da presença de uma educação dentro desse movimento e se existe uma ideia pedagógica que norteia o grupo. Desse modo, a dançarina relatou que: “[...] A gente percebe o conjunto, a conviver com os outros, que cada um aqui tem o seu modo de viver, tem o seu estilo de viver, e a gente aprende a respeitar, a ter o respeito por cada pessoa, da convivência, é muito bom!” (Vitória Echilly Maciel Nogueira, 28/04/2023).

Com relação a educação a dançarina menciona que “[...] aqui a gente aprende muita coisa, como o nosso coreógrafo, ele tenta trazer pra dentro aqui tudo que a gente pode aprender fora, fora da escola, pra gente aprender aqui dentro. O respeito, o trabalho em grupo, totalmente.” (Vitória Echilly Maciel Nogueira, 28/04/2023).

Diante do exposto, chegamos à conclusão que sim, é possível identificar elementos da educação popular

presente nesse movimento cultural, que utiliza da dança como forma de se expressar, incluir, trabalhar em equipe o respeito ao próximo e de aprender com o outro a respeito não só da dança, mas no desenvolvimento de uma visão de mundo, da realidade que se está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação popular está presente na sociedade de maneira nítida. Assim como Freire tanto enfatiza, é importante valorizar os saberes dos sujeitos e promover para estes a autonomia para a transformação da sua realidade. Através desta pesquisa conseguimos compreender que a dança, mais do que imaginávamos, pode contribuir para a emancipação do sujeito, é uma forma de diálogo, de expressão da realidade que nos cerca.

Portanto, conseguimos atingir o objetivo que tínhamos de perceber a presença de uma educação popular que valoriza a identidade cultural desses indivíduos e através da dança, compartilha os conhecimentos e valores de um povo. A pesquisa em campo foi uma importante ferramenta para o levantamento dos dados e, posteriormente, para a discussão destes. Através dela, conseguimos fazer o levantamento das percepções dos sujeitos e a partir disso, foi possível perceber a relevância da cultura para o Junina Enluar e a preocupação que existe de não deixar que ela seja esquecida.

REFERÊNCIAS

CARDILO, C. M.; SOUSA, C. C. Encontros educativos entre a dança, o ensino da dança e Paulo Freire. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 9, n. 18, p. 270-288, 2021.

CARMO, F. S. DO; PADOVAN, L. **A importância da dança no desenvolvimento e na transformação socio-cultural da população.** [s.l: s.n.]. Ourinhos/SP, 2015, pp. 1-8. Disponível em: <<http://www.cic.fio.edu.br/anaisCIC/anais2015/pdf/arq012.pdf>>. Acesso em: 16/05/2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, A. Danças da cultura popular na escola. *In:* NICÁCIO, Luiz; ANJOS, Luiza; FARIA, Eliene; NIGRI, Bruno; MENDES, Gabriel. (org.). **Formação na Prática.** 1. ed. [S. l.: s. n.], 2020. cap. 5, p. 85-103.

GADOTTI, M. **Paulo Freire e a educação popular.** Proposta: Revista trimestral de Debate da FASE, n.113, p. 21-27, jul./set., 2007.

JUNINA ENLUAR, **Portfólio Junina Enluar.** 2023.

MACIEL, K. F. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** 2011.SOUSA, F. A. C. DE; ZAPAROLI, W. G.; BRAGA, C. M. **A pedagogia da autonomia de Paulo Freire no tablado da junina matutos do rei.** XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. ISSN: 2595-7945. Salvador/BA. 2020. pp. 1-6. Disponível em: [6956-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf](http://anped.org.br/6956-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf) (anped.org.br). Acesso em: 16/05/2023.

Entrevistas

AARAÚJO, Kayame Leite. Marcador do Quadrilha Junina Enluar, **Quadra esportiva da Escola de Ensino Fundamental Soledade André**, Barro-CE 28 de abr. 2023. [Entrevista cedida a] Maria Sabrina Figueiredo de Sousa.

NASCIMENTO, Márcio Pereira do. Coreógrafo do Quadrilha Junina Enluar, **Quadra esportiva da Escola de Ensino Fundamental Soledade André**, Barro-CE 28 de abr. 2023. [Entrevista cedida a] Maria Sabrina Figueiredo de Sousa.

NOGUEIRA, Vitória Echilly Maciel. Dançarina do Quadrilha Junina Enluar, **Quadra esportiva da Escola de Ensino Fundamental Soledade André**, Barro-CE 28 de abr. 2023. [Entrevista cedida a] Maria Sabrina Figueiredo de Sousa.

O BRINCAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Erilane Erineuda de Abreu¹

Zildene Francisca Pereira²

Edinaura Almeida de Araújo³

RESUMO

O presente trabalho de monografia surgiu, a partir do seguinte questionamento: como o brincar pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, a partir do olhar docente. No objetivo geral temos: analisar a importância do brincar para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. Os objetivos específicos estão assim dispostos: descrever as contribuições pedagógicas da brincadeira na Educação

- 1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Email: erilaneabreu057@gmail.com
- 2 Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, Docente da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, *Campus* de Cajazeiras/PB; Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID; Coordenadora do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais; Pesquisadora no campo da formação de professores; afetividade na prática docente e estudos da infância. Email: zildene.francisca@professor.ufcg.edu.br
- 3 Pedagoga, Historiadora, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Docente da Unidade Acadêmica de Educação-UAE, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, *Campus* de Cajazeiras/PB; Colaboradora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID; Coordenadora de Pesquisa e Extensão da UAE; Pesquisadora no campo da formação de professores; Fundamentos e Metodologia do Ensino; História da Educação. Email: edinaura.almeida@professor.ufcg.edu.br

Infantil; compreender o processo de desenvolvimento da criança através do brincar; refletir sobre a valorização da brincadeira no espaço escolar, a partir do olhar docente. Esse trabalho nos leva a uma reflexão sobre a utilização do brincar como recurso pedagógico no processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, permitindo uma percepção mais abrangente da forma como os professores inserem esse ato nas suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando o instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo na modalidade temática. A entrevista foi realizada com quatro professoras atuantes ou que já atuaram na Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de Cajazeiras-PB. Nas considerações finais podemos reafirmar a necessidade e a importância de uma prática pedagógica baseada na ludicidade para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de crianças da Educação Infantil de diferentes faixas etárias e compreendemos que o brincar favorece a integralidade do ser, desde que seja vivenciado em sala de aula de forma planejada e comprometida com as diferentes aprendizagens.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Ludicidade. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This monograph work arose from the following question: how playing can contribute to the cognitive development of children in Early Childhood Education, from the teaching perspective. The general objective is to: analyze the importance of playing for the development of children in Early Childhood Education. The specific objectives are set out as follows: to describe the pedagogical contributions of play in Early Childhood Education; understand the child's development process through playing; reflect on the appreciation of play in the school space, from the teaching perspective. This is a qualitative research, using the data collection instrument semi-structured interviews and content analysis in thematic modality. The interview was carried out with four teachers who work or who have worked

in Early Childhood Education in the municipal public network in the city of Cajazeiras-PB. Finally, we saw that in the teachers' speech there is the importance of a pedagogical practice based on playfulness to promote the learning and development of Early Childhood Education children of different age groups and we understand that playing favors the completeness of the being, as long as it is experienced in the classroom in a planned way and committed to different learning.

Keywords: Play. Child education. Playfulness. Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

É me reconhecendo enquanto um ser
inacabado, que percebo o quanto
ainda tenho para aprender.
(ERILANE ERINEUDA DE ABREU)

Assim como em outras linguagens, o brincar se configura em uma forma de expressão e comunicação, isto é, através deste ato a criança pode reproduzir o seu cotidiano, pois o brincar favorece o processo de aprendizagem, simplificando a construção da reflexão, autonomia e criatividade da criança. Sabemos que é no decorrer da infância que acontecem as interações entre o mundo e o meio em que a criança vive, resultando em uma aprendizagem significativa. Essa infância marcada pela presença das brincadeiras e do lúdico vai ser responsável por permitir que a criança aprenda brincando (SANTOS, 2016).

Neste contexto, o anseio em pesquisar sobre essa temática surgiu a partir do Estágio Supervisionado realizado na Educação Infantil, no qual o que mais me inquietou foi a pouca ou quase nunca utilização de jogos e brincadeiras no espaço da sala de aula, o que deixou bastante

evidente essa necessidade que as crianças têm em brincar e como essa ação contribui de maneira positiva na sua aprendizagem.

Por muito tempo as brincadeiras e os jogos eram tidos como uma atividade sem intencionalidade pedagógica era uma atividade puramente espontânea. Com o decorrer de pesquisas realizadas ao longo do tempo, o brincar assume um novo papel no desenvolvimento infantil e passa a ser um dos direitos fundamentais assegurados por lei.

É na infância, conhecida como a fase do lúdico e das brincadeiras, que acontecem as interações entre o mundo e o meio em que a criança vive, resultando em uma importante aprendizagem, principalmente considerando os diferentes aspectos que podemos citar: a afetividade, a cognição, o ato motor, as diferentes interações, dentre outros. O aprender, a partir das brincadeiras e jogos, simboliza a transformação do processo de ensino e aprendizagem em uma maneira natural de se construir conhecimentos, já que fazem parte da espontaneidade da criança até chegar à estruturação dos saberes produzidos durante as interações.

É durante a brincadeira e a utilização de jogos que as crianças testam e criam hipóteses responsáveis posteriormente, por contribuir com o desenvolvimento infantil, aprendem a superar frustrações, melhoram a socialização, o desempenho cognitivo, sensório-motor, lidam com a competitividade, com o sentimento de vitória e derrota, praticam a solidariedade, o respeito e a cooperação. A esses aspectos podemos associar ainda a criação de estratégias para superar desafios, a criação de um novo repertório de brincadeiras e a construção de relações afetivas com os colegas.

Sendo assim, para a compreensão deste estudo tenho como base estrutural uma problemática voltada para o seguinte questionamento: como o brincar pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, a partir do olhar docente? Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é analisar a importância do brincar para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. Este estudo buscará um maior entendimento sobre o tema e para isso se desdobra nos seguintes objetivos específicos: descrever as contribuições pedagógicas da brincadeira na Educação Infantil; compreender o processo de desenvolvimento da criança através do brincar; refletir sobre a valorização da brincadeira no espaço escolar, a partir do olhar docente.

O presente trabalho é caracterizado e estruturado como pesquisa de natureza básica, com o objetivo de desenvolver novos conhecimentos capazes de contribuir com o avanço da Ciência e a transformação da sociedade, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 51) “[...] pesquisa básica: objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, isto é, procura compreender acontecimentos e elementos apurados levando em consideração os fatores sociais. Nesse sentido, é evidenciado não só o resultado, como também a interpretação e o entendimento das relações sociais, pois como afirma Tozzoni-Reis (2009, p. 10) “A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los”.

A pesquisa trata do brincar, sua importância e necessidade para o desenvolvimento social, motor, cultural e cognitivo da criança e a percepção que o docente tem da relação entre o brincar e o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Essa pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino público da rede Municipal de Educação, localizada na cidade de Cajazeiras/PB. As participantes da pesquisa são profissionais que atuam ou já atuaram na Educação Infantil, todas são funcionárias públicas municipais. Destas, apenas uma é graduada em Pedagogia, as demais possuem formação em magistério e graduação em outras áreas de ensino. Das quatro entrevistadas, três possuem especialização em áreas afins. A escolha das professoras como participantes da pesquisa se deu mediante o tempo de atuação de cada uma na Educação Infantil, variando de 3 a 18 anos, bem como suas formações acadêmicas.

As participantes tiveram sua identidade preservada, por questões éticas. Assim sendo, vão ser identificadas por nomes fictícios de flores. Os nomes fictícios têm o objetivo de demonstrar a leveza, a alegria e a beleza que estas professoras da Educação Infantil trazem para o ambiente da sala de aula, propiciando a existência de um espaço acolhedor que contribua na aprendizagem das crianças.

Este trabalho tem como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro previamente elaborado com seis perguntas relacionadas a temática abordada nesse estudo. Em um primeiro momento realizamos a entrevista com os professores, a partir de indagações relacionadas a suas práticas pedagógicas, suas experiências e, principalmente, como eles compreendem o brincar e a aprendizagem dos seus educandos.

REFLEXÕES DOCENTES: O BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é o primeiro contato da criança com um ambiente e com pessoas diferentes do seu convívio. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço gerador de novas experiências, emoções, conflitos, fortalecendo as relações das crianças. Alguns educadores trazem consigo a ideia de que a Educação Infantil é um espaço para transmitir conhecimentos, sem considerar as necessidades, especificidades e os conhecimentos prévios dos seus alunos.

Assim sendo, o brincar se configura, muitas vezes, como parte da infância, ficando em segundo plano por não ser entendido em sua amplitude e significado maior, como afirma Santos (2016) ao dizer que a criança não aproveita sua infância como deveria porque alguns adultos ainda reconhecem o brincar apenas como passatempo, isto é, essa ação não é percebida como um recurso que contribui para o crescimento cognitivo, motor, afetivo, social e cultural da criança, dentre tantos outros aspectos, sua importância ainda é subestimada seja no ambiente de casa ou na escola, pois “Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais”. (Oliveira, 2010, p. 164).

Para compreendermos como o brincar é indispensável, como ele acontece e de que forma ele contribui na aprendizagem do público infantil, realizamos uma entrevista com quatro professoras da rede municipal de ensino da cidade de Cajazeiras/PB, duas atuantes e duas que já atuaram nessa primeira etapa educacional com o intuito de aprofundarmos o tema em estudo. Iniciamos com o se-

guinte questionamento: O que você entende sobre a brincadeira na Educação Infantil e para você o que as brincadeiras proporcionam para a criança? As professoras se posicionaram dizendo:

As brincadeiras na Educação Infantil [...] contribuem para uma formação completa englobando os âmbitos sociais, afetivos, culturais, cognitivos, emocionais e físicos. Além de ser divertido, o brincar têm por finalidade [...] estimular o conhecimento do próprio corpo, a força, a elasticidade e o desempenho físico que o mesmo promove um melhor desenvolvimento motor onde estimula a criatividade e a imaginação. (Lírio, 2023).

[...] Quando a criança brinca ela consegue se relacionar com ela mesma, com os pares e consegue também ampliar sua visão de mundo e é isso que vai fazer com que as brincadeiras sejam um importante recurso para a aprendizagem das crianças. (Margarida, 2023).

[...] é por meio da brincadeira que ela irá socializar, trabalhar a motricidade fina e grossa, a comunicação, o sensorial e contribui para o desenvolvimento cognitivo. (Violeta, 2023).

[...] É brincando que a criança adquire uma infinidade de conhecimentos, habilidades. É sem dúvida um recurso de aprendizagem de grande relevância porque envolve uma série de benefícios pra criança como, por exemplo, aprender lidar com frustrações, aprender regras, desenvolver o lado motor e cognitivo entre vários outros benefícios. (Jasmin, 2023).

Todas as professoras enxergam no brincar um importante e indispensável recurso pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem, indo de encontro com as concepções dos autores estudados no referencial teórico. Além disso, cada uma elencou aspectos primordiais desenvolvidos, a partir da respectiva prática, como a autonomia,

a criatividade, a reflexão, a imaginação, a comunicação, a socialização, a motricidade fina e grossa, a compreensão de regras e conflitos, contribuindo com a aprendizagem e com o desenvolvimento cognitivo, levando as crianças a alcançarem o seu desenvolvimento integral, pois

[...] sempre que se fala em crianças pensa-se em brinquedos, brincadeiras e jogos. A brincadeira é algo de pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo. (Dornelles, 2001, p. 104).

Brincar promove na criança um crescimento em diversos aspectos e se configura como principal atividade da infância, se tornando uma das práticas propulsoras para o desenvolvimento infantil e sendo consideradas nessa perspectiva, como um dos fatores fundamentais no aperfeiçoamento de suas relações, reflexões e prática social, assim entendimentos que, “[...] o brincar é um importante veículo de aprendizagem experiencial, pois permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social”. (Colchesqui, 2015, p. 9).

O segundo questionamento feito foi: Quais são as ações que você enquanto professor/a realiza para garantir que a criança aprenda brincando? A professora Lírio e a professora Margarida afirmaram:

Enquanto professora realizo ações em que as crianças possam explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações e relacionamentos da natureza, ampliando seus saberes sobre a cultura em diferentes linguagens. (Lírio, 2023).

O professor precisa pensar no espaço, tempo, estratégias de diferentes ritmos para envolver o brincar no cotidiano da sala de aula. Eu trabalho com as crianças utilizando massinha de modelar, pinturas livres, musicalização, exploração de diversas texturas, manuseio e utilização de brinquedos. (Margarida, 2023)

Nesse sentido, o professor/a pode sistematizar inúmeras situações para propiciar a inserção da ludicidade na sala de aula de modo diversificado, permitindo desse modo, a constituição de espaços e ações capazes de permitir a criança avanços nesse processo, a partir da sua mediação diante das brincadeiras, tendo como principal foco auxiliar nas necessidades desse grupo de crianças, uma vez que por meio das brincadeiras elas conseguem utilizar a fantasia, a criatividade e o domínio da linguagem simbólica. A professora Violeta e a professora Jasmin descrevem como atuavam:

Quando eu era professora da Educação Infantil, costumava elaborar todas atividades com dinâmicas e brincadeiras. Por exemplo, para ensinar as palavras por meio do método da psicogênese da língua escrita, eu utilizava a repetição do som, alfabeto móvel, massinha de modelar para as crianças realizarem a modelagem das letras, rolo de sílabas, uma brincadeira iniciada pela letra trabalhada como por exemplo, letra A então brincava de amarelinha [...]. (Violeta, 2023).

Quando atuei eu me preocupava muito com as escolhas das brincadeiras e como que eu podia fazer para atrelar essas brincadeiras com a parte pedagógica, então eu tinha essa preocupação de trazer o lúdico mais sem deixar de lado a intencionalidade pedagógica que essa ludicidade traria para a aprendizagem dos meus alunos. (Jasmin, 2023).

Mediante as concepções das professoras acima citadas, podemos notar que além de perceber a importância, todas elas procuravam inserir hábitos relacionados ao brincar no espaço da sala de aula. Isso acontece a partir do planejamento de ações realizadas por cada uma para oportunizar as crianças a exploração de movimentos, texturas, cores, sons, objetos, diferentes formas de interação com as outras crianças e com adultos no momento da brincadeira, atrelando as atividades lúdicas com a intencionalidade pedagógica, na busca de promover uma aprendizagem significativa sem abrir mão de tornar esse momento divertido e prazeroso para as crianças. Assim, compreendemos que

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. [...] Todo o período da educação infantil é importante para a introdução da brincadeira. (Kishimoto, 2010, p. 01).

Para a autora, o brincar para crianças com até dois anos de idade é percebido como um processo imitativo capaz de, muitas vezes, se tornar uma preparação para a entrada no mundo lúdico, garantindo que durante o início da Educação Infantil o trabalho pedagógico ocorra com maior qualidade. Sendo assim, questionamos as professoras: O que você tem priorizado com relação às atividades pedagógicas? Seria possível descrever um dia de rotina da sua sala de aula? As respostas obtidas foram:

[...] minha rotina de sala de aula têm as atividades permanentes: acolhimento, ajudante do dia, crachá, calendário, hora da chamadinha onde uso foto com inicial destacada e boca que emite o som inicial. Em

seguida, o lanche no intervalo, logo após o intervalo têm a meditação, em seguida atividade pedagógica, hora da massinha e por fim a saída. Mediante a tudo isso, ainda têm conhecimentos matemático que é o material explorado que é fixo na sala de aula que é número e quantidade, contagem diária de objetos, quantos somos, registro do total de alunos presentes e faltantes da turma. (Lírio, 2023).

[...] tento priorizar o uso de materiais que despertem o interesse das crianças como, por exemplo, o desenho e a pintura, contação de história, utilização da música. É claro que temos que trabalhar também com conteúdos, somos cobrados por isso, mas sempre que posso dou prioridade ao uso da ludicidade. Com relação a rotina da sala, normalmente início a acolhida com música já trabalhando o campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, realizo depois juntamente com eles a oração, depois a contagem dos alunos, roda de conversa, intervalo. Na volta do intervalo, realizo atividades com o uso de massa de modelar, pinturas livres, brincadeiras com música e aguardamos o horário de saída. (Margarida, 2023).

Vimos nas respostas das professoras que é por intermédio do brincar que a criança tem uma maior socialização com os sujeitos que a cercam. Este ato amplia habilidades psicomotoras, afetivas, sociais, físicas emocionais e cognitivas. De acordo com Santos (2016) o desenvolvimento da criança está ligado diretamente às experiências e as novas descobertas proporcionadas por elas durante a sua infância. Essas experiências são responsáveis por ampliar os aspectos cognitivos a exemplo da memória, da criatividade e do raciocínio lógico.

Brincar nesse sentido, se destaca como a principal linguagem da infância e abrange práticas que incluem jogos, brinquedos e brincadeiras, garantindo o cumprimento do direito das crianças de se comunicar, apren-

der, interagir, viver e conviver. Desse modo, “O ato de brincar, possibilita a criança diversas aprendizagens, permitindo-a apropriar-se do conhecimento, desenvolvendo habilidades relacionadas ao âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade”. (Pacheco, *et.al*, 2021, p. 3). Assim, as professoras Violeta e Jasmin relataram:

Eu priorizava bastante os valores, psicomotricidade e socioemocional. Com relação a rotina eu iniciava com acolhimento, depois realizava a explicação e apresentação da atividade do dia, em seguida era feito o contato com a letra trabalhada com o uso de massinha para modelar. (Violeta, 2023).

Na minha atuação na Educação Infantil tinha a acolhida seguida da oração e de músicas que estimulassem as crianças a trabalharem com o corpo por meio de movimentos. Depois eu apresentava a letra da semana, a partir de atividades que reunia pintura, uso de massa de modelar, alfabeto móvel, família silábica. (Jasmin, 2023).

A partir da descrição da rotina de sala de aula, podemos perceber que as metodologias utilizadas por cada uma prezam pela inserção de atividades que envolvem o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa com o manuseio de massa de modelar e pintura livre, habilidades motoras de escuta e reflexão, a partir da música, da contação de história, da roda de conversa, além de priorizar a escolha de materiais e atividades que sejam interessantes para os seus alunos. Todavia, em nenhum momento das suas falas as professoras mencionaram a exploração de jogos e brinquedos e nem a sua participação direta nas brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES

Diante do estudo da temática, vimos que o brincar é primordial na vida do sujeito desde o seu nascimento, e essa importância não é diferente quando se fala no espaço escolar. Discorreremos, nessa monografia, a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, a partir das brincadeiras e da ludicidade em geral, estabelecidas em sala de aula, identificando o que docentes entendem com relação o brincar e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem de crianças na Educação Infantil.

Esse estudo nos possibilitou o acesso a diversos conhecimentos, informações e diferentes concepções do ser criança e de como o seu desenvolvimento é afetado positivamente pelas brincadeiras, uma vez que elas colaboram para a ampliação e construção de aspectos cognitivos, afetivos, culturais, sociais e motor. Mediante as leituras realizadas, podemos destacar que ensinar não se caracteriza puramente pela transmissão de conhecimentos como vimos em diversas literaturas. Esse ato envolve questões muito mais amplas e complexas, pois envolve todo um cuidado e um olhar sensível à criação de condições que permitam a criança uma aprendizagem prazerosa, dinâmica e significativa.

Considerando a compreensão das professoras sobre a temática em estudo, todas enfatizaram com muita clareza que é de suma importância não só conhecer, mas também saber como abordar as brincadeiras em sala de aula, pois quando a ludicidade tem uma intencionalidade pedagógica, contribui consideravelmente com a aprendizagem dos alunos. Por fim, faz-se necessário compreendermos como o brincar é primordial no processo de ensino-apren-

dizagem da criança, na sua interação com os pares, sejam outras crianças ou adultos, além de auxiliar no seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

COLCHESQUI, Mariana Nassar Costa. A importância do ato de brincar na educação infantil. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, v. 25, p. 1-15, 2015.

SANTOS, Leandro Gabriel dos. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. **Projeção e Docência**, v. 7, n. 2, p. 23-34, 2016.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In*: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO Tizuko Mochida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na educação infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

PRODANOV, Clebe Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2013. (Pesquisa científica – p. 41-118).

SANTOS, Leandro Gabriel dos. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. **Projeção e Docência**, v. 7, n. 2, p. 23-34, 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE S.A., 2009.

RELAÇÃO ENTRE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Luciana de Moura Ferreira¹

RESUMO

A proposta deste artigo é Este estudo tem como objetivo analisar a influência da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) no Comprometimento Organizacional (CO) em uma Instituição de Ensino Superior (IES). A metodologia utilizada tratou-se de uma pesquisa quantitativa de caráter descritivo, aplicado a 72 docentes por meio de um questionário estruturado. Os resultados confirmam a influência positiva das ações de QVT no CO dos docentes, portanto, o estudo indica que, quanto mais satisfeitos os docentes estiverem com as ações de QVT, maior será o comprometimento dos mesmos. Neste cenário, destaca-se o comprometimento afiliativo, o qual ocorre quando os docentes são comprometidos porque sentem que fazem parte da do grupo da IES, sendo mais intenso do que o comprometimento normativo, que visa atingir os objetivos e resultados para a organização.

Palavras-chave: Qualidade de vida no trabalho; Comprometimento organizacional; Instituição de ensino superior.

ABSTRACT

The purpose of this article is This study aims to analyze the influence of Quality of Work Life (QWL) on Organizational

1 Graduada em história pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. E-mail: Lucianamoura797@gmail.com

Commitment (OC) in a Higher Education Institution (HEI). The methodology used was quantitative research of a descriptive nature, applied to 72 teachers through a structured questionnaire. The results confirm the positive influence of QWL actions on teachers' CO, therefore, the study indicates that the more satisfied teachers are with QWL actions, the greater their commitment will be. In this scenario, affiliative commitment stands out, which occurs when teachers are committed because they feel that they are part of the HEI group, being more intense than normative commitment, which aims to achieve the objectives and results for the organization.

Keywords: Quality of life at work; Organizational commitment; Higher education institution.

INTRODUÇÃO

Em um cenário de globalização e desenvolvimento tecnológico, acrescido da constante aceleração de mudança e renovação das técnicas e conhecimentos, as estão tendo que adotar estratégias com foco na qualidade de vida do seu colaborador (LASMAR, 2018), para que possam manter a estabilidade e a reputação no mercado, não basta à organização garantir a qualidade dos serviços prestados, é necessário investir nos trabalhadores, adotar a gestão compartilhada e sobretudo criar estratégias para fortalecer o vínculo entre trabalhadores e organização (KLEIN et al, 2017), este comportamento é definido como biopsicossocial pois propõe uma visão que integra o ser humano e a organização.

Em virtude das transformações ocasionadas pela tecnologia, as organizações tem buscado estratégias para garantir a continuidade de seus serviços; dentre elas o aperfeiçoamento da qualidade dos produtos/serviços,

atender as necessidades dos clientes, implementação de tecnologias e inovação que contribuam para o aperfeiçoamento do desempenho organizacional. Nestas circunstâncias, a liderança é fundamental para a renovação do trabalho e das relações na equipe, pois ao reconhecer a importância de suas atividades beneficia a si e a organização. (LASMAR, CAVAZOTTE, 2018)

Diante das transformações e das incertezas contemporâneas, as organizações tem remodelado os modelos de gestão e liderança, para atender os padrões de oferta, produção e crescimento, impostos pelo mercado, e que consequentemente contribuem para o desgaste físico e mental dos colaboradores, devido a isso, a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), tornou-se, nas últimas décadas, uma das preocupações das organizações, visto que o cenário do trabalho global tem acarretado resultados negativos para os trabalhadores, tais como acidentes de trabalho, doenças de trabalho e licenças de saúde. (RUBIO; BOHM; BOHM; NYARI. 2019)

Observando o que foi discutido, sobre a QVT e sua relação com o comprometimento organizacional, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: como a qualidade de vida no trabalho pode estimular o Comprometimento Organizacional dos docentes de uma Instituição de Ensino Superior no interior do Ceará? Com esse estudo busca-se contribuir com as práticas de gestão de pessoas voltadas para a QVT, analisando o quanto as ações de gestão de QVT oferecidas por uma IES, influenciam no comprometimento dos docentes com a IES, ampliando o conhecimento e promovendo uma reflexão sobre as práticas relacionadas à QVT, apontando sugestões para futuras ações tanto acadêmicas, quanto gerenciais.

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL

No âmbito do desenvolvimento da QVT, os anos de 1990, são caracterizados como o momento da sua expansão no mundo, é o momento da integração e fortalecimento desse conceito no âmbito acadêmico, organizacional e nos programas gerenciais de qualidade total. (REIS JUNIOR; PILATTI; PEDROSO, 2012) Para Paiva et al (2017), a QVT pode ser compreendida sobre diferentes enfoques, tais como no âmbito da saúde física e mental, quanto no âmbito das condições físicas do trabalho. Outra perspectiva de abordar a QVT é quanto às estratégias da organização de promover cuidados com os trabalhadores de modo a estimular um maior comprometimento com a organização e seus resultados. Destarte, percebe-se que com a expansão das discussões e estudos sobre a QVT, vem ocorrendo uma mudança na forma como se compreende a relação entre indivíduo, organização e trabalho. (GÓES, 2016; CARVALHO-FREITAS, MARQUES, ALMEIDA, 2009; GORDIA et al.,2011).

Nessa perspectiva, Capitano (2017) afirma que qualidade de vida no trabalho são inovações tecnológicas e gerenciais que visam aperfeiçoar a gestão e as rotinas de trabalho em uma organização. Afinal, para que ocorra a promoção da qualidade de vida no trabalho é necessário que ocorra a aproximação da organização com os trabalhadores. Para Goes (2016) a QVT pode ser compreendida como o nível de satisfação do trabalhador com o ambiente de trabalho e com a função que desempenha. Dessa maneira, podemos afirmar que a QVT influencia diretamente nos resultados organizacionais, sejam eles a produtividade, a competitividade ou mesmo a qualidade de serviços

prestados, os quais são essenciais para a existência da organização no mercado. Na perspectiva de Schirrmeyer e Limongi-Franca (2012), a prática de QVT é primordial que ocorra a valorização e reconhecimento do trabalhador; incentivar a criatividade e autonomia no desempenho de suas atividades, estimular o desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais.

QVT também pode ser relacionado a maneira como os trabalhadores se relacionam com o ambiente de trabalho e com a função que executam; podendo também ser relacionado às condições físicas e de segurança no ambiente de trabalho. Além disso, a QVT pode corresponder aos programas implantados no ambiente organizacional com o objetivo de incentivar o comprometimento organizacional. (KLEIN; LEMOS; PEREIRA; BELTRAME, 2017)

Na visão de Rubio et al (2019) a QVT contribui para a humanização do ambiente de trabalho, implantando soluções tais como reestruturação dos cargos, tornando-os mais rentáveis tanto para a organização quanto para o trabalhador. Em suma, o conceito de QVT é dinâmico e mutável, visto que se adequa à realidade dos trabalhadores e organizações ao mesmo tempo que acompanha as mudanças a que as organizações e trabalhadores estão sujeitos.

Destarte, a implantação da QVT nas organizações não deve ocorrer de forma aleatória ou seletiva, ela deve ser empregada em toda a estrutura organizacional, de modo a ser efetivada pelos diretores, gestores e colaboradores. (GÓES, 2016)

Macedo e Matos (2008), acrescentam que a organização que tem compromisso com a QVT, adota um modelo de gestão comprometida com a qualidade do ambiente e das relações de trabalho, valorizando os fatores físicos, sociais e psíquicos, esses cuidados contribuem para o au-

mento da produtividade, além de repercutirem no comportamento dos colaboradores.

A profusão de estudos e publicações sobre a QVT, está relacionada ao cenário contemporâneo a que as organizações e os trabalhadores estão sujeitos. (PANUCCI-FILHO; HEIN; KROENKE, 2022) Nesta perspectiva destacam-se dois aspectos; o primeiro é o aumento dos indicadores de problemas de trabalho (erro nas atividades desempenhadas, acidentes de trabalho, adoecimento físico e mental e queda da produtividade). Em segundo destacam-se os problemas com os quais gestores e diretores têm que lidar e que muitas vezes comprometem a QVT dos trabalhadores. (LÍRIO; SEVERO; GUIMARÃES, 2018)

Por fim percebe-se que QVT é um conceito multifacetado, subjetivo e individual, isso evidencia o quanto esse conceito é complexo e difícil de ser definido. (GÓES, 2016; CARVALHO-FREITAS, MARQUES, ALMEIDA, 2009; GORDIA et al.,2011). Destarte a variedade de definições sobre QVT apontam a existência de alguns aspectos que são apresentados com maior frequência.

Nas definições analisadas, é possível verificar que as pesquisas sobre qualidade de vida no trabalho apontam duas perspectivas. A primeira compreende o trabalhador como um ser biopsicossocial, ou seja, compreender o indivíduo no âmbito das questões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais (LIMONGI-FRANÇA, 2014; GORDIA et al.,2011)

Em segunda perspectiva, a QVT é compreendida como uma estratégia organizacional, visto que além de proporcionar melhorias no ambiente de trabalho e na cultura organizacional, ainda tende a contribuir para o comprometimento dos trabalhadores com a organização, o que consequentemente contribui para a melhoria dos resulta-

dos da organização, seja na otimização do tempo, seja na qualidade dos serviços prestados. (CORDEIRO, CUNHA, 2022; LOURENÇO, MACÁRIO, RIBEIRO, PEREIRA 2020; PINHO, DE OLIVEIRA, DA SILVA, 2020).

Diante do exposto, podemos inferir que a incerteza quanto aos rumos do trabalho diante da revolução tecnológica tem ocasionado discussões e reflexões tanto no âmbito organizacional quanto acadêmico, essas incertezas tem contribuído para o aumento dos estudos sobre QVT, em especial nas duas últimas décadas.

Dessa maneira, a partir dos conceitos apresentados nesse tópico, podemos afirmar que a Qualidade de Vida no Trabalho, materializa-se a partir dos aspectos sociais, organizacionais e psicológicos. Além disso, a QVC apresenta-se como um conceito amplo, subjetivo e multidisciplinar, o que possibilita que esteja presente em vários campos de estudo, não sendo, portanto, passível de uma conceituação única. Além do que, a partir da observação do contexto histórico de desenvolvimento da QVC, foi possível perceber que a mesma acompanha as mudanças e transformações nas relações de trabalho. Portanto, se no passado as organizações não demonstravam interesse nas condições de trabalho nem na saúde do trabalhador, na atualidade essa realidade é outra, visto que as empresas têm ciência que a sua produtividade, qualidade dos serviços e rentabilidade estão intrinsecamente relacionados com o comprometimento dos trabalhadores com a organização e seus resultados.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse estudo trata de uma pesquisa quantitativa e descritiva, com a finalidade de

analisar o impacto das ações de QVT desenvolvidas por uma IES no interior do Ceará e seu impacto no comprometimento dos docentes. A pesquisa foi realizada em uma IES privada, que está localizada na cidade de Itapipoca, e possui 108 docentes. Neste contexto, a amostra foi não probabilística por conveniência (MALHOTRA, 2012), constituída por 72 docentes. A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de um questionário com 50 questões divididos em três blocos, incluindo questões pessoais para traçar um perfil socioeconômico dos respondentes. Os blocos de questões foram divididos da seguinte forma: o primeiro bloco trata da percepção dos docentes sobre a QVT, no segundo bloco é avaliada a satisfação dos docentes com as ações de QVT oferecidas pela IES e o terceiro bloco avalia o comprometimento dos docentes com a IES. Os instrumentos da pesquisa foram adaptados dos estudos de Walton (1973), França (2008) Santos, Costa e Passos (2009), Meyer e Allen (1997), Menezes (2009), Leite e Albuquerque (2011). Para a análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva e análise Intrabloco. As análises estatísticas foram realizadas com o auxílio do software SPSS Statistics e o software AMOS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise das entrevistas, obteve-se uma amostra de 72 docentes, onde 45 (61,1%) são do gênero feminino e 27 (37,5%) são do gênero masculino. Com relação a idade dos respondentes, 53 (73.61%) variam de 25 a 41 anos, 19 (26.39%) entre 42 a 61 anos, podendo concluir que a maioria dos respondentes são jovens. Quanto à escolaridade dos respondentes, foi observado que, 6 (8.3%) possui especialização, 41 (56.94%) possui mestrado, 25 (34.7%) douto-

rado. Para classificar o tempo de empresa que os respondentes possuem, 46 (63.8%) possui de 0 a 3 anos de IES, 26 (36,1%) de 4 a 6 nos de IES.

A percepção dos docentes sobre as ações desenvolvidas pela IES para promover a QVT, apresentou nível mediano, indicando que a instituição deve investir em ações que promovam a qualidade de vida. Ressalta-se que os constructos utilizados nesse estudo para avaliar a QVT representam os sentimentos de estabilidade, atividades de lazer, ausência de preconceitos, gestão participativa, estímulo ao companheirismo e respeito.

A análise sobre a Satisfação dos docentes com as ações de QVT oferecidas pela IES, indicou que a Instituição tem uma boa percepção perante os docentes, o que corrobora com os estudos de Walton (1973), Guest (1979), Conte (2003), Santos e Costa e Passos (2009), em seus estudos foi constatado que a sociedade relaciona a QVT com as relações sociais e a imagem que as instituições possuem diante de seus colaboradores e da sociedade. Além disso, a pesquisa apontou que existe um clima de companheirismo entre os docentes.

Quanto ao nível de comprometimento dos docentes, a pesquisa apontou que o comprometimento afetivo é muito forte na instituição investigada, pois a maior parte dos entrevistados apontou que se sente parte da Instituição. Outro ponto importante identificado na pesquisa, é que apenas um pequeno número dos docentes entrevistados é comprometido com a IES devido as normas institucionais, esse numero leva a compreensão de que esses docentes não se sentem parte do grupo, e que não exitariam em sair da Instituição caso recebessem uma proposta de outra IES, com salário igual ou melhor.

A análise dos resultados, apontou que a QVT influencia diretamente o CO dos docentes da IES investigada, é válido lembrar que dentre os benefícios do comprometimento organizacional, destaca-se a diminuição da rotatividade docente, satisfação com o trabalho, comunicação eficaz, ambiente de trabalho agradável, engajamento nas ações e atividades da IES, além de estimular o cuidado com a saúde e o bem estar do profissional, o que conseqüentemente reflete no desempenho do docente na IES. A análise dos dados apontou ainda que, os docentes consideram que a IES investigada utiliza práticas relevantes de promoção de QVT, as quais contribuem para melhorar o ambiente de trabalho e proporcionam condições de trabalho adequada para o desenvolvimento das atividades profissional e social.

Sobre a percepção dos docentes sobre o CO, a análise dos dados demonstrou que os docentes se sentem comprometidos com a IES, contudo indicou que a IES pode ampliar seus projetos e programas de QVT que incentivam o engajamento e conseqüente comprometimento dos docentes com a IES. Finalmente, no quesito satisfação docente, a pesquisa indicou um nível de satisfação mediano, o que nos leva a deduzir que a IES pode investir na promoção de ações que contribuam para o desenvolvimento de ações de bem-estar e satisfação docente, fortalecendo o sentimento de pertencimento e afetividade pela IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos fatores influenciam a qualidade de vida do trabalho - QVT, e conseqüentemente seu meio social, e são identificados através da família, dos aspectos relacionados ao ambiente, a saúde, o lazer, a cultura, a educação, e por fim o trabalho. Nessa perspectiva, Andrade, Limon-

gi-França & Stefano (2019) aponta que QVT está associado as escolhas do indivíduo tais como adoção de hábitos saudáveis, tanto no ambiente familiar quanto no organizacional, contribuindo assim para a constituição de uma organização e de profissionais éticos e conscientes do seu papel e função social.

A análise dos resultados da pesquisa, permitiram identificar quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento da QVT docente, dessa maneira, este estudo revelou que a maior parte dos docentes. Neste contexto, o estudo revelou que, a grande maioria dos docentes classificam a IES como um local agradável para trabalhar, corroborando com os estudos de Alves; Correia; Silva (2019), Ahrens (2020) Walton (1973), Pilatti e Bejarano (2005) que afirmam que QVT é quando o ambiente de trabalho é agradável e desperta nos sujeitos o sentimento de pertença e bem estar.

É relevante destacar que não existem modelos de Gestão bons ou ruins, visto que essa interpretação está relacionada tanto a percepção de qualidade de vida/bem estar do indivíduo, quanto a relação que o trabalhador dá a instituição, logo todos esses aspectos impactam no Comprometimento Organizacional – CO. Diante desse panorama, compreende-se a importância de pesquisas sobre a qualidade de vida no trabalho – QVT, para assim, identificar as variáveis que impactam na performance e resultados dos trabalhadores e da Organização.

Diante dos resultados, podemos concluir que os docentes, da IES investigada, possuem um comprometimento afetivo, visto estarem comprometidos porque sentem que fazem parte da IES ou do curso. Ademais, os docentes investigados, afirmaram compartilhar os valores, filosofia e objetivos da IES, contudo, existe um número significa-

tivo de docentes da referida IES que não estão comprometidos com a Instituição, podendo desligar-se quando receberem uma proposta igual ou melhor, esse comprometimento é classificado como normativo, ou seja, obrigação de permanecer.

As transformações no mundo capitalista e global, ampliaram a competitividade, além de incentivar a busca por maior agilidade e qualidade de produtos e serviços essas novas demandas impulsionaram as organizações a abandonar a gestão centralizadora e adotar um modelo de gestão participativa, onde a inovação, a autonomia e a delegação de decisões são essenciais para estabelecer metas e estratégias que incentivem a QVT e o CO dos trabalhadores com a organização. No que se refere a satisfação dos docentes com as ações de QVT oferecidas pela IES, consequentemente, a percepção da IES pelos docentes é positiva, destacando que essa categoria é parte da composição da QVT. Por outro lado, é válido destacar que os docentes não relacionam as relações no espaço de trabalho como associadas a QVT, além de consideraram que o trabalho pode interferir diretamente na sua vida pessoal.

Finalmente, os resultados deste estudo contribuem diretamente para a organização da IES, podendo seus resultados serem utilizados como base para a promoção de ações de QVT. Como contribuição acadêmica, seus resultados apresentam um compilado de estudos e conhecimentos sobre a QVT e CO, servindo de base para que os pesquisadores da QVT investiguem a temática a partir de novos ângulos ou perspectivas.

Dentro das limitações desse estudo, podemos destacar que foi quanto a aplicação dos questionários, pois os mesmos foram enviados para os docentes via Email, e muitos dos docentes não responderam a pesquisa.

REFERÊNCIAS B

AHRENS, Rudy de Barros. **Análise do ambiente de trabalho com foco em qualidade de vida, qualidade de vida no trabalho e clima organizacional**: uma proposta de instrumento. 2020. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

ALVES, Cinthya Rafaela Araújo; CORREIA, Ana Maria Magalhães; SILVA, Armistrong Martins Da. Qualidade de vida no trabalho (QVT): um estudo em uma instituição federal de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina** – GUAL, v. 12, n. 1, p. 205–227, 2 jan. 2019.

ANDRADE, L. L. S.; PANTOJA, M. J.; FIGUEIRA, T. G. **Desenvolvimento de um instrumento de medida de qualidade de vida no teletrabalho**. Dissertação. (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade de Brasília 2020.

CAPITANIO, Rossana Parizotto Ribeiro et al. Inovação Organizacional de Gestão de Pessoas em uma Cooperativa do Norte do RS. In: **XVII Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão**. 2017.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda; MARQUES, Antônio Luiz; DE ALMEIDA, Luciana AD. Pessoas com deficiência: comprometimento organizacional, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. *Gerais*: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 92-105, 2009.

CATAPAN, Anderson et al. Qualidade de Vida no Trabalho (QVT): uma análise em professores do Ensino Médio e Su-

perior do Brasil. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 6, n. 2, 2014.

CONTE, A. L. Qualidade de vida no trabalho. Funcionários com qualidade de vida no trabalho são mais felizes e produzem mais. **Revista Faculdade de Administração e Economia Business**, n. 7, p. 32-34, nov. 2003.

CONVERSO, D., et al. Nem todos os acadêmicos são iguais: Primeira validação da escala de qualidade de vida no trabalho dos acadêmicos (AQoLW). **Fronteiras em psicologia**, v. 9, p. 2408, 2018.

CORDEIRO, João Pedro Pina; CUNHA, Pedro; LOURENÇO, Abílio Afonso. **Estilos de gestão de conflitos, comprometimento e cidadania organizacional: estudo empírico numa instituição de ensino superior portuguesa**. 2022.

FRANÇA, A. C. L. **Práticas de recursos humanos: conceitos e procedimentos**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Miguel Borba de Barros. **Qualidade de vida no trabalho e comprometimento organizacional no serviço público: Um estudo com os servidores técnico-administrativos do centro acadêmico do agreste da UFPE**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2016.

GORDIA, Alex Pinheiro et al. Qualidade de vida: contexto histórico, definição, avaliação e fatores associados. **Revista brasileira de qualidade de vida**, v. 3, n. 1, 2011.

GUEST, R. H. Quality of work life - learning from Tarrytown. **Harvard Business Review**, p. 76-87, jul./aug. 1979.

KLEIN, Leander Luiz et al. Qualidade de vida no serviço público: uma avaliação em uma instituição de ensino superior1. REAd. **Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre), v. 23, p. 317-344, 2017.

LASMAR, Luís César Chehab. **Liderança Empoderadora em Gestores do Ensino Técnico**. Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2018.

LEITE, N. R. P.; ALBUQUERQUE, L. G., Gestão estratégica de pessoas, comprometimento e contrato psicológico: o caso Vale. **Revista de Administração - RAUSP**, São Paulo: FEA-USP: v. 46, n.1, p. 19-31, 2011

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **Práticas de Recursos Humanos-PRH: conceitos, ferramentas e procedimentos**. 2014.

LÍRIO, Angélica Barbieri; SEVERO, Eliana Andrea; GUIMARÃES, Julio Cesar Ferro de. A influência da qualidade de vida no trabalho sobre o comprometimento organizacional. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 10, 2018.

MACÁRIO, Christelle Almeida; RIBEIRO, Célia; PEREIRA, Paulo. O contributo do compromisso organizacional e do empowerment psicológico para as organizações positivas. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 28, p. 29-55, 2020.

MACEDO, J.; MATOS, R. D. Qualidade de vida no trabalho: um estudo realizado com os funcionários da Unicentro, do campus de Iratí. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMINISTRAÇÃO** – ADM, 2008, Ponta Grossa, Paraná. Anais... 2008. Ponta Grossa, Paraná: ADM, 2008.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012

MENEZES, I. G. **Escala de intenções comportamentais de comprometimento**

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. A three-component conceptualization of organization commitment. **Human Resource Management Review**, v. 1, p. 61-98, 1991.

PAIVA, Luis Eduardo Brandão et al. Qualidade de vida no trabalho de eletricitários do estado do ceará. **Revista Reuna**, v. 22, n. 3, p. 19-38, 2017.

PANUCCI FILHO, Laurindo; HEIN, Nelson; KROENKE, Adriana. Relação entre Investimento em Intangíveis e Desempenho Econômico-Financeiro. **UFAM Business Review-UFAMBR**, v. 4, n. 1, p. 01-19, 2022.

PILATTI, L. A.; BEJARANO, V. C. Qualidade de vida no trabalho: leituras e possibilidades no entorno. In: GONÇALVES, A.; GUTIERREZ, G. L.; VILARTA, R. (Org.). **Gestão da Qualidade de Vida na empresa**. IPES Editorial. Campinas, São Paulo, p. 85-104, 2005.

PINHO, Ana Paula Moreno; DE OLIVEIRA, Evalda Rodrigues da Silva; DA SILVA, Clayton Robson Moreira. Com-

prometimento Organizacional no Setor Público: um olhar sobre três décadas de produção científica brasileira (1989-2019). **Revista do Serviço Público**, v. 71, n. 3, p. 504-539, 2020.

REIS JUNIOR, Dalcio Roberto; PILATTI, Luiz Alberto; PEDROSO, Bruno. Qualidade de vida no trabalho: construção e validação do questionário QWLQ-78. **Revista brasileira de qualidade de vida**, v. 3, n. 2, 2012.

RUBIO, Anderson Luis et al. **Qualidade de Vida no Trabalho**: Estudo com colaboradores de uma Instituição de Ensino Superior. 2019.

SANTOS, S. C.; COSTA, F. A.; PASSOS, A. RUNNING HEAD. A importância das características centrais do trabalho na satisfação das recompensas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 61, p. 85-99, 2009

SCHIRMEISTER, Renata; LIMONGI-FRANCA, Ana Cristina. A qualidade de vida no trabalho: relações com o comprometimento organizacional nas equipes multicontratuais. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 283-298, dez. 2012.

WALTON, R. E. Quality of work life: what is it? **Sloan Management Review**. Cambridge: v. 15, n. 1, p. 11-21, 1973.

IRMÃ NIRVANDA LEITE ROLIM: A PROFESSORA DE ENSINO RELIGIOSO DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES (1980-1992)

Flavia Moraes Cartaxo¹

Débia Suenia da Silva Sousa²

RESUMO

Este trabalho, situado na área de História da Educação, fundamentou-se na abordagem da Nova História Cultural, orientou-se pela pesquisa qualitativa e amparou-se metodologicamente na História oral, privilegiando as fontes orais, associando-as com fontes de outra natureza. Este trabalho buscou conhecer as práticas educativas de Irmã Nirvanda Leite Rolim quando esta atuou como professora do Colégio Nossa Senhora de Lourdes – CNSL, lecionando a disciplina de Ensino Religioso. O aporte teórico-metodológico baseia-se nos escritos de Perrot (2019), Scott (1992), Sousa (2018), Alberti (2008), entre outros. Portanto, a partir das entrevistas com as colaboradoras deste estudo, constatou-se que as temáticas trabalhadas por Irmã Nirvanda, na disciplina Ensino Religioso vinculavam-se aos ensinamentos religiosos católicos, sobretudo aos valores da Congregação de Santa Doroteia.

Palavras-chave: História da Educação. Ensino Religioso. Irmã Nirvanda.

¹ Licenciatura em Pedagogia pela UFCG. Pós-graduanda *lato sensu* em formação docente para educação básica.

E-mail: flaviamoraes2610@gmail.com

² Professora Doutora Associada da UFCG.

E-mail: debia.suenia@professor.ufcg.edu.br

ABSTRACT

This work, situated in the area of the History of Education, was based on the New Cultural History approach, was guided by qualitative research and was methodologically based on oral history, focusing on oral sources and associating them with sources of other kinds. This work sought to understand the educational practices of Sister Nirvanda Leite Rolim when she worked as a teacher at Colégio Nossa Senhora de Lourdes - CNSL, teaching Religious Education. The theoretical-methodological framework is based on the writings of Perrot (2019), Scott (1992), Sousa (2018), Alberti (2008), among others. Therefore, from the interviews with the collaborators in this study, it was found that the themes worked on by Sister Nirvanda in the subject of Religious Education were linked to Catholic religious teachings, especially the values of the Congregation of Saint Dorothy.

Keywords: History of Education. Religious Education. Sister Nirvanda.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado **Irmã Nirvanda Leite Rolim: uma mulher dedicada à educação e às obras sociais (1953-1992)** apresentado no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, campus Centro de Formação de Professores - CFP. Este trabalho tem como objetivo: conhecer as práticas educativas de Irmã Nirvanda Leite Rolim quando esta atuou como professora do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (CNSL), lecionando a disciplina de Ensino Religioso.

Irmã Nirvanda Leite Rolim era natural de Cachoeira dos Índios - Paraíba, filha de José Leite Rolim e Tertulina Bandeira Leite. Nasceu em 16 de dezembro de 1939,

e faleceu em 30 de março de 1992. Irmã Nirvanda estudou no CNSL durante o período de 1953 a 1960. O ingresso no CNSL contribuiu significativamente para a realização do seu sonho de ser freira, pois lá conviveu com as Irmãs Doroteias que na época administravam a referida instituição. De fato, ela tornou-se freira Doroteia, professando seus votos perpétuos no convento da Conceição em Olinda – PE. Após realizado o sonho de ser freira, em 1984 ela concluiu o curso de Licenciatura Plena em História, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus V- Cajazeiras.

Para revelarmos a história de Irmã Nirvanda Leite Rolim, visitamos os lugares em que esta trabalhou, ouvimos pessoas que conviveram com ela, a exemplo de: amigos, familiares, colegas de trabalho, e alunos. Seguindo esse percurso foram encontrados vestígios de suas memórias como: fotografias, documentos, bilhetes, cartas etc.

A pesquisa desenvolvida abordou histórias, memórias, experiências e vivências do passado. Nessa perspectiva, o estudo dialoga com a pesquisa qualitativa, visto que: “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21). De fato, a pesquisa qualitativa abrange as subjetividades, e ao narrar a história de um indivíduo inevitavelmente as subjetividades estão presentes.

O estudo faz uma abordagem histórica subsidiada pela perspectiva da Nova História Cultural, contemplando o recurso teórico-metodológico da pesquisa biográfica, e amparada metodologicamente pela História Oral.

Nos próximos tópicos apresentamos uma breve discussão da história das mulheres, assim como relatos, re-

gistros documentais e iconográficos da trajetória de Irmã Nirvanda como professora da disciplina de Ensino Religioso do CNSL da cidade Cajazeiras-PB.

O PAPEL DAS MULHERES NA HISTÓRIA

É no cenário de transformações da escrita da história, suscitado pela Nova História Cultural, que entrou em evidência a história das mulheres. Um dos fatores que também contribuíram para a inserção das mulheres nas narrativas históricas foi o movimento feminista: “quando as ativistas feministas reivindicam uma história que estabelecesse heroínas, provas de atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para a ação” (Scott, 1992, p. 64).

De fato, as pioneiras feministas reivindicavam por uma história das mulheres que demonstrasse novas nuances da vida feminina, ou seja, opondo-se às narrativas convencionais que sempre retratavam as mulheres como sujeitos passivos. Nesse sentido, as novas narrativas sobre mulheres apresentaram histórias de mulheres que, mesmo diante de uma sociedade patriarcal e machista, conseguiram sobressair-se como profissionais, ou como cidadãs de uma nação.

Durante anos as histórias das mulheres ficaram no anonimato da historiografia “[...] como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal” (Perrot, 2019, p.16). Nessa perspectiva, o silenciamento da história das mulheres, reproduzia a ideia de que as mulheres não vivenciaram os acontecimentos históricos. Todavia, sabemos que elas também deixaram o seu legado, e os recentes estudos

baseados na Nova História comprovam esse protagonismo feminino.

As próprias mulheres foram responsáveis por essa mudança. Através dos movimentos feministas, lutaram pelo acesso ao saber, ao mercado de trabalho, e à igualdade de direitos. De fato: “O direito ao saber, não somente à educação, mas à instrução, é certamente a mais antiga, a mais constante das reivindicações. Porque ele comanda tudo: a emancipação, a promoção, o trabalho, a criação, o prazer” (Perrot, 2019, p. 159). Assim, as mulheres entenderam que para ter espaço na vida pública como profissionais, era necessário o acesso à educação. Dessa forma, elas poderiam também desempenhar outras funções além daquelas vistas como essencialmente femininas.

Nesse sentido, diante das mudanças que ocorreram na vida das mulheres, foi imprescindível que a forma como a história das mulheres era escrita passasse por reformulações; assim, elas passaram também a figurar como sujeitos protagonistas da História. Ou seja, suas experiências pessoais e profissionais têm-se tornado objetos de estudo da historiografia. De fato:

A maior parte da história das mulheres tem buscado de alguma forma incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história. Tem tomado como axiomática a idéia de que o ser humano universal poderia incluir as mulheres e proporcionar evidência e interpretações sobre as várias ações e experiências das mulheres no passado (Scott, 1992, p. 77).

Sendo assim, percebe-se que através da Nova História Cultural, e dos movimentos feministas, as mulheres começaram a conquistar o seu espaço na História, assim como na História da Educação. Atualmente, existem vá-

rias pesquisas sobre mulheres educadoras evidenciando as contribuições destas para a educação.

Sob o contexto apresentado, a pesquisa ora exposta voltou-se para a área de História da Educação, evidenciando a história de Irmã Nirvanda Leite Rolim, que foi uma freira Doroteia, e professora. Sua trajetória de vida está situada na cidade de Cajazeiras-PB, local onde realizou os seus estudos, mais, especificamente, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes durante os anos de 1953 a 1960. Posteriormente, tornou-se professora da referida instituição, lecionando a disciplina Ensino Religioso. Além do exercício no magistério, a Irmã destacou-se por suas obras sociais, voltadas para as pessoas em estado de vulnerabilidade da cidade de Cajazeiras - PB, criando em 1981, para melhor realizar esse trabalho, o grupo Jovens Unidas a Santa Paula (JUSP).

PROFESSORA DE ENSINO RELIGIOSO (EDUCAÇÃO DA FÉ)

A princípio, vale ressaltar que a estada de Irmã Nirvanda no Colégio Nossa Senhora de Lourdes perdurou aproximadamente por duas décadas, pois, além de ex-aluna, posteriormente, tornou-se professora do CNSL da disciplina Ensino Religioso.

Durante a entrevista com uma de suas alunas foi questionado o período em que Irmã Nirvanda trabalhou no Colégio. A colaboradora relatou que: “Irmã Nirvanda trabalhou de 1980 a 1992, ano do seu falecimento” (Maria do Socorro Lopes Sousa, 04/12/2021).

Na Figura 1 consta um registro do vínculo empregatício de Irmã Nirvanda com o CNSL.

Figura 1 - Documento de vínculo empregatício Pis-Dipis

08 AGENCIA RECEPTORA (CARIMBO FUNDADO CUCI) 00388205/0040-10 CAIXA ECONOMICA FEDERAL PRÉDIO DA PRAÇA RUA DE CAJAZEIRAS RUA CEL. JUVENILDO CARNEIRO, 698 Cajazeiras - CEP 58900		09 IDENTIFICAÇÃO DO EMPREGADOR OU SINDICATO NOME DA EMPRESA MDDC-COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES 11 C.E.F. 10 ENDEREÇO (RUA E Nº) PRAÇA ANA DE ALBUQUERQUE, 12 58900 12 CIDADE CAJAZEIRAS 13 C.N.A.E. 60.23 14 SÓLA DE UF PB	
1 16 CÓDIGO PIS 12162452202 DOCUMENTO DE INSCRIÇÃO NO PIS-DIPIS 16 PARA USO EXCLUSIVO DO SEMPFO 19			
17 NOME DO EMPREGADO (PARTICIPANTE DO FUNDO) POR EXTENSO RIVANDA LEITE ROLIM			
18 DATA DE NASCIMENTO 16.12.39	19 SEXO MASCULINO FEMINO <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	20 DATA DE ADMISSÃO 13.02.84	21 TEMPO DE SERVIÇO 01
22 PARTIDA DE TRABALHO 2200 32.410		24 REGIÃO DE IDENTIFICAÇÃO 192.733 SSP	
26 TÍTULO ELEITORAL 42ª 38ª	27 DÍGITO 5.294	28 NÚMERO 26363992400	29 C.E.F. DO EMPREGADOR 26363992400
30 MUNICÍPIO (CÓDIGO) Cajazeiras		31 SÓLA DE UF PB	32 PARA USO EXCLUSIVO DO SEMPFO
33 NOME DO PAI Jose Leite Rolim		34 NOME DA MÃE Tertulina Bandeira Leite	

Fonte: Acervo da Tesouraria do CNSL (1984)

A fonte em análise trata-se de um comprovante de cadastramento de empregados no Programa de Integração Social (PIS) em 1984. Pode-se constatar que Irmã Nirvanda já tinha um ano de serviços prestados ao CNSL, ou seja, ela começou a trabalhar na instituição em 1983, último ano da administração das Irmãs Doroteias. No entanto, segundo sua ex-aluna, Irmã Nirvanda começou a trabalhar no Colégio ainda no ano de 1980. É possível que ela tenha realmente começado a trabalhar nesta data, mas, oficialmente, só passou a ser contabilizado o tempo de serviço no ano de 1983. Esse entrecruzamento com diferentes fontes é salutar, dado que permite esclarecer pontos que podem ter sido esquecidos pela memória, ou não estarem registrados nas fontes oficiais (Alberti, 2008).

Ainda no que se refere à contratação de Irmã Nirvanda como professora no CNSL, importa destacar que elementos da cultura escolar do Colégio podem ser notados. Geralmente as Doroteias contratavam docentes que

fossem católicos, o que garantiria o respeito aos princípios da Congregação de Santa Doroteia, (Sousa, 2018). Além disso: “[...] ser ex-discente da instituição também se constituiu em um critério para a contratação de profissionais para exercerem o magistério” (Sousa, 2018, p.110). Dessa forma, a contratação de Irmã Nirvanda seguiu todos esses critérios, uma vez que ela era católica, membro da Congregação de Santa Doroteia, e foi aluna do CNSL.

Sobre as práticas desenvolvidas por Irmã Nirvanda na turma do Curso Normal (Pedagógico), especificamente, na disciplina de Ensino Religioso, no trecho do relato a seguir remonta a essas experiências.

Sendo a disciplina de Irmã Nirvanda Ensino Religioso ou “educação da fé” como ela chamava, ela teve a oportunidade de educar à luz da filosofia de sua congregação. Diversas vezes a substitui na turma do pedagógico, e digo por experiência vivida que os conteúdos ministrados eram voltados para temas como justiça, perdão, respeito, relacionamento humano, realização vocacional, profissional, unidade na diversidade. Recordo também que dado o restrito leque de recursos pedagógicos, Irmã Nirvanda se valia de uma vitrola e iniciava suas aulas sempre com canções de padre Zezinho, canções intimistas que penetravam no íntimo dos jovens, e ajudavam a encontrar respostas para suas inquietas perguntas. Outras canções mais catequéticas, mais pastorais como “alô meu Deus” “um certo galileu” “mãe do céu morena” “paz inquieta” (Maria Josélia de Figueiredo Moreira, 08/11/2021).

A colaboradora Maria Josélia de Figueiredo Moreira na época já era professora formada e trabalhava no CNSL, tendo substituído em diversas ocasiões Irmã Nirvanda na Instituição. A partir do questionamento sobre como Irmã Nirvanda trabalhava a disciplina Ensino Religioso, compreende-se que ela privilegiava o ensino de valores hu-

manos e religiosos, acima de tudo, alicerçados na religião católica. Outrossim, Irmã Nirvanda denominava essa disciplina de “Educação da Fé”. De fato, no CNSL a disciplina Ensino Religioso assumia o viés doutrinador da religião católica (Sousa, 2018). A título de exemplo, os recursos que Irmã Nirvanda utilizava em suas aulas, como as músicas compostas por padres. Além disso, baseava-se no diálogo, testemunho, humildade, justiça, ensinamentos difundidos pela Congregação de Santa Doroteia (Costa *et al.*, 2002). Esta disciplina no CNSL possuía a mesma importância das demais disciplinas (Sousa, 2018). Assim ao denominar a disciplina de “Educação da Fé”, a professora expressava nitidamente as finalidades que a Congregação de Santa Doroteia determinava para o Ensino Religioso.

A respeito da relação de Irmã Nirvanda com suas alunas, o trecho do relato a seguir alude sobre essas vivências.

Ela era professora de ensino religioso. Foi minha professora. Ela era ótima, todo mundo gostava, dinâmica, conselheira, puxava muito na orelha. O aluno que não gostava de estudar, ela conversava em particular, muito conselheira, por onde passava deixava sua marca (Severina de Lima Bertoldo, 20/10/2021).

Ao relembrar os momentos vivenciadas com Irmã Nirvanda, sua ex-aluna Severina de Lima Bertoldo destacou o modo como Irmã Nirvanda conduzia sua relação com os educandos. Nesse sentido, nota-se a presença das virtudes fundamentais para as mestras doroteanas difundidas por Santa Paula Frassinetti. A amorosidade e paixão estavam presentes na forma como Irmã Nirvanda conduzia sua atividade docente através da atenção, afeto e sensibilidade que dedicava aos educandos, fazendo com que

se sentissem pertencentes àquele contexto. Quando era necessário advertir os educandos, Irmã Nirvanda optava pela discrição e suavidade. Conforme os ensinamentos de Santa Paula Frassinetti, as professoras deveriam advertir os alunos com suavidade, firmeza, prudência, e o ambiente da sala de aula deveria ser democrático e amoroso (Costa *et al.*, 2002).

Após as aulas, Irmã Nirvanda era sempre procurada por suas alunas, que queriam ouvir os seus conselhos. Assim revelou a colaboradora Maria Josélia de Figueiredo Moreira:

Eu recordo muito bem vê-la em escuta atenta às alunas que após os expedientes das aulas buscavam orientações as mais variadas, e ela sempre dizia: nós precisamos ouvir os jovens porque são muitas as prisões, são muitas as amarras que eles possuem. Assim era a missão de educar possuída pelo evangelho (Maria Josélia de Figueiredo Moreira, 08/11/2021).

O relato acima demonstra mais um indicativo das virtudes difundidas por Santa Paula Frassinetti e que Irmã Nirvanda seguia. A juventude era também uma das preocupações de Santa Paula Frassinetti, por isso seus ensinamentos deixavam claro que a congregação através de suas ações apostólicas deveria dirigir-se à juventude, afastando-a dos perigos do mundo (Costa *et al.*, 2002). “Ainda a esse respeito pode-se concluir que o mandamento máximo de Cristo é também o mandamento máximo para a relação educacional. Amar a todos que de nós se aproximam torna-se prática constante ao educador doroteano” (COSTA *et al.*, 2002, p. 77). Assim, a professora cumpriu com êxito esses ensinamentos, pois sempre estava disposta a dedicar o seu afeto aos jovens estudantes que a procuravam. Como também era uma prova do amor que as educadoras

doroteanas deveriam dedicar aos seus educandos, e Irmã Nirvanda vivenciava esse amor, ouvindo as angústias dos jovens e buscando sempre aconselhá-los.

Outro aspecto destacado por uma ex-aluna é que Irmã Nirvanda também buscava dinamizar as aulas de Ensino Religioso a partir da criação de peças teatrais. O trecho do relato a seguir explicita este fato.

Durante todo o ano passamos debruçados sob a vida da madre fundadora, nas turmas éramos divididas em pequenos grupos e o livro Paula Frassinetti, mulher para hoje, escrito por Lubich e Lazzarin, foi minuciosamente estudado e para mais viva ser a experiência apresentávamos no teatro do Colégio as peças teatrais sobre a vida de Paula. Tudo isso era idealizado e coordenado pela nossa professora de Ensino Religioso, Ir. Nirvanda (Maria do Socorro Lopes Sousa, 04/12/2021).

Desse modo, a professora usava diversos recursos em suas aulas para dinamizá-las e de uma forma significativa difundir os ensinamentos da Congregação de Santa Doroteia. Como foi lembrado por sua ex-aluna Maria do Socorro Lopes, a ocasião em que a professora Irmã Nirvanda propôs a sua turma uma dramatização sobre a vida de Santa Paula Frassinetti. Logo, nota-se que: “[...] a cultura escolar em torno do ensino, por algum tempo se constituiu numa perspectiva de que era necessário difundir os ensinamentos da Congregação e do catolicismo” (Sousa, 2018, p.147). E a disciplina Ensino Religioso foi uma das privilegiadas para cumprir essa finalidade com mais afinco.

Quando Irmã Nirvanda retornou ao CNSL como professora, uma das mudanças marcantes que ela encontrou no Colégio foi a presença dos meninos, que adentraram como alunos da instituição a partir de 1971. No entanto, a princípio algumas regras tinham que ser cumpridas. Por

exemplo: meninos e meninas não podiam brincar juntos (Sousa, 2018). Contudo, na fotografia abaixo podemos observar que os estudantes, meninas e meninos, estão todos juntos, entrosados. Possivelmente, ao decorrer dos anos as Irmãs Doroteias foram abrandando a regra que limitava o contato entre os gêneros. Esta fotografia foi registrada nas dependências CNSL. Irmã Nirvanda usa vestido azul-claro e cabelos curtos, rodeada por jovens alunas e alunos.

Fotografia 1 – Irmã Nirvanda na companhia dos estudantes



Fonte: Acervo pessoal de Maria Josélia de Figueiredo Moreira (1980)

No ano de 1984, Irmã Nirvanda concluiu o curso de História na Universidade Federal da Paraíba, Campus V, na cidade de Cajazeiras (Jusp, 1989). Isto significa que ela conciliava o seu trabalho no CNSL com a formação acadêmica.

Dado o exposto, compreende-se que Irmã Nirvanda atuou como professora em um Colégio com forte influên-

cia dos princípios religiosos católicos, sobretudo, a disciplina Ensino Religioso assumiu a função de difundir esses ensinamentos entre os estudantes, e assim a professora o fez, como verificamos nos depoimentos das entrevistadas. Como também, sua relação com os educandos comprova a presença das orientações de Santa Paula Frassinetti como guia da sua ação docente. Nas memórias de suas ex-alunas e da professora que a substituiu, Irmã Nirvanda foi lembrada como uma professora conselheira, que advertia com mansidão, e estava sempre disposta a ouvir a juventude, assim como a fundadora da Congregação de Santa Doroteia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa destacar que ao desvelar a história das mulheres não pretendemos uma reparação, mas buscamos compreensões para as ações desenvolvidas por elas (Perrot, 2019).

Nos relatos que revelaram momentos da atuação de Irmã Nirvanda como professora, identifiquei que os ensinamentos da Congregação de Santa Doroteia guiaram o seu trabalho docente. A vida de Santa Paula Frassinetti e os valores católicos eram temáticas recorrentes nas aulas de Ensino Religioso.

Assim, as singularidades da trajetória desta professora revelaram marcas de uma época, de um cenário educativo com forte presença dos valores religiosos católicos que foram evidentes em sua atuação como professora e em suas ações como religiosa.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes Orais: Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Flávia Fernanda; OLIVEIRA, Karen Wolff de; CAMPANA, Luciane dos Reis; SIMON, Marinice Sousa. **Um olhar sobre a educação... de Paula Frassinetti a Paulo Freire**. Porto Alegre: Sales editora, 2002.

JUSP. **Tudo na vida tem uma história**. Cajazeiras, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. *In*: BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

SOUSA, Débia Suênia da Silva. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes: culturas escolares em Cajazeiras-PB (1949-1983)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

Entrevistas

BERTOLDO, Severina de Lima. Aluna de Irmã Nirvanda/membro do JUSP, **Escola Dom Moisés Coelho**, Caja-

zeiras 20 de out. 2021. [Entrevista cedida a] Flavia Moraes Cartaxo.

SOUSA, Maria do Socorro Lopes. Aluna de Irmã Nirvanda/membro do JUSP, **via WhatsApp**, Cajazeiras 04 dez. 2021. [Entrevista cedida a] Flavia Moraes Cartaxo

MOREIRA, Maria Josélia de Figueiredo. Membro do JUSP, **via WhatsApp**, Cajazeiras 08 de nov. 2021. [Entrevista cedida a] Flavia Moraes Cartaxo.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS-PB (2023)

Débia Suênia da Silva Sousa¹

José Romário da Silva Cardoso²

Leila Diniz Santos³

Maria Raquel de Souza⁴

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de campo que foi solicitada na disciplina educação popular e pedagogia freireana, componente curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Realizou-se a pesquisa numa escola pública, localizada na Cidade de Cajazeiras-Paraíba no início do ano de 2023, com o objetivo de investigar se há a presença dos princípios da educação popular e da pedagogia freireana na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nor-teou-se pela pesquisa qualitativa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista aplicada com um professor da EJA, dois estudantes da EJA e com o coordenador da EJA. Para a análise dos dados buscou-se um diálogo com os textos estudados na disciplina, bem como, em trabalhos acadêmicos que abordam o tema em questão. Portanto, constatou-se que há carência na

¹ Professora Doutora Associada da UFCG.
E-mail: debia.suenia@professor.ufcg.edu.br

² Graduando do curso de Pedagogia na UFCG.
E-mail: cardosoromario9377@gmail.com

³ Graduanda do curso de Pedagogia na UFCG.
E-mail: leila.diniz@estudante.ufcg.edu.br

⁴ Graduanda do curso de Pedagogia na UFCG.
E-mail: raquelmario543@gmail.com

formação continuada na referida área de pesquisa, bem como, o despreparo profissional para uma educação não tradicionalista, assim a EJA na referida instituição está desprovida dos princípios da educação popular e da pedagogia freireana.

Palavras-chave: Educação Popular. Pedagogia freireana. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This article is the result of field research that was requested in the subject Popular Education and Freirean Pedagogy, a curricular component of the Pedagogy Course at the Teacher Training Center at the Federal University of Campina Grande (UFCG). The research was carried out in a public school, located in the city of Cajazeiras-Paraíba at the beginning of 2023, with the aim of investigating whether there is the presence of the principles of popular education and Freirean pedagogy in the teaching modality Youth and Adult Education (EJA). It was guided by qualitative research. An interview with an EJA teacher, two EJA students and the EJA coordinator was used as a data collection instrument. For data analysis, a dialogue was sought with the texts studied in the discipline, as well as in academic works that address the topic in question. Therefore, it was found that there is a lack of continued training in the aforementioned research area, as well as professional unpreparedness for a non-traditionalist education, thus EJA in the aforementioned institution is devoid of the principles of popular education and Freirean pedagogy.

Keywords: Popular Education. Freirean pedagogy. Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de campo que foi solicitada na disciplina de Educação Popular e Pedagogia Freireana componente curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A Educação Popular é um conjunto de saberes e conhecimentos que são adquiridos pelas pessoas a partir de sua vivência no cotidiano conforme o contexto social no qual está inserida (Brandão,1986). A Pedagogia Freireana prioriza a cultura popular como um mecanismo basilar de emancipação social da classe trabalhadora, pois compreende que as camadas populares possuem um saber que é desvalorizado pela sociedade capitalista.

A pesquisa foi realizada na cidade de Cajazeiras-PB, numa instituição educacional pública, com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no início ano de 2023, com a finalidade de verificar se há os princípios da educação popular e da pedagogia freireana nessa modalidade de ensino. Posto isto, o objeto de estudo justifica-se pelo interesse de compreender concretamente quais são os princípios norteadores que fundamentam a EJA, bem como, averiguar se o corpo docente e a coordenação pedagógica consideram a educação popular e a pedagogia freireana no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, por entender que esta é bastante utilizada na atualidade no âmbito acadêmico, a fim de aproximar o contato do(a) pesquisador(a) com a teoria e a prática na elaboração do estudo (Will, 2012).

EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA FREIREANA NO ENTENDIMENTO DO PROFESSOR

O pensamento de Paulo Freire objetiva formar uma consciência crítica-reflexiva dos (as) oprimidos (as), para que notem que é possível transformar a realidade social com base nos conhecimentos obtidos (Maciel,2011).

Ao iniciar a entrevista perguntamos ao professor sobre seu entendimento a respeito da EJA, se conhecia quais eram os princípios da educação popular e da pedagogia freireana, desse modo, este respondeu: “sim, é a educação popular caracteriza-se por uma forma de educar horizontal, onde respeita os saberes dos educandos” (Isaque dos Santos Silva, 14/05/2023). Percebe-se que a resposta do professor está relacionada ao pensamento de Paulo Freire no qual prioriza a construção de um novo conhecimento a partir da bagagem de conhecimentos prévios dos (as) discentes, a fim de fazer com que estes reconheçam o lugar que ocupam na sociedade.

Em dado momento da entrevista, postulamos o entendimento da sala de aula como espaço de compartilhamento de saberes e conhecimentos que foram adquiridos no cotidiano, com a finalidade de conduzir o corpo discente a reflexão crítica acerca da sua posição social e a necessidade da transformação social, em trecho da entrevista o professor reflete sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula:

Entrevistadora: Suas aulas possibilitam um espaço de diálogo entre professor e estudantes?

Entrevistado: Sim, no caso eu tô com as aulas de ciências e projeto de vida, e o projeto de vida é quando eu vou trabalhar com eles as atividades e a gente sempre procura trabalhar o que eles vivem e

que eles possam aprender com aquilo e pra que isso aconteça ele sempre conta né como é que funciona, como eles lidam com aquele conteúdo. Como no caso um aluno que ele não consegue ler influente né tem fluência na leitura, mas ele consegue desenvolver atividades pela forma que ele viveu, onde ele consegue resolver um problema de matemática, até mesmo uma questão de ciências pela forma que ele trabalhava antigamente (Isaque dos Santos Silva, 14/05/2023).

Eu seu relato, é possível deduzir que suas aulas estão alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas a concepção de educação popular e da pedagogia freireana encontra-se confusa, vaga e ambígua em sua própria prática docente. A educação popular e pedagogia freireana confluem para uma mesma finalidade, assim sendo, pautam por uma educação que valoriza os saberes prévios das camadas populares e suas realidades culturais na edificação de novos saberes e conhecimentos. Esse tipo de educação prioriza desenvolver a consciência crítica através do diálogo no qual abarca uma leitura do seio social, política e econômica, bem como, a participação comunitária (Gadotti, 2016).

Ainda, conversamos sobre os desafios de se trabalhar na perspectiva da educação popular e pedagogia freireana com os (as) discentes da EJA:

Entrevistadora: Fale um pouco sobre sua concepção de Educação Popular e Pedagogia Freireana, destacando as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula em trabalhar com os princípios norteadores destas abordagens teóricas.

Entrevistado: Eu acho que o maior desafio é conseguir trazer eles para a escola, porque o EJA né que é Educação para Jovens e Adultos é requer que a gente tenha assim aquele intuito de fazer uma educação diferenciada, aplicando né é todas essas

normas, porque os alunos chegam muito cansado do trabalho e muitas vezes não consegue vim. Como hoje a gente tem três alunos na sala, uma turma com trinta alunos. Eu acho que o maior desafio é você conseguir que eles se matriculem né e que permaneça na sala pra que a gente possa trabalhar isso com eles (Isaque dos Santos Silva, 14/05/2023).

Em seu relato, verificamos mais uma vez que o docente não compreende claramente sobre as finalidades da educação popular e pedagogia freireana, bem como, que a sua prática docente não está de fato embasada nos princípios desta educação, pois a maioria da turma não comparece às aulas devido ao cansaço físico e grande parte dos (as) estudantes se matriculam e não frequentam à escola, está claro que o tipo de educação que está sendo ofertada não produz nenhum sentido e significado na vida dessas pessoas, como também, não há nenhuma formação da consciência crítica-reflexiva no tocante a sua emancipação social e transformação da sociedade.

A respeito de uma educação problematizadora, Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia direcionada a classe popular na qual insere a realidade social do (a) educando (a) com a prática pedagógica, com o objetivo de desenvolver a conscientização e interpretação dos problemas da realidade brasileira para transformar esse cenário social. Paulo Freire ressaltou a necessidade do conhecimento e da cultura popular serem valorizados, bem como, alfabetizar os (as) discentes com base nas causas detectadas na realidade dos (as) mesmos (as). Portanto, a função da alfabetização é fazer com que os (as) cidadão (ãs) se conscientizem sobre suas dificuldades, o seu lugar que ocupam na sociedade para atingir a libertação do sistema opressor, consequentemente atingir melhores condições de vida (Beleza; Nogueira, 2020).

Na sequência do diálogo, também questionamos ao professor sobre a sua prática docente:

Entrevistadora: Como você avalia sua prática docente?

Entrevistado: Assim, eu acredito que minha própria prática docente seja uma boa prática né, porque eu sempre procuro fazer as atividades em minhas aulas de acordo com a realidade deles. Porque eu como professor sempre tenho isso em mente, antes de eu praticar uma atividade quero saber da realidade do aluno. Antes não é à toa que sempre do início do ano sempre passo uma atividade para conhecer a realidade do aluno antes de passar um conteúdo. E não me importar como eles vivem né, como é o dia a dia deles é um pouco complicado, porque muitos deles não consegue fazer uma atividade de casa, porque precisa trabalhar. Eu tenho que ter uma didática (Isaque dos Santos Silva, 14/05/2023).

Diante do exposto observamos que nesse momento, o professor classifica sua prática docente como satisfatória, como também, considera a realidade social do corpo discente da EJA, com o intuito de propiciar um ensino contextualizado inculcado de sentido e significado.

Durante a conversa indagamos ao professor sobre a metodologia empregada em sala de aula e o material didático utilizado:

Entrevistadora: Professor, tanto a metodologia quanto o material didático utilizado em sala de aula têm como objetivo formar um (a) estudante crítico-reflexivo, autônomo e ativo na sociedade?

Entrevistado: Acredito que sim, porque eles estão entender que tinha liberdade né de ser crítico construtivo que muitos vem com essa crença vontade de não conseguir ser né crítico e construtivo pensa que dessa capacidade, no EJA nós possibilitamos essa construção através das oportunidades que a

gente dar e a escola trabalha a gente tá construindo isso (Isaque dos Santos Silva, 14/05/2023).

A resposta do professor é ambígua e confusa e fundamentada em sua opinião pessoal, desse modo, a resposta do entrevistado atendeu de modo parcial os objetivos da pergunta, porque apenas afirmou que se pauta por uma formação do corpo discente crítico-reflexivo, todavia, não especifica a metodologia e material didático utilizados. Logo, a resposta mostra uma contradição entre o diálogo que foi tecendo e destacado anteriormente.

A EXISTÊNCIA DO ENSINO TRADICIONAL NA EJA

Nessa parte do trabalho, consideramos a visão dos educandos, na perspectiva de classificar o ensino praticado na modalidade EJA. Desse modo, inicialmente, a conversa enveredou para saber o motivo dos discentes escolherem esta modalidade de ensino:

Entrevistadora: Por que você escolheu essa modalidade de ensino EJA?

Entrevistado: Por conta que é mais rápido eu também já tava muito atrasado na escola e a única chance que eu tinha de estudar era a noite (Kleber Gabio da Silva Lira, 14/05/2023).

Entrevistada: É e também, porque a noite os ensinamentos é melhor do que o de tarde, assim é minha opinião sabe, porque os professores perdem a cabeça muito fácil com os alunos. E a noite já tem aquela paciência de explicar de novo, de novo e é isso e a gente aprende mais rápido (Roseane Félix da Silva, 14/05/2023).

A resposta dada pelos estudantes mostra que ambos escolheram essa modalidade de ensino com o mesmo pro-

pósito, ou seja, para terminar o Ensino Médio mais rápido, pois os dois estavam fora de faixa etária e bastante atrasados na escola. Dessa forma, optaram por essa modalidade de ensino acreditando que esta facilitasse a compreensão dos conteúdos ministrados pelos (as) professores (as).

Ao prosseguir com a entrevista conjecturamos aos educandos a respeito do sentido da educação oferecida na EJA em suas vidas:

Entrevistadora: Você acredita que a educação oferecida na EJA vai transformar a sua vida? Explique.

Entrevistado: Sim, por conta que assim como ela disse é as aulas na tarde e na manhã são mais complicadas por conta que tem vários alunos e à noite tem menos alunos e tem mais chances dos professores explicarem mais e como é tipo assim eu sou um pouco difícil de entender muitas coisas na escola fica mais fácil para mim pegar as matérias e o conteúdo que eu estou precisando para poder é avançar (Kleber Gabio da Silva Lira, 14/05/2023).

Entrevistada: Eu acho que se a gente for com dedicação e querer mesmo aprender na EJA aprende muito rápido, porque o tempo que a gente tem é o tempo que a gente tá perdendo né, se não quiser nada. Então, para mim eu acho que o EJA é melhor a aprendizagem (Roseane Félix da Silva, 14/05/2023).

No relato dos discentes há uma incoerência e contradição, porque afirmam que a EJA proporciona facilidades de aprendizagem, a partir das aulas explicativas. Diante do exposto, observa-se indícios do ensino tradicional no qual o corpo docente é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Leão (1999) elucida que nesse modelo de educação é papel do corpo discente memorizar os conteúdos e reproduzir da mesma forma que foi transmitido

pelo professor nas avaliações. No ensino tradicional, não há dialogicidade e problematizações para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo. Isto posto, nas afirmativas dos estudantes compreende-se que as aulas do ensino regular são explicativas e mais difíceis por causa do grande número de discentes em sala de aula.

Em seguida, solicitamos que os discentes relatassem como eram as aulas:

Entrevistadora: Descreva de modo resumido como são as aulas na EJA.

Entrevistado: Bem, as aulas na EJA são como é que se diz assim mais fáceis pra pegar por conta que é tem mais tempo pro professor explicar as matérias e tem mais conteúdos do que à tarde e manhã, por conta que muitos professores à tarde e da manhã não tem tempo de explicar totalmente o que os alunos precisam por conta da quantidade de alunos pra cada professor. Aí à noite na EJA fica mais fácil para cada aluno e cada professor, a aprendizagem fica mais simplificada entendeu? Fica mais é explicatória (Kleber Gabio da Silva Lira, 14/05/2023).

As aulas na EJA para esses alunos são explicativas, entretanto, percebe-se que estes têm dificuldade de entender os conteúdos que são explicados na sala de aula, porque sentam nas últimas carteiras da sala de aula. É comum os outros (as) estudantes conversarem nas aulas, conseqüentemente atrapalharem a aprendizagem dos demais. Logo, está explícito que essas aulas não são dialógicas, por consequência, grande parte da turma se dispersa, porque as aulas não são instigantes, ou seja, pelo relato há indícios do ensino tradicional caracterizado por discursos centrados apenas no ensino do conteúdo e sem contextualização com a realidade social (Leão,1999).

Durante a entrevista, questionamos aos discentes quais melhorias recomendariam para a EJA.

Entrevistadora: Quais são as suas sugestões para melhorar a educação na EJA?

Entrevistada Olha, é assim na minha opinião eu acho que alguns dos professores teria que como é que eu posso dizer? Procurar uma maneira assim que todos pudessem entender de uma forma que [...] (Roseane Félix da Silva, 14/05/2023).

Entrevistado: Por conta que muitas vezes os professores estão explicando e várias vezes muitos alunos não entendem nada do que eles estão falando. Pronto comigo é aí a matemática muitas as vezes a professora pode tá do meu lado explicando, mas como a matemática é uma matéria muito complicada muitas vezes não dá pra entender muita coisa (Kleber Gabio da Silva Lira, 14/05/2023).

Aqui, identificamos uma contradição no relato dos discentes, pois como afirmaram que a matemática está em todos os locais da vida cotidiana, conseqüentemente, não deveria ser algo difícil, porque a todo momento têm contato com a matemática. Portanto, está claro que as aulas de matemática são tradicionais e descontextualizadas com a realidade dos (as) educandos (as) por isso se torna algo tão difícil e distante do corpo discente (Leão, 1999). Na visão dos estudantes entrevistados a solução para esse problema seria o reforço escolar na referida área de conhecimento.

Por último, inquirimos aos discentes se sofreram preconceito ou discriminação por serem estudantes da EJA:

Entrevistadora: Você já sofreu preconceito ou discriminação por ser estudante da modalidade EJA de escola pública? Justifique sua resposta.

Entrevistado: Nunca, nunca. No EJA acho que foi onde eu me identifiquei mais por conta que eu já estudei na manhã e na tarde, só que no EJA já foi onde eu me identifiquei mais por conta eu tenho como você pode ver, tenho seis dedos e várias pessoas que me apelidaram por conta disso, preconceito por não me aceitarem e no EJA é mais calmo [...] (Kleber Gabio da Silva Lira, 14/05/2023).

Observamos que ambos não sofreram nenhum preconceito e nem discriminação por serem estudantes da EJA, porém um dos alunos sofreu preconceito e discriminação na modalidade regular de ensino, porque tem seis dedos em uma das mãos. Destarte, o corpo docente deve abordar diariamente durante as aulas o tema da diversidade e o respeito mútuo, com a finalidade de combater o preconceito e discriminação, portanto, o ensino focado apenas no conteúdo é incapaz de desenvolver os valores humanos (Gusmão,2000).

A EDUCAÇÃO PERMANENTE NA EJA

Partimos, do entendimento que a EJA não se limita à educação escolarizada, pois pode ocorrer em associações de moradores, sindicatos, comunidades, centros religiosos, dentre outros, isto é, em espaços informais. Essa modalidade de ensino foi postergada por muito tempo até ser legalizada no Brasil, assim em 1930 inicia-se com a ascensão de Getúlio Vargas que era defensor da política de exportação do café e necessitava-se de pessoas qualificadas para o trabalho nessa época, contudo, o adulto analfabeto era visto como um “sem perspectiva” que servia apenas para o trabalho braçal. Dessa forma, Getúlio Vargas implanta a ditadura civil e prioriza a educação de crianças e

jovens, todavia tardiamente a educação de adultos é visualizada (Beleza; Nogueira, 2020).

Isto posto, é cabível ressaltar que a EJA como processo de educação permanente é uma perspectiva recente, que vem ganhando notoriedade nos debates, fóruns, conferências no cenário educacional mundial. Nesse prisma, no decorrer da entrevista questionamos ao coordenador da EJA se há a orientação para o corpo docente desenvolver às aulas com base nos princípios da educação popular e pedagogia freireana:

Entrevistadora: O coordenador da EJA, orienta o corpo docente para desenvolver aulas que contemplem a perspectiva da educação popular e pedagogia freireana?

Entrevistado: Boa noite! Para vocês do curso de Pedagogia, veja bem o coordenador orienta sim com certeza os professores no sentido de que eles apliquem a educação popular, né e também com o método de Paulo Freire, né. É a educação popular no sentido de que o aluno não esteja centrado somente no conteúdo que haja aquela junção do conteúdo com a forma de uma prática né, vamos dizer de um curso. É o que eu tenho a dizer é a esse respeito aí (Josué Mendes de Lucena, 14/05/2023).

Observamos que o coordenador da EJA desconhece o método freireano e a proposta da educação popular. A concepção do coordenador revela que a EJA está fundamentada no ensino tradicional sob a perspectiva neoliberal, porque em nenhum momento essa prática suscita problematizações e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do corpo docente, a fim de capacitá-lo para sua atuação no seio social com o intuito de metamorfoseá-lo. Portanto, a assertiva proferida pelo referido coordenador deixa explícito que a EJA está alinhada ao neoliberalismo.

Perguntamos ao coordenador como os princípios da educação popular e pedagogia freireana devem ser trabalhados pelo corpo docente:

Entrevistadora: Na sua opinião como coordenador da EJA, como os princípios da Educação Popular e Pedagogia Freireana devem ser trabalhados pelo corpo docente?

Entrevistado: Veja bem é o alunado da EJA é diferente e nós temos que ter em mente ver que é diferente dos outros alunos. Uma vez alunos fora de faixa etária né. Então tem o professor tem que é se redobrar e ter como assim mostrar uma forma de trabalho com eles diferente né, pra além do conteúdo eu já falei né e que haja a junção né, para que no caso aqui nós aqui da EJA e a secretaria de educação ela está oferecendo vários cursos. Ou seja, o aluno tá estudando aqui aí ele vai ter direito de participar de um curso de cabeleireiro, de design de sobancelha e etc. né. Já pra incentivar o aluno pra ele não tá centrado somente na no conteúdo certo (Josué Mendes de Lucena, 14/05/2023).

Identificamos no relato do coordenador uma distância longínqua da educação popular e pedagogia freireana, assim como uma visão negativa dos (as) discentes. Haja visto, se tratar de educandos fora da faixa etária, já seria um imperativo este, orientar o corpo docente a considerarem o contexto social, familiar de seus discentes em suas práticas educativas.

A alegação do coordenador testemunha que não há educação popular e nem pedagogia freireana, porque os cursos profissionalizantes que foram citados estão relacionados à educação permanente que está a serviço do mercado de trabalho que surgiu nos anos 70 do século XX. Destarte, a educação permanente sob essa perspectiva é a representação do discurso da pedagogia do colonizador,

porque há a finalidade de vincular a ideologia dominante que é contra a transformação da realidade social. A educação permanente não se restringe aos espaços escolares, isto é, estão presentes nos lugares informais. Todavia, esse tipo de educação não pode ser confundido com a EJA, porque ocorre em todas as idades e não apenas na fase adulta além de não abarcar os princípios da educação popular e da pedagogia freireana (Gadotti, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, verificamos que os princípios da educação popular e da pedagogia freireana, na instituição pública de ensino, lócus do presente estudo, não estão presentes no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos na EJA. Destarte, é observado que a prática docente é desprovida dos princípios da educação popular e da pedagogia freireana, mas está em consonância com a abordagem tradicional de ensino, na qual não existe diálogo entre docente e discentes, por consequência, não resulta nenhuma aprendizagem crítica, reflexiva e imbuída de sentidos e significado. Portanto, verifica-se a necessidade da formação continuada tanto para o professor e coordenador da EJA na respectiva área investigada.

REFERÊNCIAS

BELEZA, Janderlane. NOGUEIRA, Eulina. Contexto Histórico da Educação De Jovens e Adultos no Brasil. **RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**. Ano 4, Vol. IV, Número 2, jul- dez, 2020, p. 107-126. Disponível em: <https://pe->

riodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/7958. Acesso em: 30.jun.2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 1.ed. São Paulo: Coleção primeiros passos, Editora Brasiliense,1986. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/fec8b409-2342-41b8-9a41-80ae2f8b0bad>. Acesso em: 30.jun.2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/10020/2/FPF_PTPF_01_0470.pdf. Acesso em: 30.jun.2023

GUSMÃO, Neusa. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2**. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158/7749>. Acesso em: 04.jul.2023

LEÃO, Denise. **Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista**. Cadernos de pesquisa, nº 107.p.187-206, julho/1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 04.jun.2023.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. MACIEL, K. de F. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 2, n. 2, 2012. DOI: 10.22294/educper/ppge/ufv.v2i2.196. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519> Acesso em: 30.jun.2023

WILL, Daniela. **Metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. Palhoça. Unisul Virtual, 2012. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/22100/1/fulltext.pdf>. Acesso em: 04.jul.2023

Entrevistas

SILVA, Isaque dos Santos. Professor da EJA, **EMEIEF Cecília Estolano Meireles**, Cajazeiras 14 de maio. 2023. [Entrevista cedida a] Leila Diniz Santos.

SILVA, Roseane Félix da. Aluna da EJA, **EMEIEF Cecília Estolano Meireles**, Cajazeiras 14 de maio. 2023. [Entrevista cedida a] Leila Diniz Santos.

LIRA, Kleber Gabio da Silva. Aluno da EJA, **EMEIEF Cecília Estolano Meireles**, Cajazeiras 14 de maio. 2023. [Entrevista cedida a] Leila Diniz Santos.

LUCENA, Josué Mendes de. Coordenador da EJA **EMEIEF Cecília Estolano Meireles**, Cajazeiras 14 de maio. 2023. [Entrevista cedida a] Leila Diniz Santos.

CRIANÇAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: COMO ANDA ESSA RELAÇÃO?

Maria Auricélia da Silva¹

Alan de Matos Pinto²

Ian Costa Fernandes³

Romênia Silva Cordeiro⁴

RESUMO

Este trabalho discute os interesses de crianças da Educação Infantil pelo uso de recursos digitais, como utilizam esses artefatos e o tempo que consomem em atividades dessa natureza. Os dados apresentam uma comparação com outras duas pesquisas, realizadas em 2016 e 2019, na mesma instituição pública de Educação Infantil, sobre os interesses e habilidades das crianças quanto ao uso de recursos digitais. O paradigma interpretativo e a abordagem quali-quantitativa constituíram as bases desta pesquisa. Os dados foram coletados por meio de um formulário *on-line* aplicado aos familiares das crianças, a fim de sondar os interesses e usos que elas fazem dos recursos digitais no cotidiano. Os resultados demonstraram que as crianças apresentam grande interesse e familiaridade com os dispositivos digitais, o que favorece sua utilização como recurso pedagógico.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Interesses Infantis. Saberes Infantis. Educação Infantil. Famílias.

¹ Pedagoga, doutora em Educação Brasileira (UFC), professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAP UFC). Pesquisa o uso de tecnologias digitais na Educação Infantil. *E-mail:* auricelia.silva@ufc.br

² Estudante de Física (licenciatura)/UFC. Bolsista de Iniciação Acadêmica. *Email:* alanmatos300@gmail.com

³ Estudante de Oceanografia (bacharelado)/UFC. Bolsista de Extensão. *Email:* ian.costa2016@gmail.com

⁴ Pedagoga (UFC), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UECE) e Educação Inclusiva (UECE). Colaboradora voluntária no Projeto de Extensão Tecnologias Digitais na Educação Infantil: ludicidade e aprendizagem. *Email:* romeniasec@gmail.com

ABSTRACT

This work discusses the interests of children in Early Childhood Education in the use of digital resources, how they use these artifacts and the time they consume in activities of this nature. The data presents a comparison with two other surveys, carried out in 2016 and 2019, at the same public Early Childhood Education institution, on children's interests and skills regarding the use of digital resources. The interpretative paradigm and the qualitative-quantitative approach constituted the bases of this research. Data were collected through an online form applied to the children's family members, in order to probe their interests and uses of digital resources in their daily lives. The results demonstrated that children show great interest and familiarity with digital devices, which favors their use as a pedagogical resource.

Keywords: Digital Technologies. Children's interests. Children's knowledge. Child Education. Families.

INTRODUÇÃO

A disseminação dos recursos tecnológicos tem favorecido a inserção de recursos digitais no cotidiano das crianças, de modo a ampliar suas habilidades e o uso de diversas linguagens. Diante disso, o uso pedagógico de recursos digitais torna-se fundamental, visto que as crianças estão imersas nas culturas digitais e usam recursos tecnológicos, principalmente tecnologias móveis, cada vez mais cedo. Staa (2011) afirma que as crianças têm acesso a telefones celulares antes de saber falar, utilizam computadores, *mouses* e telas de toque de maneira intuitiva.

Como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) fazem parte dos contextos familiares e sociais em que as crianças estão inseridas, faz-se necessário que as instituições de Educação Infantil adequem-se

a essa realidade. Por meio da utilização das TDIC, o mundo concreto vivenciado pelas crianças fora da escola pode ser introduzido no contexto escolar, priorizando o questionamento e a criatividade como fatores de promoção da aprendizagem (COOL; MONEREO, 2010).

É necessário, portanto, refletir acerca do uso das mídias digitais na Educação Infantil e a relevância de seu uso pedagógico. Para tanto, convém atentar para as orientações relativas ao uso de recursos digitais na Primeira Infância, a fim de que seu uso esteja em consonância com as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria e as diretrizes emanadas dos órgãos normativos.

A partir dessas reflexões, foi realizado este estudo, que tem como objetivo geral investigar os interesses das crianças pelo uso de recursos digitais, como elas os utilizam em seu cotidiano e o tempo que consomem em atividades dessa natureza.

A abordagem da pesquisa é quali-quantitativa, e a análise dos dados foi feita por meio da interpretação de referenciais teóricos e dos dados levantados na coleta de dados realizada com os familiares sobre temáticas relevantes quanto ao uso de dispositivos digitais por crianças da Educação Infantil.

Para a coleta de dados, foi reelaborado/atualizado um questionário já aplicado aos familiares das crianças matriculadas numa escola pública federal de Educação Infantil nos anos 2016 (SILVA; MACEDO FILHO, 2016) e 2019 (FERREIRA; SILVA; GARCIA, 2019).

Para a comparação dos interesses das crianças ao longo do período compreendido entre 2016 a 2023, o questionário foi aplicado aos familiares de todas as crianças matriculadas na mesma instituição de Educação Infantil, no primeiro semestre de 2023.

O acompanhamento dos interesses infantis ao longo desse período foi importante para a compreensão das atividades que as crianças conseguem realizar utilizando recursos digitais, além de ações que poderão ser implementadas nas práticas pedagógicas com suporte digital.

Os resultados indicam que as crianças demonstram grande interesse e familiaridade com os dispositivos digitais, consomem várias horas do dia utilizando algum tipo de recurso tecnológico, conseguem realizar muitas ações, divertem-se e aprendem com esse tipo de atividade.

QUADRO TEÓRICO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No que diz respeito ao uso das TDIC na escola, o referido documento apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil, dentre as quais: “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 9).

No que se refere à Educação Infantil, a BNCC estabelece os direitos de aprendizagem das crianças, que asseguram as condições para que elas aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los, de modo que possam

construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018). Nesse sentido, é possível oportunizar experiências para as crianças, na escola, com recursos tecnológicos digitais que garantam esses direitos, a partir de um planejamento pedagógico adequado à faixa etária das crianças, respeitando as suas especificidades.

Em consonância com a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem, no inciso XII do Art. 9º, que as escolas também devem garantir experiências que possibilitem a utilização das TDIC, como gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, o uso das TDIC, que tem sido evidenciado desde cedo no cotidiano das crianças, pode constituir uma potente ferramenta de aprendizagem, no ambiente escolar, por meio de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Oliveira e Tinôco (2018), a familiaridade das crianças com os recursos tecnológicos permite maior engajamento em atividades pedagógicas que utilizem as TDIC, na escola, como o uso de jogos *online* em dispositivos digitais, possibilitando o desenvolvimento de habilidades sociais, a partir das interações com outras crianças, assim como o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais.

Santaella (2012) salienta que as mídias se entrelaçam em redes, e cada tipo de mídia (livros, jornais, TV, rádio e revistas, dentre outras) desempenha funções específicas. Assim, é essencial oferecer às crianças experiências de acesso a recursos midiáticos na escola, pois o contato com imagens, movimentos e sons facilita a conexão entre

suas vivências e a realidade cotidiana. Isso, por sua vez, enriquece a aprendizagem, tornando-a mais cativante e significativa.

Machado (2021) assevera que a capacidade de interagir, adaptar-se e criar narrativas digitais beneficia, de modo significativo, o processo de desenvolvimento da criança na primeira infância, oportunizando a ela vivências e aprendizagens divertidas e lúdicas com o uso de tecnologia digital. Verifica-se, portanto, que são muitos os benefícios identificados com o uso adequado das tecnologias digitais pelas crianças.

É importante compreender que, mesmo diante dos aspectos positivos relacionados ao uso das TDIC e da facilidade de acesso a essas tecnologias, a responsabilidade dos familiares, professores e da sociedade em geral torna-se maior, no que se refere ao acompanhamento do uso das tecnologias digitais pelas crianças. Os dispositivos com conexão à internet permitem o acesso a variados tipos de informação, razão pela qual demanda a supervisão e orientação de um adulto.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), no Manual de Orientação sobre Saúde na Era Digital para crianças e adolescentes (SBP, 2016; 2019), alerta que o uso precoce e excessivo das TDIC pode causar problemas de saúde como dependência digital, problemas de saúde mental (irritabilidade, ansiedade e depressão), transtornos do sono e da alimentação, sedentarismo, dentre outros.

A SBP também orienta sobre o tempo adequado para o uso de telas, de acordo com a faixa etária das crianças e adolescentes, considerando o desenvolvimento cerebral e mental em cada período. Em se tratando da Educação Infantil, crianças com idades entre 2 e 5 anos devem ter o tempo de telas limitado ao máximo de uma (1) hora por

dia, sempre com supervisão de pais, cuidadores e/ou responsáveis. Para crianças abaixo de dois (2) anos, deve-se evitar o uso de telas (SBP, 2019).

Wolf (2019), ao se referir à duração e ao momento em que os familiares podem introduzir aplicativos e “brinquedos” (grifo da autora), recomenda que os recursos digitais sejam explorados por períodos curtos, que poderão ser ampliados durante a primeira infância.

Kang (2021) também recomenda que seja evitado o uso de telas para crianças até dois anos de idade. Quanto à faixa etária de dois a cinco anos, ela esclarece que o tempo de tela para crianças de dois a cinco anos deve ser de, no máximo, uma hora diária. E vai além, quando orienta que os familiares devem adiar, o máximo possível, o acesso de crianças dessa faixa etária ao uso de dispositivos digitais e, se conseguirem, evitem o contato das crianças com as telas até os cinco anos de idade.

Às reflexões dos profissionais das áreas de educação e saúde, somam-se às dos familiares, de profissões diversas, empenhados em oferecer as mais educativas e saudáveis experiências aos filhos.

Nessa perspectiva, com o intuito de compartilhar ideias e vivências sobre o assunto, Carvalho e Ferec (2019, p. 23) reiteram que “a tecnologia veio para ficar e nós não temos outra escolha senão aprender a lidar com ela. Porque, mesmo que nossos filhos ainda não tenham acesso a telas neste momento, seja pela idade, seja por escolha dos pais, eles terão, com toda certeza, em um futuro próximo”. A orientação das autoras é que os familiares conheçam os recursos tecnológicos, orientem seus filhos quanto ao uso saudável, mediante a negociação dos horários, recursos a serem utilizados, produção de um cronograma de ações que envolvam atividades diversas e atividades, de modo a am-

pliar as experiências das crianças com outras brincadeiras interessantes e prazerosas, que desviem o foco das telas.

Kilbey (2018) reitera o pensamento de Carvalho e Ferec (2019) e afirma que não basta restringir ou proibir o uso de telas, mas é imprescindível dialogar com os filhos, orientá-los e acompanhar o uso que eles fazem dos dispositivos digitais. Para ela, é importante trabalhar junto com a tecnologia para encontrar maneiras saudáveis de usá-la.

Diante dessas discussões, é importante destacar que a facilidade do acesso à informação por meio das TDIC e as experiências das crianças com dispositivos digitais é uma realidade nos diversos contextos sociais, típicos de um mundo globalizado.

Na Educação Infantil, a criança pode ser incentivada e orientada sobre a utilização adequada dos recursos tecnológicos disponíveis em sua rotina, assim como os recursos tecnológicos utilizados na escola, de modo que aprenda a utilizá-los de forma segura, divertida, educativa e supervisionada por um adulto.

PERCURSO METODOLÓGICO

No âmbito deste estudo, foi adotada a abordagem quali-quantitativa, na qual foi empregado o método misto de pesquisa, também conhecido como ‘mixed model research’ (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essa escolha metodológica buscou integrar procedimentos quantitativos e qualitativos, a fim de complementar os benefícios intrínsecos das duas abordagens. Limitações específicas a uma única perspectiva de investigação foram superadas por meio dessa abordagem (SPRATT; WALKER; ROBINSON, (2004).

A coleta de dados foi feita por meio de um formulário *on-line*, cujo *link* foi enviado aos familiares de todas as

crianças matriculadas na escola pública federal de Educação Infantil em que esta pesquisa foi realizada. O envio do *link* foi feito por meio dos grupos de *Whatsapp* formados pela professora e pelos familiares de cada turma.

No ano letivo de 2023, a referida escola contava com quatro turmas, na faixa etária de 3 a 6 anos: Infantil 3, Infantil 4A, Infantil 4B e Infantil 5. Na época em que os familiares responderam ao questionário, o universo estava composto por cinquenta e duas (52) crianças.

O questionário, utilizado no formato de formulário *on-line*, foi cuidadosamente estruturado de forma sistemática e sequencial, com o propósito de facilitar a interação desejada entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa (CHIZZOTTI, 1998).

Diferente dos anos anteriores (2016 e 2019), quando este questionário foi aplicado aos familiares da mesma instituição de Educação Infantil, utilizou-se o formato impresso para preenchimento pelos familiares/responsáveis. Desta vez, foi utilizada a plataforma digital do *Google*, denominada *Google Forms*, uma ferramenta para coleta e gerenciamento de dados, que ficam armazenados em nuvem, seguros e disponíveis para futuras utilizações. Outra vantagem da plataforma em relação ao papel impresso é a automatização dos resultados, pois os dados coletados são organizados em forma de gráficos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico, serão analisadas as respostas dos familiares obtidas em 2023, comparando-as com as respostas apresentadas nos anos anteriores (2016 e 2019), a fim de perceber como as crianças vêm utilizando recursos digitais ao longo desse período de sete anos.

Em 2016, quando este questionário foi aplicado pela primeira vez, o retorno dos familiares chegou a 86%. Foram devolvidos 51 questionários de um total de 59 crianças matriculadas, o que representa uma diferença de 17% em relação a 2023.

Em 2019, foram obtidas 45 respostas, de um total de 55 crianças matriculadas, ou seja, 82%, representando uma queda de 4% em relação a 2016.

Em 2023, como já informado, foram recebidas respostas de trinta e seis (36) famílias, de um total de 52 crianças matriculadas (69%), o que representa uma queda de 17% em relação a 2016 e de 13% em relação a 2019.

É importante pontuar que, em 2023, o processo de divulgação e coleta dos dados foi completamente digital, diferentemente dos anos de 2016 (SILVA; MACEDO FILHO, 2026 e 2019 (FERREIRA; SILVA; GARCIA, 2019), quando foi enviado aos familiares o material impresso, na pasta de cada criança.

Tal diferença pode evidenciar algumas hipóteses: ser um falta de prática dos familiares com o uso do formulário *on-line* e/ou com os recursos tecnológicos em geral; os familiares podem não ter visto a mensagem nem o *link* para o formulário no grupo de *Whatsapp* dos familiares, que já contém outras informações enviadas pela professora e pelos próprios familiares; desinteresse por esse tipo de comunicação e/ou desmotivação para esse tipo de consulta após o período da pandemia, em que toda a comunicação era remota; desinteresse em colaborar com as pesquisas propostas pela instituição escolar, que recebe muitos pesquisadores ao longo do ano, dentre outras causas. De todo modo, a amostra foi considerada representativa do universo, como salientado anteriormente.

O primeiro dado coletado no questionário foi em relação à idade das crianças, a fim de constatar a idade em que as crianças dessa instituição escolar começam a ter acesso a dispositivos digitais em seu cotidiano. Das 36 respostas obtidas, temos: 7 crianças com 3 anos; 18 crianças com 4 anos; 9 crianças com 5 anos e 2 crianças com 6 anos.

As crianças de 6 anos estão pouco representadas, pois a Turma Infantil 5 é composta por crianças que completaram cinco (5) anos até 31/03/2023. No período em que o questionário foi aplicado, apenas duas (2) crianças dessa turma 5 haviam completado seis (6) anos.

A predominância de crianças de quatro (4) anos justifica-se pela distribuição das crianças por turma, visto que havia duas turmas de Infantil 4 em 2023. Observa-se, portanto, que as crianças de todas as idades, de 3 a 6 anos dessa instituição, fazem uso de recursos digitais.

Quanto ao interesse das crianças por tecnologias digitais, 88,9% das crianças demonstram interesse pelo seu uso, enquanto 11,1% às vezes demonstram esse tipo de interesse. É possível observar que todas as crianças demonstraram esse interesse, dado que se repetiu nos anos 2016 (SILVA; MACEDO FILHO, 2026 e 2019 (FERREIRA; SILVA; GARCIA, 2019).

Quanto aos dispositivos mais utilizados pelas crianças no dia a dia, a preferência foi pelo *smartphone* e, em segundo lugar, pelo *tablet*. Nessa questão, os familiares poderiam marcar mais de uma opção.

A preferência por esses dois dispositivos digitais também se repetiu em 2016 e em 2019, nessa mesma ordem, possivelmente porque se trata de tecnologias móveis, de fácil acesso, com a predominância quanto ao uso do *smartphone*.

Em relação ao uso de *tablets*, foi evidenciada uma queda, que acenou para o declínio do dispositivo no próprio mercado, conforme Jorge e Laval (2016), época em que o primeiro questionário desta pesquisa foi aplicado. As condições do mercado podem ter interferido na aquisição desse dispositivo pelas famílias, reduzindo o acesso das crianças. Os dados coletados nesta pesquisa, em 2016, indicavam o uso de *tablets* por 27,5% das crianças. Em 2019, o percentual caiu para 17,77% e, em 2023, nova redução em seu uso, chegando a 16,7% das crianças.

O uso de *laptops* também seguiu uma queda: em 2016, 9,8%; em 2019, caiu para 2,22%; em 2023, houve nova queda, desta vez para 13,9%. Contudo, o uso de *desktops* apresentou um aumento de 1,7% em seu uso, comparativamente a 2016. Em 2019, nenhuma criança usava *desktop*.

As tendências do mercado de recursos tecnológicos, possivelmente os preços dos dispositivos digitais e o poder aquisitivo das pessoas no período pós-pandemia podem ter interferido nesse comportamento das famílias e, por conseguinte, das crianças. Ademais, o *smartphone* é usado nas situações cotidianas e está acessível a adultos e crianças.

No questionário de 2023, foi inserida a opção “A criança não usa dispositivos digitais” porque as pesquisas e os cuidados dos familiares quanto a isso vêm crescendo nos últimos anos, como apresentado na fundamentação teórica deste trabalho por autores como Kilbey (2018), Carvalho e Ferec (2019) e Kang (2021).

Um familiar informou que, mesmo a criança demonstrando grande interesse por recursos digitais, não permite que sua criança os utilize por receio de que a criança esteja susceptível aos problemas advindos do uso exacerbado das telas.

Esse comentário suscitou a realização de pesquisa futura com os familiares em relação ao seu olhar sobre a temática (conhecimentos sobre o assunto, expectativas, receios, experiências vivenciadas) com a posterior criação de fóruns de discussão, palestras e rodas de conversa sobre o acesso seguro das crianças às TDIC.

A quantidade de horas em que as crianças utilizam os artefatos tecnológicos digitais também foi aferida. Primeiramente, foi questionado sobre o uso de segunda a sexta-feira, quando as crianças vivenciam a rotina escolar. Prevaleceu a opção de que tais artefatos não eram utilizados diariamente, representando 33,3% das respostas. Em seguida, 27,8% das crianças usam dispositivos digitais de 2 a 3 horas por dia, e 22,2% os utilizam até uma hora diariamente. O mesmo percentual de 8,3% foi registrado para duas opções: “Mais de 3 horas por dia” e “A criança não usa dispositivos digitais”.

Nos finais de semana e feriados, foi registrado um aumento na opção “até uma hora”, igualando-se à opção “de duas a três horas por dia”, ambas com 27,8%. Observa-se um discreto aumento no uso por mais de três horas e aparece a indicação do não uso nos finais de semana/feriados”, quando os familiares dispõem de mais tempo para estar com os filhos e propor atividades diversas, que reduzem o uso de dispositivos digitais.

Comparando os dados desta pesquisa com os resultados de 2016 (SILVA; MACEDO FILHO, 2016) e 2019 (FERREIRA, SILVA, GARCIA, 2019), é notável o crescimento da opção “não usa”. Nos anos anteriores, o uso de recursos digitais aumentava nos finais de semana. Em 2023, o tempo foi reduzido.

De 2016 a 2023, houve uma diferença de 17,3% na opção de até uma hora de uso nos finais de semana, devido

a uma queda. As demais opções seguem uma faixa semelhante aos anos anteriores.

A supervisão das crianças durante o uso de artefatos tecnológicos é muito importante. Neste questionário, 77,8% dos responsáveis informaram que acompanham as atividades que a criança realiza quando usa dispositivos digitais; 11,1% responderam que, às vezes, as acompanham e 2,2% disseram que o uso é sempre supervisionado.

As crianças que não utilizam dispositivos digitais representam 8,3%. Essa pergunta não havia sido feita nos questionários dos anos 2016 e 2019, mas torna-se imperiosa nos dias atuais em razão da facilidade de acesso a dispositivos digitais e à quantidade de possibilidades existentes, além das questões ligadas à segurança e ao consumo.

De posse das informações sobre o acompanhamento dos familiares/responsáveis, os familiares responderam sobre as ações que as crianças realizam e o que elas buscam quando utilizam recursos digitais. Foi observado que 86,1% das crianças assistem a vídeos, representando 31 crianças da amostra. Outra atividade muito usada são os jogos digitais, que são acessados por metade das crianças, cujos familiares responderam ao questionário.

A gravação de áudios e vídeos também é um recurso que entretém as crianças. Há uma pequena concentração em recursos relacionados com a comunicação, pois as crianças enviam mensagens de áudio, fazem chamadas de vídeo e áudio, enviam figurinhas e *emoticons*.

Já era esperado que jogos seriam muito usados pelas crianças, então foram solicitados os nomes dos jogos mais utilizados. As respostas abertas mostraram uma prevalência de jogos educativos, com doze (12) respostas relacionadas: jogos de pintura, quebra-cabeça, memória

e encaixe. Para jogos focados no entretenimento, os mais utilizados são Subway Surf e Roblox.

Eis algumas respostas: “joguinho do trator, jogo das cores...”; “jogos educativos, quebra-cabeça, instrumentos musicais”; “*Roblox, Sonic, basketball, Bulldozer, guerra espacial, Subway Surf*”.

Em relação às pesquisas de 2016 e 2019, houve pouca variação nas atividades que as crianças conseguem desenvolver quanto ao uso dos dispositivos digitais. Contudo, as crianças passaram a consumir mais jogos, que também foram atualizados ao longo desse período, e a se comunicarem mais por meio de chamadas de áudio e vídeo.

Quanto às crenças dos familiares sobre a contribuição dos recursos digitais para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, 69,4% acreditam que sim; 30,6% responderam que acreditam em parte, mas nenhum dos familiares respondeu negativamente.

Alguns familiares justificaram essas escolhas: “Só o recurso digital sem a intervenção de um adulto não é suficiente *pro* aprendizado da criança, além da dependência que a exposição das crianças a jogos digitais, mesmo os educativos, pode causar”; “Eu sei que é importante a socialização em TDICs, mas creio que o fundamental é a aprendizagem após o letramento e alfabetização básica”; “Se forem atividades pedagógicas”; “Prefiro que não tenha nenhum contato com mundo digital e brinque sem uso de telas”.

Assim, ficou evidente que os responsáveis acreditam que os recursos digitais são importantes aliados da aprendizagem, porém é enfatizada a mediação de um adulto nesse processo.

Os dados mostram o envolvimento das crianças com o mundo digital e as consequências desse laço com as tec-

nologias para as suas relações sociais, resolução de problemas cotidianos e aprendizagens lúdicas.

Dialogando com as pesquisas realizadas anteriormente (SILVA; MACEDO FILHO, 2016 e FERREIRA, SILVA, GARCIA, 2019), os achados são compatíveis com a pesquisa atual. Os aspectos que apresentaram diferenças substanciais em relação a essas pesquisas referem-se: aos jogos atuais citados pelos familiares; à manifestação de familiares restringindo o uso de telas às suas crianças; à diminuição do uso de *tablets* e *laptops*; ao discreto aumento do uso de *desktops*.

Diante disso, pode-se observar que as tecnologias, aliadas às propostas curriculares da Educação Infantil, permitirão às crianças explorar novos conhecimentos, aprendendo a pesquisar, questionar, expressar sua opinião, pensar e elaborar ideias de maneira lúdica, interativa e divertida, tornando o processo de aprendizagem mais interessante. As instituições devem iniciar o trabalho com tecnologias digitais como suporte ao trabalho pedagógico desde a Educação Infantil, com a mediação e os cuidados devidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo atual indica que, desde cedo, as crianças têm acesso a recursos digitais e demonstram habilidades sólidas no uso dessas ferramentas. Tanto assim que todas as crianças manifestaram algum nível de interesse pelo uso de recursos digitais.

A análise dos dados coletados desde 2016 revela que, atualmente, os familiares parecem mais preocupados com o acesso das crianças a recursos digitais e ao tempo de uso de telas, o que pode estar relacionado à exacerba-

ção do uso das TDIC no período da pandemia e das pesquisas mais recentes em torno dessa temática.

Considerando que a grande maioria dos familiares acredita no potencial das TDIC como recurso pedagógico, é imprescindível que as instituições escolares incorporem as tecnologias digitais no cotidiano escolar, como uma ferramenta intrínseca à vida das crianças, capaz de enriquecer seu desenvolvimento e favorecer a aprendizagem.

A partir dos resultados deste estudo, realizado ao longo de sete anos, na mesma instituição, é possível concluir que as crianças fazem uso frequente de dispositivos móveis, em especial o *smartphone* e o *tablet*, seguramente devido à sua facilidade de utilização e à sua acessibilidade à maioria da população. No entanto, houve uma redução significativa no uso de *tablets* em comparação com os anos anteriores.

A incorporação das tecnologias na Educação infantil reforça a convicção de que as TDIC desempenham um papel significativo na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Para tanto, é imprescindível estabelecer mediação e acompanhamento constantes enquanto as crianças utilizam recursos digitais.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto Bogdan; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2018.

CARVALHO, Rafaela; FEREC, Ferec. **Tela com cautela.** Curitiba: Editora Matrescência, 2019, 2 ed.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998, 3 ed.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. IN: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação. Porto Alegre: Artmed. 2010. Cap. 1. p. 15-45. Tradução: Naila Freitas.

FERREIRA, Gabryelle Chaves; SILVA, Maria Auricélia da; GARCIA, Thiago de Sousa. 2019. **Um boom de mídias na infância:** reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na Educação Infantil. IN: **Anais do Congresso Brasileiro de Tecnologias na Educação CTRL+E 2019.** Recuperado em 28 de agosto de 2023 em <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/8889>

JORGE, Thais de Mendonça; LAVAL, Avanci Laval. Ascensão e queda de um dispositivo móvel. Experiências com o jornalismo para tablets no Brasil e na Espanha. IN: **Anais do VIII Congresso Internacional de Ciberperiodismo:** El impacto de las audiencias en los perfiles profesionales y los contenidos 2016, ISBN 978-84-9082-469, págs. 301-31. Recuperado em 12 de setembro de 2023 em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6467172>

KANG, Shimi. **Tecnologia na infância: criando hábitos saudáveis para crianças em um mundo digital**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

KILBEY, Elizabeth. **Como criar filhos na era digital**. São Paulo: Fontanar, 2018, 1 ed.

MACHADO, Ana Paula Rodrigues. **Estratégias para a utilização de dispositivos móveis na Educação Infantil: utilizando aplicativo Digital *Storytelling***. Dissertação de Mestrado. Programa Tecnologias Educacionais em Rede. Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2021. Recuperado em 12 de setembro de 2023 em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10849322.

OLIVEIRA, Alfredo Souza de; TINÔCO, Mishelly Ocuda Henrique de Lima. Interatividade da lousa digital na Educação Infantil com a utilização dos jogos online. **II Seminário de Educação a Distância**. Campo Grande/MS, 2018. Recuperado em 13 de setembro de 2023 em <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14829/14674>

SANTAELLA, Lucia. *O papel do lúdico na aprendizagem*. Em Revista Teias, v. 13, n. 30, p. 163-173, set./dez, 2012. Recuperado em 05 de agosto de 2023 em <https://www.e-publicacoes.uerj.br>

SILVA, Maria Auricélia da; MACEDO FILHO, José Aloísio. Mídias digitais na educação infantil: uma reflexão necessária. IN: **Encontro Nacional de Educação Infantil**. Núcleo de Educação da Infância. Universidade Federal do

Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2016. Anais salvos e distribuídos em CD, sem publicação em meio digital.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). 2016. **Manual de orientação: Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital**. Rio de Janeiro: SBP, 2016. Recuperado em 14 de setembro de 2023 em <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>

_____. **Manual de orientação: #menos telas #mais saúde**. Rio de Janeiro: SBP. 2019. Recuperado em 14 de setembro de 2023 em https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__Mais-Saude.pdf

SPRATT, Christine; WALKER, Rob; ROBINSON, Bernadette. **Mixed research methods**. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning, 2004. Recuperado em 10 de setembro de 2023 em <http://www.https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/a0f649ca-9764-438a-b10b-84638b956ebf/content> Acesso em 10set2023.

STAA, Betina Von. Aproveitando a tecnologia para promover o desenvolvimento das crianças. IN: **Pátio Educação Infantil ano IX N° 28 jul/set. 2011**.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**. São Paulo: Ed. Contexto, 2019.

CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA: RELIGIOSIDADES, CORPOS E SINCRONIAS

Maria Clara de Sousa Tavares¹

Maria Cecília de Paula Silva²

RESUMO

Neste trabalho pensamos as culturas juvenis em interação com a escola, partindo do pensamento africano para fundamentar a pluralidade dessas culturas e defender a integralidade de corpos e conhecimentos. Fazemos recortes sobre música, enquanto elemento da cultura juvenil, e espiritualidade, como uma perspectiva de ver o mundo. Nossa pesquisa foi feita com questionários impressos aplicados em três escolas públicas do município de Santa Maria da Boa Vista – PE, e os resultados mostraram a presença da cultura gospel nas preferências musicais citadas por alguns estudantes. As respostas também mostraram como a importância da música expressa uma relação quase mística com o tempo e as emoções.

Palavras chave: corpos e religiosidade, culturas juvenis, educação escolar, educação básica.

ABSTRACT

In this work we think about youth cultures in interaction with the school, starting from African thought to substantiate the plurality of these cultures and defend the integrality of bodies and knowledge. We make excerpts about music, as an element

¹ Professora do IF Sertão PE. Doutoranda em Educação – PPGE/UFBA. Mestrado em Música. E-mail: clara.artes.if@gmail.com

² Professora Titular da Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora convidada da Université de Strasbourg/FR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade. Pós-doutorado na Université de Strasbourg (2023-2024), bolsista CAPES (CAPES-Print). E-mail: ceciliadepaula.ufba@gmail.com

of youth culture, and spirituality, as a perspective of seeing the world. Our research was carried out using printed questionnaires administered in three public schools in the municipality of Santa Maria da Boa Vista – Pernambuco, and the results showed the presence of gospel culture in the musical preferences cited by some students. The responses also showed how the importance of music expresses an almost mystical relationship with time and emotions.

Keywords: bodies and religiosity, youth cultures, school education, basic education.

INTRODUÇÃO: CONHECIMENTOS QUE CHEGAM JUNTOS

“A importância da música para mim é que ela me inspira e me ajuda a ficar calmo”³

Nossa proposta neste trabalho é pensar sobre presenças e ausências das culturas juvenis no contexto escolar. Nossa análise parte de uma perspectiva que considera a pluralidade um fundamento dessa cultura, com um recorte sobre a música enquanto elemento de expressão cultural, e outro recorte sobre a espiritualidade. Os estudos sobre o corpo são uma base para que possamos apontar como as culturas juvenis se manifestam. Embora possam parecer distantes, os tópicos sobre culturas juvenis na escola, corpos, música e espiritualidade estão conectados. Na perspectiva que trazemos, é preciso analisar estes tópicos em seu decorrer simultâneo e sincronizado, o que também é coerente com nossa lente de análise, que é o pensamento afrodiaspórico, no qual não é possível pen-

³ Citações tiradas de respostas escritas nos questionários pelos participantes, especificamente os questionários que responderam preferência por músicas gospel ou religiosas.

sar a humanidade negra submissa às fragmentações eurocêntricas (Njeri, 2020).

As culturas juvenis e as escolares vivem em descompassos que trazem problemas cotidianos para a escola, descompassos que ao longo do tempo vem sendo apontados em diversos estudos (Abramovay et al, 2005); (Tosta, 2014); (Pereira, 2016), (Tavares e Silva, 2023). Abramovay (2005) se impressiona com a exclusão de tantos jovens de variadas experiências culturais, citando “a escassez de alternativas para se divertir, para ter prazer e regular seu ritmo de vida” (Abramovay et al, 2015, pág 232). A escola, teoricamente poderia atuar para reduzir essa perda, porém na prática isso não ocorre.

Existe um desconhecimento acerca do quão fundamental é a música enquanto elemento cultural, que poderia estar nas relações entre as juventudes e ambientes escolares (Tavares e Silva, 2023). Esse desconhecimento, pode ser consequência de uma mentalidade limitante que persiste, apesar dos muitos estudos sobre o papel da música em diversos grupos humanos. Apesar de não ser um dos prestigiados, os conhecimentos musicais permeiam as vidas dos jovens de forma muito significativa. Ouvir música foi a atividade favorita respondida por jovens em pesquisa de várias partes do Brasil, sobre o que mais gostavam de fazer (Abramovay, 2005).

Aqui trataremos de características musicais em interação com as espiritualidades que também permeiam a vida dos jovens e cotidianos escolares, como por exemplo a música gospel. Falaremos também sobre aspectos da apreciação musical que costumam ser tratados de forma particionada, buscando integrar esses aspectos, pois nas separações entre corpo e música quebram-se entendimentos fundamentais de diversas musicalidades existen-

tes na cultura brasileira. A integralidade do ser individual com a coletividade, do corpo com a natureza ao redor, do tempo passado, presente e futuro, das artes com espiritualidade e educação, estão entre algumas das percepções de mundo africanas que causam estranheza e costumam ser deixadas de lado quando há um viés eurocêntrico.

Nossos dados são oriundos de questionários impressos, aplicados em três escolas públicas no município de Santa Maria da Boa Vista-PE, região Nordeste do Brasil. Tivemos um total de 421 respostas, de estudantes em variada faixa etária, do ensino fundamental II e médio. O questionário continha três perguntas fechadas e três abertas, as quais eram: “Fale sobre a importância da música no seu dia a dia”, “fale sobre os estilos musicais, artistas e músicas que gosta”, e “o que você gostaria de aprender em música?”.

METODOLOGIA E RESULTADOS: ESPIRITUALIDADES PRESENTES

“Eu gosto de música gospel no ritmo calmo”

Dentre as tantas pluralidades entre estudantes, o aspecto religioso pode ser um dos que ficam invisibilizados dentro do ambiente escolar, onde as religiões cristãs podem ser contempladas, mas pouco há fora delas. Em Santa Maria da Boa Vista, município onde realizamos a pesquisa, é notável a adesão da população nos eventos cristãos promovidos, e a festa da padroeira é um dos principais eventos anuais da cidade. Nesse município, o censo de 2010 mostrou o catolicismo com predominância sobre o protestantismo, com seis vezes mais o número de adeptos, sendo mais de 4/5 da população total do município⁴.

⁴ Até o momento desta escrita não foi possível encontrar as informações equivalentes sobre os resultados do Censo 2022.

Dentro dos estudos em música e cultura, são muitos trabalhos que abordam as conexões entre música e religião, os cruzamentos do fazer musical com celebrações, ritos e significados religiosos. Podemos apontar o trabalho de Sonoda (2023), que ao fazer levantamento de manifestações culturais populares do Nordeste, mostra o quanto é forte o vínculo entre as artes populares e as religiosidades, inclusive de origem indígena e africana, resistindo às tentativas de apagamento.

Para compreender a música dentro de outros contextos religiosos, como o pentecostalismo, há por exemplo o trabalho de Tavares (2015), que foca no catolicismo mas aborda as origens pentecostais da atualidade, que são protestantes. Especificamente sobre músicas católicas em suas celebrações litúrgicas, Tavares (2022) vai apresentar exemplos de músicas de missa católica de diferentes contextos, incluindo o mesmo município onde foi realizada a pesquisa para este trabalho.

Os resultados desta nossa pesquisa apontam que as respostas dos jovens pesquisados sobre músicas religiosas se aproximam mais da musicalidade conhecida como gospel, que é associada ao pentecostalismo protestante, proximidade percebida pelos artistas que foram citados nas respostas sobre preferências musicais. Pesquisamos acerca do alcance em mídias da internet, e dos 12 artistas citados, os que tem maior alcance são Bruna Karla, Samuel Mariano, Anderson Freire, Preto no branco, citados uma vez, e Priscilla Alcântara, a única que foi citada três vezes, sendo que essa artista saiu do gospel e passou a cantar no estilo pop.

O estilo de música gospel ou religiosa foi citado entre os favoritos por 36 pessoas, sendo 26 as menções especificamente ao gospel, e as demais usam palavras como

“evangélica”, “católica”, “da igreja” e “louvor”. Dez pessoas citaram somente o gospel como estilo musical favorito, e as demais citaram também outras preferências em suas respostas, como funk, eletrônica, sertanejo, etc.

Estes estudantes que citaram músicas religiosas entre as preferidas, na resposta sobre a importância da música no dia a dia, escreveram sobre como as músicas acalmam, relaxam, trazem alívio, animação e alegria. Alguns escutam música enquanto arrumam a casa, para distrair, focar, passar o tempo, se expressar e várias outras respostas.

Acerca do que gostariam de aprender, houve uma variedade de instrumentos, conteúdos teóricos, e menções sobre aprender músicas em inglês, coreografia, “tudo”. As três perguntas abertas permitiram aos estudantes se expressarem com suas próprias palavras e trouxe resultados muito ricos. Apesar de serem mais trabalhosas de analisar (Minayo et. al., 2005), foi de grande valor utilizar tais questões. As respostas dos estudantes que citaram músicas religiosas são o mesmo tipo de resposta de estudantes que citaram os outros variados tipos de estilos, não há distinção notável no que dizem sobre a importância da música, outros estilos preferidos ou aprendizados que desejam.

Para aprofundar as respostas, fizemos em 2022 um grupo focal com cerca de dez estudantes integrantes de uma das turmas que respondeu o questionário em 2019. Foi feito um resgate das mesmas perguntas, com abertura para aprofundamento do ponto de vista dos jovens. Alguns se recordaram de terem respondido o questionário, outros não, mas todos participaram do grupo focal de forma bastante ativa. Nesse aprofundamento houve relato acerca da experiência com as músicas constituir uma trilha sonora pessoal, criando um ambiente emocional de sentido, plenitude e satisfação.

Esse relato destacou ainda mais um aspecto da importância da música, que chamou nossa atenção no conjunto total de questionários. Algumas respostas citam especificamente uma relação da música com o tempo, e outras citam a experiência de a música se conectar com o momento vivido naquele instante, como por exemplo dizer que a música que está sendo escutada expressa o sentimento do momento, faz “relembrar momentos que passaram e que ainda estão pra vir”, e “quando estou com dificuldades tem músicas que fala por você”. Podemos chamar essa percepção de algo como uma sincronicidade musical, a sincronicidade sendo entendida como um sentimento de alinhamento e compreensão, em que tudo faz sentido quando a música chega, numa intuição capaz de prever e explicar o mundo.

CORPOS QUE DANÇAM, VOZES QUE PROFETIZAM

*“Me faz distrair, passar o dia mais rápido,
e gosto de dançar ao escutar músicas”*

Em pesquisa anterior, publicada em 2015, foi possível perceber características da musicalidade católica, entre elas a semelhança de algumas sonoridades católicas com a chamada cultura gospel (Tavares, 2015), quando o pentecostalismo protestante começou a influenciar o catolicismo por meio da RCC⁵. Apesar dessa semelhança, vale apontar que não equivale necessariamente ao uso da palavra “gospel” por grupos católicos, tendo sido uma palavra abraçada especificamente por comunidades evangélicas.

Um aspecto interessante é a gestualidade que expressa a emoção da fé religiosa. Essa é uma característi-

⁵ RCC é a sigla para a Renovação Carismática Católica, movimento católico que ocorreu na década de 1960

ca mais comentada sobre a cultura gospel em sua origem evangélica, mas também existe em grupos católicos (Tavares, 2015). Os sons, movimentos e gestos do corpo em momentos de oração e canto coletivos, dentro do catolicismo é comum serem tratados com estranhamento e até escândalo.

Em pesquisa sobre grupos de oração, Tavares (2015) fala das orientações de lideranças carismáticas sobre aceitar os sons e movimentos corporais que fluem no corpo durante o momento de oração, que deve ser encarado com naturalidade e não estranheza. As lideranças também aconselham cautela para evitar maiores estranhamentos (Tavares, 2015). Essas orientações podem ser comparadas ao que Le Breton (2019) aponta sobre o aprendizado cultural de como o corpo reage e se comporta, não só em contextos religiosos, mas também em toda sorte de contextos de encontros e convivências, e aqui podemos incluir a escola.

Os sons musicais e suas expressões corporais no contexto de grupos de oração carismáticos tinham que estar profundamente ligados às palavras da pregação e orações, não só num sentido de coerência, mas também em sincronia, alinhadas no tempo, com o momento do grupo. No estudo de Tavares (2015), a intensidade musical precisava estar harmonizada com a intensidade da oração, e os corpos expressavam graus equivalentes de emoção, alinhada ao desejo de receber unção do Espírito Santo, clamar por cura e libertação, expressar gratidão, alegria, dentre outras manifestações de sentimentos.

A dificuldade em aceitar os movimentos corporais no contexto religioso, característica de alguns grupos católicos, pode ser expandida para uma dificuldade em aceitar qualquer sacralidade no corpo em movimento, onde aparentemente o movimento do corpo é apenas um im-

pulso emocional. O corpo é tratado como risco para o pecado, algo que não faz parte da espiritualidade do candomblé, por exemplo. Aqui o corpo dançante é veículo para o sagrado, o corpo é preparado para dançar em honra aos ancestrais.

Em ambientes escolares, é comum encontrar estudantes cristãos que não têm permissão para dançar, por causa da religião. É fundamental respeitar tais estudantes, mas também é preciso pensarmos que a proibição tem conexão com as mesmas crenças que condenam músicas e danças oriundas de culturas negras, e religiões de matriz africana, como o candomblé. É preciso atenção para que não predomine a imposição de cristãos com mentalidades extremistas, que distorcem propostas educativas com base em puro desconhecimento. Enquanto isso, nas escolas várias crianças e jovens continuam tendo suas identidades silenciadas, sem liberdade para expressar quem são e o que sentem, pois mesmo a presença de uma simples canção ou vestimenta do candomblé pode fazer com que muitos cristãos de uma comunidade escolar se sintam incomodados, e até ameaçados.

A rejeição de grupos cristãos à espiritualidade africana é incoerente com uma das maiores forças da cultura gospel, que é a fé mística (Tavares, 2015). Essa é a mesma mística que reconhece profecias na atualidade, permite abertura emocional para entregar-se à voz divina, e mergulha nas palavras e clamores contidos nas letras de músicas. A força da fé mística na espiritualidade africana, que influenciou as origens do gospel que hoje conhecemos, pode ser percebida nestas palavras de Sodré (2017):

A arquetipia africana mostra-se capaz de se irradiar para outros territórios, na medida em que a diversidade das realidades socioecon micas e das tradi-

ções culturais converge para pontos paradigmáticos comuns, um dos quais é a atitude mística chamada de “animismo” pelo racionalismo teológico do Ocidente, mas que de fato se trata da experiência do sagrado em sua radicalidade. Aí se colocam em primeiro plano o reconhecimento do aqui e agora da existência, as relações interpessoais concretas, a experiência simbólica do mundo, o poder afetivo das palavras e ações, a potência de realização das coisas e a alegria frente ao real. (Sodré, 2017, pág 251)

SOM, TEMPO E ESPÍRITO EM HARMONIA

“Para fazer uma atividade de casa eu ouço música, o tempo passa rápido com ela, assim é bom”

A escolha, ou “coincidência” da música certa na hora certa, mencionada na pesquisa de Tavares (2015) foi também mencionada nos resultados da nossa pesquisa, acerca da importância da música. Algumas respostas expressam a satisfação de encontrar músicas perfeitas para o momento, músicas sintonizadas com o sentimento vivenciado naquele instante. A música se torna uma trilha sonora da existência, numa espécie de sincronicidade, em que o som musical harmoniza o estado emocional interior, uma experiência que mesmo não sendo religiosa tem um impacto espiritual.

O som musical, ao mesmo tempo que é uma materialidade externa ao corpo, possui uma abstração quase mística, já que tem o poder de afetar as emoções, algo que também foi relatado na nossa pesquisa. O poder emocional da música foi apontado em uma grande quantidade de respostas, que ainda estão sendo analisadas. Neste trabalho estamos trazendo especificamente a relação emocional que se conecta com a espiritualidade, onde a música,

enquanto linguagem artística abstrata, ocupa os sentidos do corpo, atua nas percepções do tempo e agrega significados a tais percepções.

Dentro do pensamento africano, os tempos passado, presente e futuro estão vinculados pela comunicação com os ancestrais e aqueles que ainda estão por vir. A ideia de tempo não é linear como tida pelo senso comum, e o movimento aspiralar do tempo é recriado nos rituais por meio dos movimentos do corpo movido pelo som, bem como a palavra falada, em performances (Martins, 2021).

Segundo Martins (2021), nas dinâmicas das temporalidades africanas “performa-se o sentido mais primevo do termo religião” (Martins, 2021, pág 190), onde os corpos que dançam transmitem conhecimentos e reconectam memórias que foram destroçadas na diáspora. Para Martins, “o corpo em performance é o lugar do que curvilinearmente ainda e já é, do que pôde e pode vir a ser, por sê-lo na simultaneidade da presença e da pertença (Martins, 2021, pág 190)”.

O silenciamento do valor das artes, em particular a música, na rotina escolar, acreditamos ser mais um sintoma de outros silêncios, que formam uma cultura escolar em torno de padrões excludentes e opressores. Representa uma hierarquia de conhecimentos fragmentados que pode ser superada por trabalhos artísticos conscientes, como aponta Njeri (2020):

Diante da fragmentação universalizadora dos nossos tempos, a obra de Arte e o seu Artivista procuram pensar o novo, indagar o velho e plantar no hoje as raízes da permanência futura. Essa geração, ancestral do tempo futuro, não deve se eximir, portanto, da responsabilidade legada pelos nossos ancestrais que resistiram, permaneceram e construíram as pequenas vitórias que usufruímos no agora.

A Arte, enquanto o reflexo e reflexão de seu tempo, estabelece paradigmas para pensar os fenômenos que atravessam a realidade experienciada por cada especificidade deste tão heterogêneo Povo Negro. (Njeri, 2020, pág 205)

A música gospel originou-se de comunidades negras sobrevivendo à violência colonial cotidiana, lutando para afirmar sua humanidade constantemente, apegar-se à proteção divina e praticar sua ancestralidade nos movimentos do corpo, vocalidade e expressão daquelas emoções intensas. Ao mesmo tempo, a influência cristã imprimiu à cultura gospel uma urgência no trabalho chamado de evangelização, que consiste em disseminar sua fé para o maior número de pessoas o mais depressa possível, a tempo de tais pessoas alcançarem a salvação da alma na volta iminente de Cristo. Nesse contexto é que se faz o uso das mais variadas mídias, e profissionalização da produção musical, pois há o intuito de impulsionar o alcance da mensagem cristã daquela música (Tavares, 2015).

O alcance da cultura gospel chega a um ponto em que a escuta e apreciação de músicas evangélicas possui o mesmo status cultural de estilos musicais populares, como pudemos perceber na nossa pesquisa, em que o gospel foi citado quase no mesmo número de vezes que o pop, MPB e bregafunk. Podemos então considerar que as pessoas que o escutam não são necessariamente evangélicas, como também já apontado por Tavares (2015), e acessam a música por meios fora do culto religioso.

Dessa forma, a musicalidade cristã se expande para além da dimensão de uma religiosidade formal, e constitui uma prática de escuta em pessoas das mais variadas religiões, ou mesmo sem qualquer religião. É também um tipo

de relação com a fé e a música onde os milagres, profecias e acontecimentos inexplicáveis podem ser plenamente aceitos. A música lançada por um artista pode trazer intuições sobre acontecimentos e respostas a questões pessoais, tal como abrir a Bíblia em busca de uma resposta.

Para Sodré (2012), o dançar do tempo também move as estruturas e expectativas da educação, pois “o amanhã educacional já é um lugar no tempo presente, embora um lugar vazio de determinações e pleno apenas de forças de transformação do futuro” (Sodré, 2012, pág 9). Esperamos estar alimentando as forças de transformação em prol de uma educação pela pluralidade, arte, riqueza cultural e crenças acolhedoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PEDRA LANÇADA HOJE QUE ACERTOU O ALVO ONTEM

“A música é importante na minha vida porque tem umas que parece que foi feita pra mim”

A busca pela integralidade humana, a sensação de sentido e conexão interior está nos anseios profundos expressos por grupos humanos ao longo de séculos. Podemos perceber isso pelo significado de palavras como “ioga” e “religião”. Acreditamos que não seja coincidência a fragmentação que atinge os corpos e mentes de crianças e jovens em contextos de ensino, especialmente aquele de uma origem cultural que experimenta no corpo o aprendido, a espiritualidade e as artes, de forma indissociável. Essa fragmentação faz parte de um modelo de escola limitado a padrões restritos e com pouca abertura ao diálogo, um padrão que é constantemente confrontado e insiste em permanecer.

Assim como encontramos facilmente pessoas de qualquer religião, inclusive candomblé, que se permitem ter abertura para ouvir e cantar músicas cristãs da cultural gospel, é comum ver essas pessoas desejarem bênçãos de Deus e falarem de elementos cristãos com respeito e carinho. Nosso desejo é que da parte dos cristãos seja possível haver reciprocidade para tal abertura, que seja possível aceitação das variadas diversidades de crença, corpos, afetos e conhecimentos.

Há um provérbio iorubá que diz que Exu acertou um alvo ontem com uma pedra lançada hoje. É um pensamento que compreende o tempo fora dos padrões hegemônicos, num sentido que pode ser aspiralar, sincrônico, plural. Continuamos trabalhando para que o pensamento baseado na pluralidade fortaleça os espíritos e os vínculos, por ambientes escolares com mais sonoridades espirituais em harmonia.

REFERÊNCIAS

“Evangélicas e músicas sinceras”

ABRAMOVAY, Miriam; Castro, Mary Garcia; Waiselfisz, Júlio Jaboco. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015.

ANTONACCI, Maria Antonieta. *Memórias ancoradas em corpos negros*. São Paulo: Educ, 2014.

LE BRETON, David. *Antropologia das emoções*. Tradução de Luís Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo aspiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Combogó, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); Assis, Simone Gonçalves de (org); Souza, Edinilza Ramos de (org). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

NJERI, Aza. Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. *Revista Ítaca*, nº 36 (2020), p. 164-226.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 41(1), 217-237, 2016.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a Educação: diversidade, decolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012

SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017

SONODA, André Vieira. Registros sonoros etnográficos de manifestações culturais populares do Nordeste do Brasil subsidiados pelo IPHAN no Século XXI. *Tese apresentada à banca do PPGM/ UFPB, como exigência parcial à obtenção do título de Doutor em Etnomusicologia*, 2023.

TAVARES, Maria Clara de Sousa. A música da Renovação Carismática Católica em grupos de oração na região metropolitana do Recife. *Dissertação de mestrado* – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

TAVARES, Maria Clara de Sousa ; Tavares, Pedro Henrique Carneiro ; Souza, Vanderléia Alves da Silva. Música da liturgia católica no início do século XXI, em seu contexto ritual e elementos de análise. *Revista Cacto: Ciência, Arte, Comunicação e Transdisciplinaridade Online*. Vol. 2 N. 1 2022.

TAVARES, Maria Clara de Sousa ; Silva, Maria Cecília de Paula. Culturas juvenis na escola: um estudo sobre preferências musicais de estudantes. In: Silva, Geranilde Costa (org). *Experiências em ensino, pesquisa e extensão na Universidade: caminhos e perspectivas*. v. 8. Fortaleza: Impreco, 2023. (p.393-408).

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Culturas juvenis, mídias e suas (des) conexões com a formação e o trabalho docente. *revista entreideias*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 147-161, 2014.

REFLEXÕES ACERCA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AMBIENTE HOSPITALAR

Mailane Vinhas de S. Bonfim¹

Roberta Bahiense S. Sandes Nunes²

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo, apresentar as contribuições da neuropsicopedagogia para a aprendizagem de crianças e adolescentes em ambiente hospitalar. Aborda, do ponto de vista teórico, algumas contribuições sobre a pedagogia hospitalar e sobre a importância da neuropsicopedagogia como campo de conhecimento que estimula e desenvolve a aprendizagem. O caminho metodológico percorrido, compreende uma pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa sobre a influência das práticas neuropsicopedagógicas no desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção do conhecimento. O estudo mostrou que Neuropsicopedagogia, interseção entre a Neurociência, a Psicopedagogia e a Educação, oferece contribuições valiosas no atendimento a crianças e adolescentes hospitalizados.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; aprendizagem; ambiente hospitalar.

¹ Doutora em Educação, Neuropsicopedagoga, Psicopedagoga, Psicomotricista, Pedagoga.

² Mestre em Educação, Neuropsicopedagoga, Psicopedagoga, Psicomotricista, Pedagoga. Docente na Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce/ SMED, Salvador, BA.

ABSTRACT

The present study aims to present the contributions of neuropsychopedagogy to the learning of children and adolescents in a hospital environment. From a theoretical point of view, it addresses some contributions on hospital pedagogy and the importance of neuropsychopedagogy as a field of knowledge that stimulates and develops learning. The methodological path followed comprises bibliographical research, with a qualitative approach on the influence of neuropsychopedagogical practices on the development of skills necessary for the construction of knowledge. The study showed that Neuropsychopedagogy, the intersection between Neuroscience, Psychopedagogy and Education, offers valuable contributions in the care of hospitalized children and adolescents.

Keywords: Neuropsychopedagogy; learning; hospital environment.

INTRODUÇÃO

Lugar de criança é na escola! A escola é o ambiente referencial para a educação formal dos indivíduos, sendo nesta instituição social que a construção do conhecimento acontece.

Contudo, quando por motivo de saúde, uma criança e/ou um adolescente ficam impedidos de frequentar o ambiente escolar, relações importantes deixam de acontecer, tais como: trocas e interações entre os pares; a formação acadêmica, social e pessoal; o desenvolvimento das habilidades; competências; socializações; afetividade; dentre outras relações essenciais para a formação e constituição da sociedade e do cidadão.

O processo de hospitalização da criança e/ou adolescente devido a uma ruptura em sua rotina e uma mudança

do ambiente de convívio social, faz com que os mesmos se percebam obrigados a se afastar da família, amigos e escola, podendo acarretar alterações significativas em suas vidas. Estas alterações afetam diretamente seus aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos.

Para a criança e/ou adolescente, o ambiente hospitalar é um lugar desconhecido, diferente dos que estava acostumada a frequentar, permeado muitas vezes pela dor, sofrimento, insegurança e medo. Este contexto se torna mais relevante quando o período de tratamento da doença caracteriza-se de longo prazo.

No contexto hospitalar, a criança fica afastada da escola e conseqüentemente do processo de ensino-aprendizagem, influenciando em seu desenvolvimento e em sua escolarização. Considerando esta realidade, Ortiz (2005 p. 42) afirma que:

O bombardeio medicamentoso prescrito nas terapêuticas e a ausência de desafios cognitivos decorrentes das contingências da reclusão hospitalar podem promover regressão de várias áreas do sistema nervoso central, como na memória, concentração, atenção, coordenação motora fina, linguagem e inteligência; causando, com isso, distúrbios de aprendizagem.

Diante desta realidade, não se pode perder de vista que aspectos das diferentes dimensões do sujeito irão interferir direta ou indiretamente no seu quadro clínico, fazendo-se necessário um atendimento que contemple não apenas suas necessidades biológicas, como também, suas necessidades socioeducacionais.

Lidar com o processo de aprendizagem no ambiente hospitalar e no cuidado humano é muito desafiador, pois o ambiente de saúde e seu desdobramento afeta diretamente os indivíduos adoecidos e sua família, por se tratar de

um ambiente diferente do convencionalmente encontrado na escola.

Neste espaço que prioritariamente tem a atenção voltada para a questão da saúde, as propostas pedagógicas de estimulação neurocognitiva devem proporcionar, além do conhecimento das dimensões cognitiva, afetiva, motora, comunicativa e de inserção social, um conhecimento voltado para o entendimento do ambiente hospitalar, sobre seu cotidiano e sua relevância.

Portanto, ganham destaque as intervenções neuropsicopedagógicas que possuem fundamentação na neurociência, psicologia e pedagogia, exigindo de profissionais que atuam nessas áreas, a adaptação de suas metodologias e técnicas educacionais com o objetivo de entender o funcionamento cerebral, a mente e o processo de aprendizado de cada paciente.

Diante destas reflexões, este artigo busca responder o seguinte questionamento: De que forma a neuropsicopedagogia contribui para o aprendizado de crianças e adolescentes em ambiente hospitalar?

Quando falamos de crianças e adolescentes em situação de adoecimento, temos que levar em consideração que os mesmos podem apresentar diferentes dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem, uma vez que, os diversos fatores a que estão expostos (sejam de ordem física, psicológicas, socioambientais) irão colocar estes sujeitos na condição temporária ou permanente de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Essa condição, ainda que temporária, pode provocar em seu desenvolvimento, prejuízos e/ou dificuldades em diversas funções tais como: memória, atenção, percepção, motricidade, sensações, emoções, pensamentos, dentre

outras, que irão interferir diretamente no seu processo de aprendizagem.

Portanto, para ajudar nesta caminhada, este artigo se caracteriza como um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa, na busca de apresentar as contribuições da neuropsicopedagogia na aprendizagem de crianças e adolescentes em ambiente hospitalar.

NEUROPSICOPEDAGOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES ENTRE NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

A neuropsicopedagogia é uma área de estudo que busca compreender como o cérebro humano funciona durante o processo de aprendizado. A neurociência cognitiva, em particular, concentra-se em investigar os mecanismos neurais envolvidos em atividades mentais, incluindo aquisição de conhecimento, memória, tomada de decisões e outras funções cognitivas.

Por aprendizagem, entende-se:

O processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo (fadigas, drogas etc.)” (HILGARD apud CAMPOS, 2013. p. 30).

Para melhor compreensão dessas duas áreas, serão destacadas a seguir, características significativas apontadas por Rotta (2016) que ratificam a interação entre aprendizagem e neurociência:

O cérebro humano possui a capacidade de se reorganizar e formar novas conexões neurais em resposta à experiência. Esse fenômeno é conhecido como neuroplas-

ticidade e é fundamental para a aprendizagem. Durante a aquisição de novas habilidades ou conhecimentos, ocorrem mudanças estruturais e funcionais no cérebro.

Caminhando nesse entendimento, Pantano e Zorzi (orgs.) (2009, p. 170), afirmam que:

Para ensinar e aprender devemos considerar nossos recursos, nossa cognição. E para aprender contamos com estruturas físicas (cérebro), psicológicas (mente) e cognitivas (mente/cérebro). Ou ainda, contamos com redes neurais e sua capacidade dinâmica de reconfiguração, que a partir da educação podem ser otimizadas e reorganizadas.

É preciso compreender que, a comunicação entre os neurônios ocorre por meio de sinapses, que são conexões especializadas entre as células nervosas. Por isso, a neurociência estuda como os sinais elétricos e químicos são transmitidos através das sinapses, desempenhando um papel crucial na formação de memórias e na aprendizagem. Substâncias químicas conhecidas como neurotransmissores desempenham um papel fundamental na transmissão de informações entre os neurônios. Neurotransmissores como dopamina, serotonina, acetilcolina e glutamato influenciam estados emocionais, motivação e cognição, afetando assim a aprendizagem (ROTTA, 2016).

A memória é uma parte integral do processo de aprendizagem. A neurociência investiga como as informações são codificadas, armazenadas e recuperadas no cérebro. Segundo Lefrançois (2016), na perspectiva da psicologia cognitiva, a memória pode ser compreendida como um sistema de processamento de informação envolvido em codificar, armazenar e recuperar informações (estágios da memória). Portanto, para que uma pessoa seja capaz de recuperar uma informação, é preciso que ela tenha ar-

mazenado anteriormente, porque as coisas que não foram aprendidas não podem ser recuperadas.

De acordo com os estudos apresentados pelo mesmo autor, existem diferentes tipos de memória como: memória sensorial; de curto prazo ou temporária; e memória de longo prazo (Lefrançois, 2016). Conhecer todos esses tipos é fundamental para a construção de uma relação significativa entre neurociência e aprendizagem.

Além de compreender os processos de memorização do sujeito, a neurociência investiga como diferentes habilidades cognitivas, como atenção, percepção, raciocínio e resolução de problemas, estão relacionadas às atividades neurais específicas. Compreender esses processos neurais pode informar estratégias educacionais para otimizar a aprendizagem.

A neurociência também estuda como o cérebro se desenvolve ao longo do tempo, especialmente durante a infância e a adolescência. Compreender os períodos críticos de desenvolvimento cerebral pode ter implicações importantes para a criação de ambientes de aprendizagem estimuladores.

Dessa forma, é preciso ter ciência de que a exposição ao estresse pode afetar negativamente a aprendizagem. Estresse este que pode ser percebido facilmente pelos estudantes em ambiente hospitalar. O estresse crônico ou agudo impacta o cérebro e influencia a capacidade de adquirir e reter informações (ROTTA, 2016).

Uma alternativa para aliviar o desconforto provocado pelo estranhamento dos estudantes em ambiente hospitalar é o uso das Tecnologias Educacionais: A aplicação prática da neurociência na educação inclui o desenvolvimento e a avaliação de tecnologias educacionais baseadas em evidências neurocientíficas. Isso pode incluir jogos

educacionais, ambientes de aprendizagem online e outras ferramentas que visam otimizar o processo de aprendizagem com base nas descobertas neurocientíficas.

Segundo ROTTA (2016, p.19):

Ao pensarmos a conexão possível entre a neurologia e o desenvolvimento, mais especificamente o desenvolvimento cognitivo, devemos pensar que o próprio desenvolvimento neurológico só é possível por meio da conexão do sistema neural como ambiente. A essa conexão damos o nome de aprendizagem.

Considerando este contexto, pode-se compreender que a interseção entre aprendizagem e neurociência pode proporcionar insights significativos para educadores, pesquisadores e profissionais interessados em melhorar as práticas educacionais.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA O APRENDIZADO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AMBIENTE HOSPITALAR

Para dissertar sobre as contribuições da neuropsicopedagogia na educação de crianças e adolescentes em ambientes hospitalares, corroboramos com o pensamento de Rolim (2019, p, 07) quando afirma que:

Refletir sobre o hospital traz inquietações que envolvem sentimentos de dor, sofrimento e medo, principalmente, pela consciência da finitude humana. Seja essa consciência de finitude provocada pela possibilidade da morte ou pela perspectiva da finalização de um estado da vida, ou seja, o encerramento de um modo de viver.

Nesse sentido, o universo vivenciado pela criança e/ou adolescente é caracterizado por protocolos médicos,

rotinas diferenciadas, afastando-se cada vez mais das rotinas caseiras da infância e da adolescência. Este cenário exige práticas educacionais que considerem as particularidades e as singularidades de cada paciente.

A Neuropsicopedagogia, interseção entre a Neurociência, a Psicopedagogia e a Educação, oferece contribuições valiosas no atendimento a crianças e adolescentes hospitalizados. Algumas dessas contribuições incluem:

Compreensão do Funcionamento Cerebral: A Neuropsicopedagogia permite uma compreensão aprofundada do funcionamento cerebral, auxiliando os profissionais a adaptarem estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades específicas dos pacientes hospitalizados.

Identificação de Dificuldades e Potencialidades: A abordagem neuro psicopedagógica possibilita a identificação precoce de possíveis dificuldades de aprendizagem ou distúrbios neuropsicológicos, bem como a identificação das potencialidades de cada criança ou adolescente.

Personalização do Atendimento Educacional: Com base em uma compreensão mais precisa das características cognitivas e emocionais dos pacientes, os profissionais podem personalizar o atendimento educacional, adaptando os métodos de ensino às necessidades específicas de cada indivíduo.

Estímulo à Neuroplasticidade: A Neuropsicopedagogia promove estratégias que estimulam a neuroplasticidade, aproveitando a capacidade do cérebro de se adaptar e criar novas conexões neuronais. Isso é particularmente importante em contextos hospitalares, onde a adaptação e a flexibilidade são determinantes.

Intervenções para Aspectos Emocionais: Além do aspecto cognitivo, a Neuropsicopedagogia também aborda questões emocionais que podem surgir durante a hospita-

lização. Intervenções educacionais são planejadas considerando o estado emocional do paciente, promovendo um ambiente mais propício para a aprendizagem.

Colaboração Interdisciplinar: A abordagem neuropsicopedagógica incentiva a colaboração interdisciplinar, envolvendo profissionais da saúde, educação e psicologia. Essa integração de conhecimentos e práticas é fundamental para um atendimento abrangente e mais assertivo.

Orientação aos Profissionais da Saúde: A Neuropsicopedagogia também fornece orientações aos profissionais da saúde sobre como lidar com aspectos educacionais durante o tratamento hospitalar, permitindo uma abordagem mais holística no cuidado à criança ou adolescente.

Inclusão Social e Escolar: Ao considerar as características individuais, a Neuropsicopedagogia contribui para promover a inclusão social e escolar, mesmo em contextos desafiadores como o ambiente hospitalar.

Diante destas colocações, é perceptível que a Neuropsicopedagogia desempenha um papel relevante ao oferecer ferramentas e estratégias específicas para otimizar o processo de aprendizagem e apoiar o desenvolvimento global de crianças e adolescentes hospitalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O suporte ao desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes internados no hospital deve garantir o respaldo necessário para a assimilação do conhecimento, compreensão das percepções e reações diante das circunstâncias de adoecimento e hospitalização. Isso deve ocorrer de forma a acionar recursos significativos e facilitar aprendizados no enfrentamento da situação de doença.

Para o desenvolvimento de um trabalho coeso dentro do espaço hospitalar, faz-se necessário a criação de estratégias que envolvam os professores com os demais profissionais de saúde, compondo uma equipe multidisciplinar para adaptação de uma rotina de intervenção e estimulação neuropsicopedagógica à rotina hospitalar.

Esta rotina deve ser organizada de forma a atender as necessidades e os interesses das crianças, ajustando-se na rotina dos hospitais com a cooperação entre os professores, alunos, familiares e profissionais da saúde.

Por esse motivo, torna-se necessária a criação de ações educativas que considerem as intercorrências, conseqüências e relevâncias a que os alunos estejam sujeitos dentro do ambiente hospitalar, bem como, o seu estado de saúde, proporcionando aos mesmos, o conhecimento e a compreensão do espaço hospitalar, do seu cotidiano, confortando-os emocionalmente e colaborando também para o enfrentamento da doença.

Para aprofundamento e entendimento do processo de aprendizagem o neuropsicopedagogo que atua no ambiente hospitalar precisa lançar mão dos conceitos da neurociência que se constitui como o campo de pesquisa dedicado à análise da estrutura, função, evolução, genética, bioquímica, fisiologia, farmacologia e patologia que interferem direta e indiretamente do sistema nervoso.

Portanto, as reflexões apresentadas neste artigo nos induzem a entender que: Os espaços escolares e os espaços hospitalares são ambientes de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento da criança em situação de enfermidade; e que a obtenção de conhecimento implica levar em conta habilidades, competências e vários componentes relacionados às atividades mentais de forma abrangente, destacando as funções de concentração e

assimilação, integração e elaboração, planejamento e expressão das informações. Essas, são percebidas como habilidades fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da Aprendizagem*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde em ambiente hospitalar. *Revista Pedagógica Pátio*, nº 10, p.41-44, ago/out.1999.

CECCIM, Ricardo Burg & CARVALHO, Paulo R. Antonacci. *Criança hospitalizada: Atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.

FONSECA, Eneida S. (org.). *Atendimento escolar hospitalar. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: a criança doente também estuda e aprende*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

FONSECA, Eneida S. (org.). *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memnon, 2003.

LEFRANÇOIS, Guy R. *TEORIAS DA APRENDIZAGEM: o que o professor disse*. Tradução: Solange A. Visconte. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles, FREITAS, Soraia Napoleão. *Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime, L. Neurociência Aplicada à Aprendizagem. São José dos Campos. Pulso, 2009.

RELVAS, M.P. (2019). Neurociência e Educação. Potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula (3a ed). Editora Wak.

ROTTA, Newra; BRIDI FILHO, César; BRIDI, Fabiane (Org.). Neurologia e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar (Org.). Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROLIM, Carmem Lucia Artioli. Educação hospitalar: uma questão de direito. Rev. Actual. Investig. Educ vol.19 n.1 San José Jan./Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35600> Disponível em: [http: Educação hospitalar: uma questão de direito \(scielo.sa.cr\)](http://Educação hospitalar: uma questão de direito (scielo.sa.cr))

FIOS QUE SE CONECTAM: PERCURSO PESSOAL E FORMAÇÃO DOCENTE AO LONGO DA VIDA

Anaísa Alves de Moura¹

Tunica Airles Martins de Mesquita²

Márcia Cristiane Ferreira Mendes³

RESUMO

O objetivo do estudo foi relatar a trajetória pessoal e profissional docente adquirida ao longo da vida, identificando a re-

- ¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Gestão Escolar, Ciências da Educação, Psicopedagogia e Educação Especial, Educação a Distância, Metodologia do Ensino Superior, Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar – Mestre em Ciências da Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ULHT – Lisboa – Portugal e reconhecido pela UFMG. – Universidade Federal de Minas Gerais e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa/ Portugal. Atualmente docente no Centro Universitário UNINTA – EAD – Sobral – Ce. Professora/pesquisadora/orientadora no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas – GEPAS cadastrado no CNPq e membro do corpo editorial científico da Editora Ibero-Americana e Estudos em Educação.
- ² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual vale do Acaraú-UVA, atualmente está na Coordenação pedagógica de um Centro de Educação Infantil no município de Sobral-Ce.
- ³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuei como Pedagoga no Centro de Referência de Assistência Social (CREAS) da Prefeitura Municipal de Guarabira – PB; Atuei como Professora Substituta na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atuei como Tutora da Educação a Distância da disciplina de Sociologia da Educação I e Gestão Educacional, do Curso de Pedagogia (UFPB); Atuo como tutora da Educação a Distância do IFCE, no curso de Matemática; Exerço a função de Professora do Curso de Pedagogia a Distância – UVA. Professora do Curso de Pedagogia Presencial e a Distância do Centro Universitário UNINTA.

lação existente entre ambas. Em relação aos procedimentos metodológicos, é classificado como qualitativo, descritivo realizado a partir da aplicação de entrevistas virtuais junto à dez professores nos meses de junho e julho de 2021. Os principais resultados apontam que os professores optaram pela carreira com base nas suas experiências ainda na fase da infância, enquanto outros foram vivenciadas diante de influências familiares. Também foi identificado que “outros” fazem parte da vida do docente, contribuindo para que o exercício da profissão possa ser um amálgama de conhecimento absorvidos e construídos. Da mesma forma, os “outros” também serviram como suporte para os professores frente aos desafios da pandemia.

Palavras-chave: Docência. Educação. Narrativa (Auto) biográfica.

INTRODUÇÃO

Ser professor é uma profissão que exige conhecimentos para transmitir o saber e o seu percurso é formado por um conjunto de experiências que podem ser relatos através de autobiográficas que revelam a importância desse sujeito na educação e como o processo formativo, mesclado às histórias de vida, podem impactar o campo da educação (DURAN, 2009). Desse modo, a autobiografia representa, acima de tudo, um importante momento para que o profissional exponha os seus desafios de sua vida e como este adapta-se à situação para exercer uma grande responsabilidade, que é ensinar.

De acordo com Príncipe (2017) o início da carreira de docente pode representar uma vasta dimensão onde o profissional deve refletir sobre a sua própria realidade, vivenciando experiências que influenciam na decisão de sua escolha para atuar no campo da educação, mas princi-

palmente demonstra como essa profissão ainda enfrenta percalços em sua carreira, seja por não possuir uma estrutura adequada, ou até mesmo pela desvalorização que é subjugada, demonstrando um descaso com os professores.

Essa realidade pode ser facilmente identificada a partir do início da pandemia pelo Covid-19 ano de 2020 no qual o segmento da educação teve que readequar-se à uma nova realidade e não houve preparação para esse cenário, logo os alunos tiveram que enfrentar um grande desafio para continuar nos estudos sem serem prejudicados, enquanto os professores tiveram uma sobrecarga de trabalho para atender as demandas emergenciais, como aprenderem a manusear os recursos tecnológicos, mesmo que as condições de ensino fossem precárias, e os reflexos prejudiciais (mental/físico) na saúde desses profissionais (RIGOLON; PRÍNCEPE; PEREIRA, 2020).

Assim, surge a questão norteadora: de que forma a trajetória pessoal e profissional do docente é construída ao longo de sua vida? O objetivo do estudo é relatar a trajetória pessoal e profissional docente adquirida ao longo da vida, identificando a relação existente entre ambas.

A justificativa para a realização da pesquisa a partir do aprofundamento das narrativas permite conhecer as histórias de vidas dos professores e como elas são formadas através da influência de diversos fatores durante o percurso, tais como experiências pessoais e profissionais, além de ressignificar o papel destes profissionais frente às diversidades que enfrentam.

A estrutura do trabalho apresenta inicialmente o referencial teórico onde foram apresentadas breves discussões sobre as histórias de vida na formação dos professores, seguido de como as memórias e experiências contribuem para a formação do profissional; logo após, foi

debatido acerca da teoria que conduz à profissão do professor. Em seguida, foram apresentados os procedimentos metodológicos e os resultados; por fim, foram abordadas as principais considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contextualizando histórias de vida na formação do professor: lembranças e práticas

As histórias são representações do percurso que o professor vivenciou, relatado através de textos, seja pela própria pessoa ou por um autor. Para Josso et al. (2020) as histórias de vida na área de humanas receberam um maior destaque nos últimos anos por meio dos diversos métodos e suportes empregados para descrever uma biografia e, acima de tudo, apresentar para a sociedade que o relato e a demonstração de determinadas práticas são capazes de agregar o leitor e a literatura, indo além do lugar comum.

Conforme Unglaub (2012) a atividade de descrever a experiência de vida de um docente desperta a curiosidade, pois o aluno sente-se estimulado diante dos desafios que o profissional vivenciou, não havendo uma “fórmula” de relatar os acontecimentos, mas ressalta que isso exige uma habilidade para ser assertiva. Nesse sentido, Josso et al. (2020) afirma que esse modelo de autobiografia acerca da vida do professor foi desenvolvido nos anos 80, utilizadas pelos mais diversos campos de Humanas, como as ciências sociais, educação, atividades artísticas entre outros.

Unglaub (2012) relata em seu texto que a autobiografia dos docentes pode ser uma construção de informações onde a experiência pode ser encontrada em outros

profissionais, com isso as ações pedagógicas podem ser uma combinação de conhecimentos individuais e alheios, compreendendo um processo pedagógico amplo e diversificado, estimulando a curiosidade do aluno. Posto isso, Bragança (2009) contextualiza o conceito de história de vida como um caminho pedagógico na atribuição do docente que exercita uma responsabilidade distinta da escola positivista onde o conhecimento era formal, não havendo uma flexibilidade para o ensino.

Acerca do ensino, o texto estimula algumas reflexões as práticas do passado. Entre elas, a forma de ensinar que pode ser alterada, baseado nas experiências do docente. Unglaub (2012) cita que o futuro, ao ser projetado, baseia-se nas experiências do passado, gerando uma sensação de modificar as ações. Em outras palavras, o docente recorda da forma com que ele ensinava, ou de eventos que foram importantes para a sua carreira e, desse modo, constrói ações futuras que irão corrigir tais efeitos.

Um outro aspecto destacado no texto de Unglaub (2012) trata sobre a memória humana de induzir a repetir de determinadas ações. Uma forma de contextualizar esse pensamento envolve o sucesso que outrora o docente vivenciou: alguns profissionais acreditam que determinado processo de ensino e aprendizagem foi relevante, sendo classificado como um sucesso, no entanto a história é construída de forma lenta, demorando anos, décadas, diante disso há uma evolução natural na educação que precisa ser transformada.

Bragança (2009) atribui aos recursos tecnológicos uma “extensão do corpo” para contar as histórias de formação dos docentes, citando o cinema como um produto que pode ser utilizado para esse fim cultural denominado práticas culturais. Sobre uma outra perspectiva, Unglaub

(2012) aponta que a análise da lembrança do aluno faz com que o docente possa incorporar em suas práticas novos significados, alterando o método de ensino. Desse modo, o docente pode refletir sobre a conjuntura histórico-social com a finalidade de entender a construção dos alunos e as suas diversas perspectivas.

Memórias e experiências como procedimento formativo do professor

Segundo a autora Unglaub (2012), os procedimentos para analisar como a memória contribui para o processo de formação do docente já vem sendo discutido há algum tempo, além de comentar que há alguns fatores que influenciam nas na forma com que as atividades pedagógicas são lecionadas. Nesse sentido, a autora recorre à outros estudiosos da área, como Nóvoa (2002) que expõe a importância das biografias e autobiografias dos docentes.

Percebe-se que essa temática é relevante para a escritora, uma vez o sentimento do passado é capaz de gerar lembranças de um momento que foi importante para o indivíduo. De acordo com Unglaub (2012) todo e qualquer indivíduo é formado pela complexidade de fatores que compõe a sua história, logo o passado atua como um processo que denominou “retroalimentação”. Essa diferença está associada à experiência que cada um viveu, o nível de conhecimento que cada docente absorveu, seja na faculdade ou durante a sua vida, além de outros fatores. É possível realizar uma analogia do discurso de Unglaub (2012) com a capacidade da tecnologia: apresentar contextos históricos que muitas das vezes não tivemos acesso.

Unglaub (2012) cita em seu estudo Benjamim (1984), Bueno, Catani e Souza (2017) que o passado, no entanto,

pode ser analisado com perspectivas divergente em um cenário diferente. Na prática, isso significa que um evento já percorrido pode apresentar uma outra perspectiva para as experiências que já foram vividas, desse modo o indivíduo reorganiza o sentimento que o indivíduo possui acerca de determinado acontecimento.

Para o professor, esse processo pode ser condizente com os métodos que ele aplicava no início da carreira, não sendo satisfatório no presente, ou quando nota que determinado conhecimento já não atende as expectativas de sua carreira. Esse fato pode ocorrer através da autocritica no qual Unglaub (2012) usa em seu texto um pensamento de Freire (2003), que devemos eliminar a convicção tão presente em nossas vidas, não só para o docente, como também para o discente que faz parte do processo educacional.

De forma concisa, a memória para o professor, juntamente com a experiência, pode ser utilizada para empregar em sua carreira novas formas de ensino, envolvendo a necessidade de articular os conhecimentos. Esse processo pode ser articulado através da experiência do docente, como mencionado anteriormente, bem como refletir sobre as expectativas que o profissional possuiu sobre determinados eventos, havendo a possibilidade de mudar de opinião sobre os próprios procedimentos educacionais que empregava na sua carreira.

Teoria e prática como fios condutores na formação do professor

Certos padrões ainda estão presentes no meio educacional que cooperam para que o professor construa a sua formação e repita os mesmos processos. Na visão de Mello e Lugle (2014) há propostas pedagógicas, baseadas em teorias, no qual os docentes acreditam que ao inserir

nas atividades o processo pedagógico irá ser desenvolvido e, conseqüentemente o aluno aprenderá, mas essa percepção pode ser errônea.

Unglaub (2012) buscou apresentar em seu texto a importância que o professor possui para executar as atividades propostas através da análise das teorias que ele aprendeu durante a sua vida acadêmica e profissional, discutir o resultado que estas ações representaram para o aluno e identificar o papel das interferências sociais. Em sínteses, apenas repetir atividades que já foram ensinadas, em contextos diferentes, pouco pode contribuir para que a educação seja ensinada de forma adequada, principalmente porque o conhecimento não pode ser percebido como uma mera transmissão de informações, exigindo também análise crítica e reflexiva.

Um outro aspecto que merece ser discutido no texto de Unglaub (2012) é a não admissão de que o conhecimento deve ser puramente teórico, pois a autora acredita que os educadores necessitam da teoria, mas ressalta que parte dessa sistemática envolve as experiências profissionais que conduziram para o fluxo da educação. Dessa maneira, a teoria não terá utilidade para um professor que durante a sua vida acadêmica “mergulhou” na literatura, absorvendo informações de especialistas no assunto, nas que do ponto de vista prática o seu conhecimento é limitado, não houve um esforço por parte do educador para escutar as adversidades da educação, do aluno, dos diversos fatores que prejudicam o sistema educacional.

Nesse sentido, há um esforço do texto em demonstrar que deva haver um alinhamento da teoria com a prática e o professor, enquanto profissional, articula os recursos que foram incorporadas através de teorias, experiências em sua carreira para facilitar o seu método de

ensino de forma que o aluno consiga aprender. Unglaub (2012) critica os professores que possuem um comportamento “academicista”, que em linhas gerais, representam os profissionais com comportamentos autoritários no qual não estão dispostos a mudarem de opinião e não reconhecer a realidade enfrentada pelos alunos, já que desempenham o seu papel de educador de forma isolada.

O comportamento academicista prejudica qualquer área da educação, sobretudo a educação infantil. Mello e Lugle (2014) condenam o ambiente escolar que não propiciam ao aluno condições adequadas para o seu desenvolvimento, principalmente aquelas onde a cultura é inacessível, diante disso há uma precariedade na educação, a comunicação não consegue ser assertiva pois a única forma que foi ensinada baseia-se em um sistema tradicional de transmissão de informações e que não atendem objetivos básicos da educação.

Conforme Unglaub (2012) o educador e a arte de ensinar requer um comprometimento com as forças que influenciam essa estrutura, mas para que isso aconteça o professor deve, em sua essência, estar disposto a incorporar nos seus mecanismos educacionais os diversos fatores que beneficiam a educação, gerando assim resultados cada vez mais satisfatórios. Frente a isso, é possível fazer uma analogia da importância das histórias de vida dos professores discutidas por Josso et al. (2020) com a ausência de um ambiente com condições adequadas para a educação do aluno criticado por Mello e Lugle (2014).

Sumariamente, Unglaub (2012) expõe as fragilidades do corpo docente para exercer a sua profissão, pois há desafios que são identificados apenas com o campo prático, mas isso não significa que a teoria deva ser ignorada pois a seleção das atividades propostas no ambiente de

aula exige conhecimentos teóricos, condições adequadas para favorecer o aprendizado do aluno e o ato de ensinar e outros recursos aplicados pelo educador.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo quanto à abordagem é classificada como qualitativa. De acordo com Minayo (2013) o estudo qualitativo envolve a interpretação do nível subjetivo pertencente a um universo e os seus significados para os atores sociais dessa realidade. Quanto aos objetivos é do tipo descritivo. Segundo Gil (2017) o estudo descritivo envolve a descrição do fenômeno objeto de estudo como as características de uma população e a realização de entrevistas onde são observadas o comportamento dos sujeitos.

Em relação à coleta, foi utilizado como procedimento um instrumento um roteiro semiestruturado, elaborado pelos próprios autores, aplicado em quatro sessões virtuais ocorridas entre os meses de junho a julho de 2022 mediante agendamento com os dez professores para relatarem os seus percursos profissionais e pessoais.

O instrumento foi constituído por 18 questões estruturados em 03 categorias: o Eu e o espaço da atuação; o Eu e a construção do agir; o Eu e a construção do agir dentro do espaço de atuação face à pandemia. Em virtude da quantidade de professores, foram apresentadas as respostas de maior relevância, e para ocultar os nomes dos entrevistados optou por denominá-los: Prof. 1; Prof. 2; Prof. 3 e assim por diante.

Após a coleta de dados, foi realizado uma discussão à luz da literatura para comparar os conhecimentos teóricos junto aos relatos dos professores, evidenciando uma convergência ou divergência entre as informações.

RESULTADOS

A seguir, foram expostos os principais resultados das narrativas dos professores, distribuídos por categorias.

Categoria 1 - O Eu e o espaço da atuação

No primeiro questionamento foi solicitado aos professores para explicarem como chegaram até a carreira da docência. De acordo com A Prof.1 teve como influência o âmbito familiar para instiga-la a seguir a carreira da docência, enquanto o Prof. 2 seguiu um caminho individual. Consoante Rigolon, Príncipe e Pereira (2020) o início da carreira de docente é marcado por mudanças, adaptações e transformações, principalmente a partir da ênfase para atender as demandas sociais através da educação.

No segundo questionamento foi solicitado aos professores o que exatamente eles “carregaram” durante a trajetória da profissão. Pela resposta da Prof. 3 percebe-se que o uso de uma metodologia foi marcante durante a sua infância, implicando até mesmo em uma autoeducação, enquanto o Prof. 4 aponta experiências com projetos socioeducativos que vivenciou durante a carreira. Nesse sentido, Príncipe (2017) argumenta que as experiências adquiridas pelos professores nos quais são introduzida vida dos alunos não está restrita apenas às atividades teóricas na aula de aula: a atuação profissional exige ritmos diferentes para suprir as necessidades identificadas no dia a dia.

No terceiro questionamento foi abordado aos respondentes o que é que eles entendem por ser um “professor”, partindo para o aspecto subjetivo. A Prof. 5 aborda que uma experiência durante a fase do ensino médio ao

trabalhar como voluntária fez com que ela vislumbrasse as atividades exercidas por uma professora, embora não tenha citado diretamente o que é que ela entende por isso. Já a Prof. 6 é sucinta comentar que ser professor representa um projeto de vida que é renovado constantemente e que foi escolhida pela profissão.

Posto isso, Rigolon, Príncipe e Pereira (2020) explicam que a profissão de professor não pode ser resumida à uma condição de superior com uma alta demanda de horas destina a ensinar: é necessário também dedicar-se à uma formação continuada, pois a profissão enfrenta diversas etapas durante a trajetória.

No quarto questionamento foi tratado com os professores sobre como eles se veem no espaço de atuação. Pelas respostas percebe-se que as professoras possuíam caminhos distintos, mas na área da educação: enquanto a Prof. 7 optou pela carreira acadêmica, a Prof. 9 foi mais direcionada para o meio profissional ao assumir um cargo de liderança. Nas palavras de Umbellino e Ciriaco (2018) que o espaço, principalmente escolar, requer um processo de socialização, pois o meio impõe uma realidade no qual o professor deve adaptar o seu modo de atuação para ensinar.

No quinto questionamento foi indagado sobre quem eram os “outros” que coabitam o seu espaço, seja no meio interno ou externo. A Prof. 8 atribui, de forma coletiva, pessoas que fazem parte do seu meio, apontando entre eles os familiares, alunos e colegas de profissão, enquanto a prof. 10 acredita que o percurso do professor é único e que representa um universo em si. Por meio desses relatos, percebe-se que as experiências vivenciadas pelos professores e a construção de suas histórias individuais contribuiu para formar uma percepção sobre as memórias,

auxiliando a delimitar uma narrativa a partir das próprias experiências (JOSSO, 2020).

O sexto questionamento solicita aos respondentes de que forma são capazes de perceberem as relações com estas pessoas que coabitam o espaço. A Prof. 1 respondeu que a forma com que percebe as relações são externadas através de encontros com alunos que comentam sobre o período que atuou na coordenação, fazendo-a lembrar de um momento reconfortante do passado, enquanto o Prof. 3 enxerga nos jovens momentos que vivenciou no passado, na periferia, onde foi amparado pelos resultados originados do estudo e da força de vontade de não desistir. Na visão de Príncipe (2017) a carreira de professor impõe desafios que vão além dos “muros da escola”, com isso há um esforço colaborativo, como a influência da família e dos próprios alunos.

Categoria 2 - o Eu e a construção do agir

O sétimo questionamento versou sobre como o espaço que atuam no trabalho poderia ser descrito. Nas palavras da Prof. 2 o espaço de trabalho proporciona sentimentos de acolhida, enquanto o Prof. 4 além de descrever um espaço de acolhimento, complementa também que o trabalho oportuniza uma autorreflexão sobre si mesmo. A realidade das experiências formativas a partir de breves relatos da profissão revelam como o ambiente de trabalho influencia no comportamento do professor, assim como é possível verificar as relações interpessoais dos sujeitos presentes no mesmo espaço (JOSSO, 2020).

No oitavo questionamento parte para um aspecto subjetivo no qual foi tratado acerca de como os professores, a partir do próprio agir, conseguem habitar o lugar

de trabalho. Segundo a Prof. 5 o ritmo vivenciado em dois espaços onde atuou ditava o andamento do exercício da profissão, mas que aos poucos foi aprendendo a lidar com essas diferenças que interferiram no seu agir; já a Prof. 7 expõem que a o momento na sala de aula onde contribui para construir conhecimento é um momento de realização pessoal e que impulsiona o processo de construção da sua profissão. Na visão de Josso (2020) a atribuição do professor consiste em lecionar para os alunos com base no exercício da profissão, mas para que isso ocorra devem existir condições adequadas no ambiente de trabalho, mas isso nem sempre ocorre, além de ser uma realidade comum para a área educacional.

Por conseguinte, no nono questionamento, foi abordado aos professores como eles veem/sentem/pens sobre o que observam nesse lugar e o que mais faz refletir sobre ele. As principais respostas surgiram do Prof. 3 que expôs os desafios enfrentados por aqueles que vivem na periferia e necessitam do amparo de uma assistência social; já a Prof. 6 cita que a sua formação em Ciências Biológicas e a responsabilidade por “decorar” nomes não configure-se como o mesmo sacrifício para os discentes do Ensino Superior para qual leciona. Os desafios na carreira do professor é uma pauta que desde os anos 80 as Ciências da Educação vêm se transformando para reinventar as práticas educacionais e de pesquisa (BRAGANÇA, 2009).

O décimo questionamento tratou sobre como o professor compara esta imagem que ele vive e observa até aqui. Para a Prof. 1 o passado foi um momento marcante uma vez que sofreu ameaças de criminosos, mas não desistiu de acreditar que a educação seja capaz de transformar o ser humano; já para a Prof. 8 as escolhas que ela fez que envolveram renúncias e tempos vividos são responsá-

veis por “pavimentar” o caminho que está trilhando. Para contextualizar o discurso da Prof. 8, Wagner e Carlesso (2019) explicam que o processo de renúncia por parte de professores representa o fim de um ciclo onde a insatisfação sobrepõe o desejo por continuar.

No décimo primeiro questionamento foi solicitado aos professores quais “objetos” convocam e mobilizam para dar vida a este lugar que habita e no qual também se movem e pertencem. Os discursos que mais destacaram-se foram da Prof. 09 que descreveu a sua experiência satisfatória com a coordenação do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, totalmente voluntária, enquanto para a Prof. 10 atuar como professora de berçários foi um momento de aprendizado/desafios na profissão. De acordo com Wagner e Carlesso (2019) em alguns casos a relação entre professores e alunos podem ocorrer um sentimento de insatisfação no qual dificulta a construção de diálogos entre os sujeitos, prejudicando o processo de ensino.

O décimo segundo questionamento indagou aos professores de que forma são convocadas e dispostos tais “objetos”. As narrativas mais notórias foram descritas pelo Prof. 3 que aponta o uso de metodologias ativas que tratam sobre o período da adolescência a partir de reflexões; por sua vez, a Prof. 5 apontou a experiência na coordenação que possibilitou conhecer diversas comunidades e as diferenças entre elas. Por conseguinte, o relato da Prof. 5 no qual cita a experiência com a coordenação expõe a relevância que a sua narrativa propõe por meio de uma biografia onde o leitor observa a subjetividade e historicidade de sua própria vida (DURAN, 2009).

O Eu e a construção do agir dentro do espaço de atuação face à pandemia

No décimo terceiro questionamento foi tratado sobre as dificuldades dos professores de enfrentarem o cenário pandêmico. As respostas de maior significado foram emitidas pela Prof. 2 que apontou uma formação durante duas semanas para aprender a manusear as ferramentas das plataformas virtuais que se tornaram o espaço das aulas virtuais partir de março e abril de 2020, além da alta demanda de turmas (19, no total), como ocorreu em 2020; já para a Prof. 6 algumas questões, como a vacinação, cuidados com a higiene e medidas de distanciamento configuram-se como reflexões que os professores faziam frente à essa realidade. Para Cipriano e Almeida (2020) as dificuldades dos professores na pandemia são inúmeras, mas a principais tratam sobre manusear os recursos tecnológicos e a árdua conciliação para manter equilibrado as condições psicológicas e emocionais da profissão.

No décimo quarto questionamento explanou como os professores procuraram agir diante das circunstâncias da pandemia. De acordo com o Prof. 3 a pandemia surgiu no mesmo período do seu primeiro emprego, essa realidade culminou na cogitação de desistir de tudo, enquanto a Prof. 7 teve que lidar com a sobrecarga de trabalho proporcionada pelo Ensino Remoto e a dificuldade para conciliar com as atividades pessoais e rotineiras. Para amenizar essa situação, as instituições de ensino passaram a readequar a estrutura de ensino para atender as demandas urgentes impostas pela pandemia, como a elaboração de estratégias tecnológicas, ainda que as condições em alguns casos sejam precárias (CIPRIANO; ALMEIDA, 2020).

O décimo quinto questionamento retratou as dificuldades e facilidades para enfrentar a pandemia. Conforme o Prof. 4 o cenário pandêmico interrompeu diversos sonhos de pessoas que morreram, mas por outro lado acreditava que mesmo desempregado ainda encontrou forças para lutar; na visão da Prof. 9 a principal dificuldade foi o distanciamento de amigos e familiares e citou que esse cenário trouxe para a profissão uma nova possibilidade no processo de formação enquanto docente. Desse modo, Conceição, Conceição e Marques (2022) debatem sobre as facilidades na pandemia ao apontarem uma maior rapidez do professor para dialogar com o aluno através de uma ferramenta tecnológica, assim como a acessibilidade de comunicação, pois há alunos que por serem tímidos usam tais recursos para vivenciar uma nova realidade em suas vidas.

Continuando o roteiro, o décimo sexto questionamento retratou sobre os suportes e apoios foram importantes nesse momento da pandemia. Segundo a Prof. 5 os principais suportes foram as participações nos grupos de estudos de diversos temas, bem como o suporte de amigos e familiares, mesmo à distância. Por sua vez, o décimo sétimo questionamento referiu-se a forma com que os saberes e os métodos que aprendi e desenvolvi foram mobilizados, e segundo a Prof. 8, esse cenário surgiu como uma “lupa para o mundo”, pois foi possível observar uma diversidade de conjecturas. O período da pandemia uma nova forma de transmitir o conhecimento e otimizar o relacionamento entre os sujeitos a partir do uso intensificado entre professor e aluno, mas é importante ressaltar que tais mudanças não foram planejadas, sendo assim uma realidade urgente e que redesenhou novas formas de interação (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO; MARQUES; 2022).

Por fim, o décimo oitavo questionamento interrogou dos professores a própria percepção da história de vida e profissional frente ao “novo normal”. Consoante a Prof. 10 optou por não acompanhar as notícias da pandemia para proteger o seu próprio estado psicológico e não afetar a sua profissão, ao passo de que passou absorver conhecimentos de especialistas em estudos com crianças no Brasil. A “normalidade” como foi descrita por uma parcela da população, revela um desafio para a educação que mescla uma diversidade de fórmulas, antigas e novas, para contornar os desafios dessa realidade (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO; MARQUES; 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que a carreira de docente é construída envolve diversos caminhos que se entrelaçam e contribuem para que o profissional possua um conjunto de saberes e experiências durante a sua vida. Desse modo, o objetivo do estudo foi relatar a trajetória pessoal e profissional docente adquirida ao longo da vida, identificando a relação existente entre ambas.

Os principais resultados apontam que os professores optaram pela carreira com base nas suas experiências obtidas ainda na fase da infância, enquanto outros foram vivenciadas diante de influências familiares, bem como a instigação de outros profissionais da área. Também foi identificado que “outros” fazem parte da vida do docente, contribuindo para que o exercício da profissão possa ser um amálgama de conhecimento absorvidos e construídos.

Da mesma forma, os “outros” também serviram como suporte para os professores frente aos desafios da pandemia. Somado a isso, o ambiente de trabalho é um local onde

os professores vivencia momentos de acolhimento, como foi relatado, configurando-se como uma experiência de vida: para alguns foi um momento prazeroso; para outros, o exercício da profissão proporcionou momento de angústias, mas que de alguma forma influenciaram no seu agir.

As principais limitações envolveram o agendamento com os professores e as dificuldades técnicas relacionadas ao suporte tecnológico da transmissão remota. Contudo, o objetivo da pesquisa foi alcançado a partir da identificação da relação entre as narrativas pessoais e profissionais.

Para futuras pesquisas sugere-se investigar os desafios enfrentados por pais de alunos do ensino infantil durante a vivência do Ensino Remoto frente ao distanciamento social da pandemia do Covid-19.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BUENO, B. O; CATANI, D. B; SOUSA, C. (Org.). **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista@ mbientee-
ducação**, v. 2, n. 2, p. 37-48, 2018.

CIPRIANO, J. A; ALMEIDA, L. C. C. S. Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. **VII Congresso Nacional de Educação**, p. 1 - 11, 2020.

CONCEIÇÃO, R. D. P; CONCEIÇÃO, M. P; MARQUES, G. D. O desafio da sala de aula, em tempos de pandemia, sob o olhar do professor. **Revista Augustus**, v. 29, n. 56, p. 121-137, 2022.

DURAN, M. C. G. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @ mbienteeducação**, v. 2, n. 2, p. 22-36, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020.

MELLO, S. A; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e sua Formação**. 2.ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PRÍNCEPE, L. M. Condições de trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação. 231 f. **Tese** (Doutorado em Psico-

logia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RIGOLON, W. O; PRÍNCIPE, L; PEREIRA, R. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e4195117-e4195117, 2020.

UMBELLINO, M. M; CIRÍACO, K. T. “Dores, dilemas e descobertas”: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 1, p. 399 - 425, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i1.5119.

UNGLAUB, T. R. R. Memória, teoria e prática: fios que se tecem na formação do professor. **Revista NUPEART**, v. 2, p. 79-90, 2012.

WAGNER, L; CARLESSO, J. P. P. Profissão docente: Um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade

APÊNDICE

CATEGORIA 1 - O EU E O ESPAÇO DA ATUAÇÃO
1. Como cheguei até aqui?
2. O que eu trouxe e o que trago na minha bagagem para fazer esta viagem e que me torna professor (a) ?
3. O que é para mim ser professor ?
4. Como me vejo nesse espaço de atuação ?
5. Quem são “Os outros” que habitam comigo este lugar (outros presentes na realidade externa ou apenas dentro de mim) ?
6. Como (com) vivo com eles e como percebo (relações e interações com outros sujeitos e/ou contextos, por exemplo)?
CATEGORIA 2 - O EU E A CONSTRUÇÃO DO AGIR
7. Como é o espaço do meu trabalho?
8. Como habito esse lugar a partir do meu agir?
9. O que observo? Como vejo/sinto/penso sobre o que observo nesse lugar e o que mais me faz refletir sobre ele?
10. Como é comparar esta imagem com o que nele vivi e observei até aqui?
11. Que “objetos” (observações, metodologias, saberes, currículos, projetos, etc). convoco e mobilizo para dar vida a este lugar que habito e no qual também me movo e pertencço?
12. Como convoco e disponho estes “objetos”?
CATEGORIA 3 - O EU E A CONSTRUÇÃO DO AGIR DENTRO DO ESPAÇO DE ATUAÇÃO FACE À PANDEMIA
13. Como foi enfrentar a pandemia no espaço do meu trabalho?
14. Como procurei agir diante das circunstancias que se impuseram?
15. Quais foram as dificuldades e facilidades? Como as enfrentei?
16. Quais suportes e apoios foram importantes nesse momento ?
17. Como os saberes e os métodos que aprendi e desenvolvi foram mobilizados diante desse novo cenário que se impôs ?
18. Como vejo minha história de vida e profissional dentro deste “novo normal” trazido pela pandemia?

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

UMA ANÁLISE DO TRABALHO INFANTIL ENTRE CRIANÇAS DE 05 A 10 ANOS NA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB E AS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Anne Caroliny Rufino Soares Vieira¹

Aparecida Carneiro Pires²

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral: investigar a existência ou não de trabalho infantil em Cajazeiras-PB e se este traz impactos no processo de ensino-aprendizagem de crianças de 5 a 10 anos, levando em consideração às vivências e dificuldades enfrentadas pelas crianças que são vítimas do trabalho infantil, seus familiares, educadores e a sociedade. Para sustentação do estudo em questão, tivemos como base autores e teóricos como: Dewey (1970, 1979), Freire (1996), Bourdieu (1998), Pistrak (2011), Arce (2002), entre outros/as. Também tivemos suporte documental que buscam garantir os direitos das crianças em relação a questões de trabalho e, principalmente, ao direito à educação de qualidade, como: ECA (1990), CF (1998), LDB (1996), RCNEIs (1998), OIT (1919, 1999), BNCC (2018), entre outros. A pesquisa teve abordagem de caráter qualitativa, fundamentada de forma bibliográfica e pesquisa de campo. Foi

¹ Graduada em Pedagogia Universidade Federal de Campina Grande (UFG)/Centro de Formação de Professores (CFP).

E-mail: annecarolinysv@hotmail.com

² Docente Adjunto na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)/Unidade Acadêmica de Educação (UAE)/Centro de Formação de Professores (CFP).

E-mail: aparecida.carneiro@professor.ufcg.edu.br

utilizado questionário para a coleta dos dados, aplicado a duas professoras e um conselheiro tutelar, ambos da cidade de Cajazeiras-PB, os quais colaboraram com suas perspectivas sobre a temática. Para análise dos resultados obtidos, nos pautamos na Análise de Conteúdo (AC), desenvolvido por Bardin (2016), assim como nos/as autores para a fundamentação dos capítulos teóricos. Como resultados dos questionários enviado às professoras, podemos destacar suas considerações de acordo com a realidade em sala de aula, enfatizando a importância da educação para o processo educativo das crianças e apontando os impactos que o trabalho infantil pode causar no desenvolvimento infantil. Já o Conselheiro Tutelar relatou seus conhecimentos relacionados a legislações e regulamentos que ajudam ao combate e intervenções da prática do trabalho infantil na cidade de Cajazeiras-PB, tendo como suporte o seu âmbito de trabalho e os documentos necessários para concretização dos direitos assegurados às crianças.

Palavras-chave: Trabalho Infantil. Educação Infantil. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The present research aims to: investigate the existence or not of child labor in Cajazeiras-PB and if it has an impact on the teaching-learning process of children from 5 to 10 years-old, taking into account the experiences and difficulties faced by children who are victims of child labor, their relatives, educators and society. To support the study in question, we were based on authors and theorists such as: Dewey (1970, 1979), Freire (1996), Bourdieu (1998), Pistrak (2011), Arce (2002), among others. We also had documentary support that seek to guarantee the rights of children in relation to labor issues and, mainly, the right to a quality education, as: ECA (1990), CF (1998), LDB (1996), RCNEIs (1998), OIT (1919, 1999), BNCC (2018), among others. The research had a qualitative approach, based on bibliography and field research. A Questionnaire was used for data collection, applied to two teachers and a tutor counselor, both from the city of Cajazei-

ras-PB, which collaborated with their perspectives on the topic. To analyze the results obtained, we were based on the Content Analysis (CA) developed by Bardin (2016), as well as the authors for the substantiation of the theoretical chapters. As a result of the questionnaires sent to the teachers, we can highlight their considerations according to the reality in the classroom, emphasizing the importance of education for the children's educational process and pointing out the impasses that child labor can cause in child development. The tutor counselor, on the other hand, reported his knowledge related to the legislation and regulations that help to combat and intervene in the practice of child labor in the city of Cajazeiras-PB, supported by his work environment and the documents necessary for the implementation of the rights guaranteed to children

KEY-WORDS: Child labor. Children education. Teaching and Learning.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como finalidade analisar situações de crianças que vítimas do trabalho infantil, o que, por lei (art. 7º, inciso XXXIII da Constituição Federal de 1988), é taxado como crime. A sociedade capitalista entende como uma normalidade (ARANHA, 2006), pois esse tipo de pensamento se consolida por diversos fatores: classe social que a criança se encontra, cultura do país onde ela mora, costumes trazidos de uma educação e sociedade tradicionalista.

Com esse cenário, é possível notar muitas crianças perdendo sua infância para o trabalho infantil no Brasil, causando evasão escolar e interferindo no seu desenvolvimento educacional. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), por meio da

Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD, 2019) existe um total de 38.281 mil pessoas 5 a 17 anos em situação de trabalho informal entre os anos de 2016-2019. Sendo 1.768 mil em situação de trabalho infantil, entre eles/elas: 706 mil em situação de piores formas de trabalho infantil (TIP), os quais desenvolvem Trabalho Infantil Perigoso (TIP), com a condição de estudante, jornada de trabalho, atividade agrícola e não agrícola e atividade de autoconsumo (IBGE, 2019).

Essas crianças submetidas ao trabalho infantil, conseqüentemente perdem a fase mais importante de seu desenvolvimento: a infância, pois “[...] infância é o tempo único e precioso para a sua formação física e psicológica, para brincar, aprender e crescer saudavelmente” (MEDEIROS NETO, 2020, p. 21).

Para que o trabalho infantil seja classificado, é necessário verificar a idade da criança que está sendo submetida ao trabalho, as condições que o trabalho é realizado, qual é o tipo de trabalho e a carga horária. Por essa razão, é importante discutir sobre a situação dessas crianças que são vítimas do trabalho infantil, identificar por qual motivo elas são submetidas a tal exploração, bem como a importância de conhecer os direitos que elas possuem diante a sociedade e os deveres que o Estado tem sobre este cenário.

Esta pesquisa é relevante porque se trata de algo preocupante para a sociedade, pois, negligenciar as crianças que são submetidas a trabalhos de forma precoce, é motivo para repensar as atitudes da família, dos professores/as que têm contato com elas diariamente no âmbito escolar e, também, do meio social como um todo, pois, futuramente, as crianças podem ter sérios danos no seu desenvolvimento. De acordo com Macedo (2012, p. 21) “o trabalho das

crianças existe porque, muitas vezes, a sua sobrevivência e a das respectivas famílias dependem dele [...]”.

Diante o exposto, vê-se a preocupação em discutir sobre a temática da pesquisa, norteadas pela seguinte questão-problema: é possível afirmar que existe trabalho infantil em Cajazeiras-PB e que este traz impactos no processo de ensino-aprendizagem de crianças de 5 a 10 anos?

Com isso, este estudo teve como objetivo geral investigar a existência ou não de trabalho infantil em Cajazeiras-PB e se este traz impactos no processo de ensino-aprendizagem de crianças de 5 a 10 anos. E tem como objetivos específicos:

1. realizar um levantamento teórico sobre educação, infância e trabalho;
2. identificar políticas públicas que abordam o trabalho infantil no Brasil;
3. discutir as falas das professoras e do conselheiro tutelar sobre as crianças em situação de trabalho infantil em Cajazeiras - PB.

Esta pesquisa foi elaborada com base em pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Como procedimento metodológico, foi utilizado a ferramenta de questionário com perguntas que os participantes pudessem relatar suas experiências livremente acerca da temática. Dessa forma, os questionários foram aplicados com três (3) participantes, duas professoras da rede municipal de Cajazeiras-PB, uma da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental II; e um (1) conselheiro tutelar, também de Cajazeiras-PB.

Elaborou-se sete (7) perguntas sobre o trabalho infantil de acordo com suas vivências em sala de aula e experiências na área da educação e a um Conselho Tutelar,

foram realizadas oito (8) indagações sobre as medidas tomadas pelo Conselho Tutelar de Cajazeiras-PB no combate ao trabalho infantil. É importante salientar que, serão apresentadas neste artigo, apenas as questões/respostas mais significativas o espaço destinado.

Juntamente com o questionário da pesquisa, (enviado pelas plataformas digitais da internet, mais especificamente, via *WhatsApp*, levando em consideração a situação pandêmica da COVID-19), enviou-se também o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assinado pela professora/orientadora da pesquisa, abordando todos os pontos relacionados à pesquisa, bem como, esclarecendo o sigilo e anonimato com a participação deles. Dessa forma, para preservação das identidades dos participantes, serão mencionados como: *Professora A*, *Professora B* e *Conselheiro*.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS COLETADOS

A seguir será apresentado os resultados obtidos com base na análise dos questionários realizados com os participantes da pesquisa. Dessa forma, para melhor compreensão e discussão, os dados coletados foram analisados baseado na Análise de Conteúdo (AC), de teóricos e documentos legais.

Como foi salientado anteriormente, utilizou-se o questionário como instrumento para a coleta dos dados, o qual foi aplicado com duas professoras e um (1) membro do conselho tutelar, ambos de Cajazeiras-PB. Optou-se por aplicar o questionário com as professoras e um membro do conselho tutelar para que eles pudessem relatar seus conhecimentos e experiências relacionados ao trabalho infantil e educação.

Na cidade de Cajazeiras-PB existem cinco (5) conselheiros tutelares. Buscamos contato com uma gestora escolar, mas ela não se disponibilizou a responder. Também com outros/as professores/as, porém, ambos usaram da justificativa de não conhecerem a realidade dos seus alunos para responderem as perguntas. Sendo assim, estes participantes foram os que se disponibilizaram a responder o questionário: *Professora A*, *Professora B* e *Conselheiro* para se tratar dos participantes.

A *Professora A*, ensina em uma escola pública em Cajazeiras-PB, possui formação acadêmica em Pedagogia, formada pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), possui pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). Trabalha na área da educação há vinte e quatro (24) anos e, atualmente, ela ministra aula para o quinto (5º) ano do Ensino Fundamental e os alunos de sua sala de aula possuem, em média, dez (10) anos de idade. Já a *Professora B*, também ensina em uma escola da rede pública em Cajazeiras-PB, possui formação acadêmica em Pedagogia, formada pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), possui pós-graduação em Filosofia da Educação pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), atualmente, Faculdade Católica da Paraíba. Trabalha na área da educação há vinte e quatro anos (24), ministra aula para o Pré II da Educação Infantil, seus alunos têm idade de 5 a 6 anos.

O *Conselheiro*, trabalha no Conselho Tutelar em Cajazeiras-PB, não possui formação acadêmica, apenas o ensino médio completo e trabalha no Conselho Tutelar há dois (2) anos.

O questionário foi iniciado com a seguinte pergunta:
Em sua sala de aula, há casos de crianças que são

vítimas do Trabalho Infantil? Ambas as professoras declararam que seus alunos não são submetidos ao trabalho infantil. A *Professora A* respondeu: *Na minha sala de aula não tem casos de alunos no trabalho infantil.* (*Professora A*). Já a *Professora B* respondeu: *Felizmente não possui.* (*Professora B*)

Com as respostas das professoras, pode-se compreender que não é uma realidade do cotidiano delas, porém, mesmo não havendo casos de crianças submetidas ao trabalho infantil na sala de aula das *Professoras*, foi necessário fazer o segundo questionamento: **Você acredita que a escola e o/a professor/a desempenham algum papel reflexivo ao Trabalho Infantil?** A *Professora A* destaca que: *Sim. Porém muitas vezes a reflexão surge apenas na semana do Dia Internacional do Trabalho Infantil*³. (*Professora A*).

Com a justificativa da *Professora A*, é notável que há falhas no sistema de ensino no que diz respeito a conscientização dos professores/as e da equipe escolar, pais ou responsáveis dos alunos, e também da comunidade sobre o combate dessas práticas do trabalho infantil.

De acordo com as ideias de Saviani (2003), é importante pensar em ações pedagógicas não só em um dia específico, mas, todos os dias de forma prática e dinâmica com os alunos e a equipe pedagógica no âmbito escolar, em especial, com os pais e responsáveis pelas crianças, através da mediação do conhecimento, abordando quesitos relevantes do que essa prática poderá interferir na vida do aluno. A *Professora B*, em sua resposta nos diz que:

³ O dia mundial do Trabalho Infantil é comemorado no dia 12 de junho, instituído pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2002 pela lei Nº 11.542/2007. (OIT, 2002).

Sim! Pois estamos sempre enfatizando a importância da criança estudar e não trabalhar, até porque a escola é o lugar que a criança vai desenvolver as concepções necessárias para um futuro melhor, e isso acontece através do ensino de qualidade de acordo com as metodologias fundamentais para esse processo. (Professora B).

A *Professora B* aponta a importância da criança participar do âmbito educativo, tendo consciência do papel reflexivo que a escola e os professores/as possuem diante o cenário do trabalho infantil. Assim, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Dessa forma, a escola e os professores/as têm de buscarem concretizar os direitos garantidos às crianças do trabalho infantil no âmbito escolar, com a importância necessária ao nível de dificuldade que elas possuem.

Em seguida, o terceiro questionamento foi: **De acordo com o seu dia a dia no trabalho, quais são as principais causas do Trabalho Infantil? E qual é o contexto social em que essas crianças vivem?** A *Professora A* argumenta: *As causas do trabalho infantil estão ligadas principalmente a situação econômica, a falta de estrutura e formação das famílias.* (Professora A).

Já a *Professora B* traz a realidade da turma em sua fala, destacando também o contexto social que as crianças

estão inseridas, colocando o trabalho infantil diretamente relacionado ao nível de pobreza e carência financeira. Sendo assim, a *Professora B* aponta que:

O contexto social em que essas crianças vivem, a carência financeira gerada pela falta de emprego dos pais. Embora na minha sala as crianças não trabalhem, porém são crianças pobres, mas não de extrema pobreza. (Professora B).

Ambas as professoras argumentam o que já foi discutido no tópico sobre o contexto social dessas crianças no referencial teórico desta pesquisa, e as principais causas elencadas são as de pobreza e desigualdade social que interferem diretamente nas considerações da professora.

Sequencialmente, foi perguntado às professoras acerca de discussões que são elementos-chave que norteiam a pesquisa, sobre o processo de aprendizagem dessas crianças vítimas do trabalho infantil e ainda assim estão matriculadas e frequentando a escola. **Você enquanto educador/educadora, acredita que o Trabalho Infantil pode prejudicar o ensino-aprendizagem das crianças?** A *Professora A* responde que sim e explica:

Acredito que sim, pois muitas estão fora da escola ou mesmo frequentando a escola em um período não têm um acompanhamento das atividades de casa, já que usam esse tempo para trabalhar. (Professora A).

Já a *Professora B* destaca:

Pode sim, pois as crianças deixam de ir para a escola ou deixam de cumprir suas atividades educacionais, prejudicando suas fases de desenvolvimento e construção do saber. As crianças que são obrigadas a conciliar estudos e trabalho possuem dificuldades na aprendizagem, isso se dá pela falta de tempo de

estudarem para que possam desenvolver seus conhecimentos tanto em sala de aula quanto na vida em sociedade. (Professora B).

Assim como a *Professora A* e a *Professora B* abordam, o trabalho precoce pode dificultar a aprendizagem das crianças, já que muitas não conseguem chegar à escola, outras não possuem acompanhamento especializado e não conseguem desenvolver seus aspectos de formação, pois estão usando esse tempo valioso para o trabalho. Vale ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz em seu Art. 53 que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, n.p).

Segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua (2019) existia cerca de 1,758 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil no Brasil antes da pandemia. Durante a pandemia da COVID-19, a UNICEF realizou um levantamento de dados com famílias sem situação de vulnerabilidade em São Paulo, entre os meses de abril e julho de 2020, chegando a conclusão de intensificação do trabalho infantil, com aumento de 26% (UNICEF, 2021).

Na cidade de Cajazeiras-PB, não há registros de dados do número de crianças no trabalho infantil. Dessa forma, houve a necessidade de dialogar com um membro do Conselho Tutelar⁴ da cidade que pudesse abordar informações pertinentes acerca do assunto. Ao indagarmos ao *Conselhei-*

⁴ O Conselheiro Tutelar é aquele que aplica medidas nos casos de crianças e adolescentes que chegam ao órgão, suas atribuições constam no Art. 136, incisos I ao XII do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse caso, o Art. 135 do ECA menciona que “o exercício efetivo da função de conselheiro constituirá serviço público relevante e estabelecerá presunção de idoneidade moral” (BRASIL, 1990, n.p).

ro: **Há casos de Trabalho Infantil em Cajazeiras-PB?**

Ele responde de forma objetiva: *Sim* (Conselheiro).

Em seguida, foi perguntado na quarta questão: **As crianças do Trabalho Infantil frequentam a escola?** Em sua resposta, o *Conselheiro* afirma que: *Não, por que geralmente essas crianças estão com os pais recolhendo material reciclado no lixão da cidade de Cajazeiras* (Conselheiro).

O *Conselheiro*, ainda afirma que, é necessário o acompanhamento especializado quando se trata do trabalho infantil, no qual, esse acompanhamento acontece quando a “assistência social oferece os encaminhamentos necessários para acesso à saúde, à educação e à qualificação profissional ao mobilizar outros atores, tais como conselheiros tutelares, agentes de saúde, professores, entre outros” (SILVEIRA, 2019).

Ao apresentarmos a seguinte questão ao *Conselheiro*: **O Conselho Tutelar atua em conjunto com a sociedade e com a família das crianças?** Obtivemos como resposta: *Sim. Se faz necessário que o conselho tutelar esteja ligado direto as outras entidades de proteção a criança, para que o acesso a família aconteça* (Conselheiro).

Por conseguinte, a participação da família e meio social na efetivação da proteção às crianças, possibilita que as políticas públicas destinadas à este fim sejam comprometidas no combate ao trabalho infantil.

Diante esse cenário, a família, assim como a população, são colocadas diante ao acolhimento das crianças vítimas do trabalho infantil, colocando em práticas os deveres enquanto cidadão, para que seja preservado à dignidade e infância das crianças. Porém, sabe-se que muitas vezes essas crianças não possuem apoio familiar capazes de lutar por seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostrou-se relevante para que pudessemos compreender sobre o trabalho infantil, bem como algumas das causas que levam às crianças a se submeterem a essa exploração e quais problemas surgem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

A questão-problema da pesquisa foi respondida, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos foram alcançados. A partir das falas das *Professoras* e do *Conselheiro*, identificamos que o trabalho infantil está ligado a fatores sociais, entre eles, destacam-se: econômico, familiar e culturais.

Contudo, pode-se concluir que as crianças do trabalho infantil sofrem com a questão do seu desempenho escolar, acarretando desafios no processo de aprendizagem por serem obrigados a conciliar os estudos com o trabalho. Dessa forma, compreende-se a importância da instituição escolar, das políticas públicas designadas para o combate ao trabalho infantil, tendo como finalidade diminuir a evasão dessas crianças do âmbito educacional, colocando-as em posição de cidadãs dotadas de direitos, pois, a escola é o lugar que essas crianças devem estar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Trabalho infantil: diretrizes para atenção integral à saúde de crianças e adolescentes economicamente ativos** / Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Casa Civil. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. **Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT** ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília, 6 nov. 2019.

BRASIL, Lei nº 8.742. **Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)**. Brasília: DF, 7 de dezembro de 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

IBGE. **Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016 - 2019**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019: Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777_informativo.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2022.

MACEDO, J. de N. A. **Trabalho infantil**: representações sociais no *media*. 1.ª ed. Lisboa, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, L. **Guia passo a passo**: prevenção e erradicação do trabalho infantil na cidade de São Paulo / Luciana Silveira. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

UNICEF. Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas e atinge um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo. Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em: 4 de junho de 2022.

CORPOS E CULTURA EM AÇÃO NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR, BAHIA: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Cristine Lima Pires¹

Maria Cecília de Paula Silva²

RESUMO

Nesta pesquisa investigamos o processo de produção audiovisual e as consequências dessa linguagem para a formação humana, utilizando uma metodologia não formal, com o intuito de fundamentar a práxis pedagógica imagético dialógica a partir da consideração dos educandos como Sujeitos que buscar autonomia para fazer escolhas e projetar coletivamente ações e produtos que representem seus valores e identidades comunitárias, considerando-os fundamentais para compor parte das dimensões que propiciam a formação humana emancipatória.

Palavras-chave: Educação. Produção audiovisual. Corpos insubmissos

ABSTRATC

In this research we investigate the audiovisual production process and the consequences of this language for human formation, using a non-formal methodology, with the aim of substantiating the pedagogical praxis of dialogic imagery based on the consideration of students as Subjects that seek autonomy to make choices and collectively design actions and products that represent their values and community identities considering

¹ Pós doutoranda em Educação (UFBA). cristinelpires@yahoo.com.br

² Prof. Dra. UFBA. cecilipaula@ufba.br

them fundamental to form part of the dimensions that provide emancipatory human formation.

Keywords: Education. Audiovisual production. Unsubmissive bodies

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE OS CORPOS INSUBMISSOS VISTOS A PARTIR DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR

Nesse período de 24 anos de trabalho na mesma unidade escolar vivenciamos muitas experiências educativas e nos aprofundamos mais e mais em conhecer a comunidade, sua história e principalmente aprendemos a trabalhar com esses meninos e meninas que têm no seu DNA marcas de uma história de luta comunitária por melhoria de condições de vida plena: saúde, educação, moradia, enfim dignidade de existir. Sua ancestralidade remete a corpos insubmissos, de seus pais e avós, que lutaram por uma vida melhor desde a criação do Bairro de Novos Alagados sob as palafitas, atualmente conhecido como São João do Cabrito.

Nosso trabalho que iniciou no ano de 2000 assumiu diferentes vertentes e sempre com a crença que educação é construção, portanto necessitávamos ter clareza de perceber com quem trabalhamos para construir essa relação dialógica e construtiva e principalmente significativa. Esse foi sempre o nosso maior desafio.

Ao ler, *Vence-Demanda* de Luiz Rufino (2021), tivemos uma identificação profunda, assim como com Paulo Freire. A nossa prática pedagógica estava ali representada. É desse lugar e com essa constatação que construímos a nossa trajetória inconclusa, SEMPRE!

Suas palavras se apresentam como feridas abertas que nos remetem a colonização e a construção, melhor di-

zer, desconstrução de tudo que ali existia antes deles chegarem: Paz, harmonia com a natureza, cultura, sabedoria milenar. Vivemos num antimundo, mundo fraturado, alicerçado numa lógica de subordinação e humilhação aqueles que se desviam do modelo existência estabelecidos pelo colonizador. “Cotidianamente se faz luta com as experiências, os saberes e as tecnologias ancestrais que emanam da diversidade de jeitos de sentir, vibrar e praticar o mundo com as coisas que por eles passam” (RUFINO, 2021, p.9)

A educação não pode estar a serviço de uma lógica única, de uma lógica dominante que visa preparar para o mundo com uma agenda curricular que vigora. “[...] a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização.” (p.10)

Trabalhar sentindo e vivendo nessa perspectiva de transgredir a relação estabelecida de verticalidade entre professor e aluno não é uma fácil, não é comum, é um lugar incompreendido, e passível de críticas pejorativas por parte dos colegas, direção, a um trabalho que busca desconstruir a lógica de submissão que está a serviço da educação catequista que vigora na escola pública. “A educação não é apaziguadora do conflito, pois este se manifesta como dimensão criativa e não como oposição, subordinação e extermínio do outro” (p11)

Nesse lugar de educadora buscamos acolher, ouvir e disponibilizar uma escuta sensível a esses corpos que são tão massacrados na sua existência por uma série de privações dos direitos básicos assim como de acessos a cultura formal produzida historicamente e desvirtuados do caminho natural do sempre *Ser Mais*³. Assim o papel da edu-

³ Freire (1995)

cação será de subverter a lógica de dominação e erguer existências⁴ proporcionando a esses corpos insubmissos, aprisionados nas salas, inquietos por vivências que contribuam com as suas reais necessidades do existir.

[...] considero que a principal tarefa da educação, enquanto radical de vida e a diversidade, seja a descolonização. Se a colonização incutiu um desmantelamento do ser e uma condição desviante, a educação como experiência e prática de “vir a ser” nos possibilita a codificação de novos seres que sejam capazes de gerar outras respostas ao mundo e gerir diferentes formas de habitar. (RUFINO, 2021, p.13)

Nessa fala de Rufino, a nossa identificação e constatação do caminho que temos seguido na Educação: uma busca constante e seminal que nos acompanha em vários espaços se transmutando, mas tendo como princípio a dialogicidade, o respeito ao outro e a troca de saberes horizontal, considerando-os como seres que produtores de existências, mas inconclusos.

Nossa trajetória na educação dialógica, sensível buscando abarcar as demandas dos nossos alunos, corpos insubmissos em plena formação, trabalhamos com vários projetos audiovisuais, cursos, ACCS, pesquisas, em vários níveis de ensino, tendo sempre a educação emancipatória como tema central. Iniciamos na escola como professora de Educação Física; aprofundamos o trabalho sobre educação não-formal com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a seguir, continuamos com o trabalho mais formal no projeto de produção de vídeo na escola, *Aristides em Ação* que completou esse ano 21 anos; penetramos na Universidade no mestrado com uma

⁴ Ver Rufino (2021)

dissertação fruto de produções audiovisuais no MST⁵; ampliamos para cursos de extensão⁶ na UFBA como professora e/ou coordenadora; colaborando nas ACCS⁷; no Trabalho de doutorado; nas Iniciações Científicas Júnior (como tutora). Percorremos todos esses espaços, mas não nos afastamos da escola Pública!! Esse é o nosso principal lócus de atuação, a nossa segunda casa, o nosso mundo mais querido na Educação. É na Escola Pública que acreditamos dar a nossa maior e melhor contribuição, por afinidade e afeição.

CINEMA NO SUBÚRBIO: EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Produzir trabalhos audiovisuais faz parte de um dos nossos lemas para a educação. Conceber a leitura e produção de imagens como um caminho para a educação emancipatória é o nosso caminho objetivando contribuir para que os educandos sejam mais críticos e conscientes no mundo.

Na prática pedagógica, seja ela formal, informal ou não formal⁸, buscamos extrapolar os limites da lógica que rege a educação formal e, conseqüentemente, ultrapassar as fronteiras estabelecidas pelo engavetamento do saber, da disciplina, como contensora dos corpos, de todos os muros físicos e barreiras pedagógicas, e, principalmente,

⁵ Torres, Cristine Lima. Educação Não-Formal na Marcha Nacional pela Reforma Agrária: Um estudo sobre a formação Humana em Movimento. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10169/1/Dissertacao%20Cristine%20Torres.pdf>

⁶ Diálogos em Imagens: Interações educacionais na FACED/UFBA, desde 2008

⁷ Ministrados pela Prof. Dra. Maria Cecilia de Paula Silva

⁸ Tratamos mais profundamente dessa questão na tese de doutorado disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17283/1/Cristine%20Pires_Tese.pdf

consideramos o conhecimento como totalidade que é apenas vivo, mutante e significativo, quando conexo ao saber popular presente na vida cotidiana das comunidades.

Tendo como esteio esta compreensão transdisciplinar sobre a apropriação do conhecimento, que é valorizado como produto humano relacionado diretamente a vida, buscamos atuar na escola pública, atualmente na condição de professora de Educação Física readaptada e assumindo a coordenação pedagógica da escola, a coordenação de projetos artísticos e culturais como lócus de atuação, e assim, demos continuidade ao Projeto Aristides em Ação⁹ e criamos o Curso de Extensão em Produção Audiovisual na Educação Básica.

Nos identificamos com Freire (1996), a criticidade e a inquietude sempre nos acompanharam nessa aventura pedagógica que nos tomou como vocação alimentada pelo sentimento radical do inacabamento, da busca incessante por sanar essa incompletude, mas contraditoriamente, essa sensação nos fortalecia por saber estar seguindo um caminho certo, recheado de esperança que se renova ano após ano. Essa restauração do Ser educadora é que nos move ao perceber que muito precisa ser feito, que a luta por educação pública de qualidade já virou um jargão repetido incessantemente, como mantra, por aqueles que amam o ato transcendental de educar, que buscam no cotidiano estratégias para apresentar/renovar as esperanças aos jovens que já desgostosos com a escola e a falta de significado para a sua vida e a falta de oportunidade de trabalho.

⁹ Esse projeto de produção de vídeo desenvolvo na escola desde 2002 acumulando diversas produções e que foi mais detalhada na tese de doutorado. Para conhecê-lo acessar o repositório da UFBA https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17283/1/Cristine%20Pires_Tese.pdf

Nessa comunidade, assim como outras que contam com uma população majoritariamente negra, pobre, discriminada oriunda de famílias que no máximo alcançam o ensino médio, podemos constatar a desesperança nas suas falas, nas atitudes, na necessidade urgente de sair do ensino médio, ou mesmo evadir, porque precisam trabalhar, sair de casa e seguir o seu caminho. Por mais inteligentes, competentes e amante dos livros, a necessidade por sobrevivência e independência financeira é a prioridade. São negros, afrodescendentes e têm seus corpos marcados com a realidade cruel da falta de oportunidades. São corpos negros e lhes são dadas poucas opções na vida: seguir a igreja evangélica, que lhes dão valores e fé, mas ao mesmo tempo os aprisionam nos “saberes sagrados” e engessados; seguir para o crime organizado que os alimentam de ilusão de ascender e poder usufruir de uma vida melhor; ou continuar na luta por transgredir e avançar aos espaços que estão conseguindo penetrar através das políticas de reparação que estão avançando cada dia mais.

A nossa inquietude, no chão da escola, tem como matriz a prática pedagógica, a metodologia na condução do trabalho educativo que, temos certeza, que há vários espaços educativos que contribuem para a formação desses jovens, e muitas vezes são mais significativos, eficientes que a escola e seu currículo necessitando de renovação e a forma de disponibilizar o conhecimento que mesmo diante de tanto avanço tecnológico e estudos sobre metodologias ativas, de fato, continua arcaica, bancária e sem explorar o debate, a discussão, o desenvolvimento da oralidade, tão necessária na atualidade. Falta a valorização da curiosidade que impulsiona os jovens a buscar conhecer e se apropriar do conhecimento e dessa forma dar a virada

de chave e ter participação ativa na construção do processo de apreensão e construção do conhecimento.

A paixão por CONSTRUIR JUNTO com os alunos, nos fez buscar sempre a leitura e produção de imagens, como caminho para a produção do conhecimento, considerando-as como uma LINGUAGEM, e não como ferramenta, que nos proporciona a leitura e o registro da realidade social, permitindo a apreensão da diversidade e a compreensão da lógica comunitária que desvela aos participantes dessa prática, os mecanismos de silenciamento dos corpos e da sua função ontológica de ser e as possibilidades de emancipação dos educandos.

A leitura crítica da realidade se torna fundamental. A cultura, a música, a linguagem, os gestos, a dança, o visual, enfim, os corpos transparecem quem estão mergulhados na cultura como partícipe e produtor dela. “É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas em seus receios, em sua incompetência provisória. E, ao escutá-lo, aprendo a falar com ele”. (FREIRE, 1996, p.135)

Escutar os educandos, seus anseios, construções/ produções faz parte da nossa prática do Ser docente. Nessa perspectiva é fundamental a relação dialógica horizontal, eixo do nosso caminhar pedagógico intencional com intuito de proporcionar autonomia ao educando no processo de apreensão e assimilação do conhecimento. Nessa vertente o ato de educar se torna mais significativo, pois parte do território, ampliando esse conceito, não apenas para o espaço local, mas para cada um desses Sujeitos e as suas concepções de mundo e de ser e estar nele.

Partimos do princípio pedagógico de que a criatividade, da sua forma mais natural, deve ser priorizada. Valorizamos inicialmente o que é produzido para posteriormente nos atermos a técnica e linguagem crítica, dessa

forma, o bloqueio da criatividade não faz parte da nossa prática pedagógica. Nesse sentido os educandos vão desenvolvendo o gosto, olhar, o prazer pela imagética, sem a preocupação com as formalidades técnicas e as teorias do certo e errado. Toda produção é acatada com alegria e valorizada como criação única.

Com produção de imagens e vídeos os alunos transformam-se em produtores de conhecimento e não apenas receptores de conteúdos, como infelizmente, a prática pedagógica escolar ainda é organizada. Ao compreenderem a linguagem imagética como uma forma de construção de conhecimento dão um passo a diante ao perceberem que são produtores, que a educação é uma via de mão dupla, dialética, que aprendem, mas também ensinam, pois dispõem de conhecimento que trazem das suas vivências e da sua aproximação com a tecnologia, tão presente na vida nas suas vidas. Reafirmam aquilo que já dominam só que agora compreendendo o poder que tem ao serem criativos e críticos utilizando-se de uma linguagem peculiar aos jovens.

Curso de produção de vídeo na educação básica

Preservando a perspectiva de valorização da imagética criamos o Curso de Produção de Vídeos na Educação Básica, vinculado ao programa de extensão do grupo HCEL/ FACED/UFBA com a intenção de abordar a aproximação do tema com alunos do ensino médio por meio de produção audiovisual, fotográfica e uso de aplicativos de celular para produção de pequenos vídeos e edição de vídeos e fotos.

Iniciamos o nosso trabalho em outubro de 2022 e contamos com a participação de um ex-aluno do Colégio,

Vitor dos Santos, participando como educador social e interagisse com os alunos no decorrer de todo o processo. A sua presença foi fundamental por ser uma voz da comunidade, além de exercer um *encantamento* com os alunos dado a sua forma de comunicação.

Iniciamos as aulas com a professora Neusínea Miranda, ex-aluna do Colégio e atualmente formada em Comunicação Social e habilitada em Produção Cultural pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ela já havia participado, ativamente, de algumas produções que realizamos no Colégio desde 2003, ainda criança, estudante do ensino fundamental II.

Neusínea abriu o curso com a técnica do Stop Motion. Esse método, com um nome já diz “movimento parado”, consiste em tirar diversas fotos de objetos inanimados (como bonecos de massinha, por exemplo) e colocá-las em sequência, de forma a fazer com que o nosso cérebro crie a ilusão de movimento devido às diferenças de posição dos objetos. Pode ser feita com pessoas que devem ficar literalmente paradas só mudando de posição ao comando do cinegrafista. São necessários aproximadamente 24 quadros para criar um segundo de animação. Dependendo do processo, são tiradas até 600 fotos ou mais dos artistas. Os modelos são movimentados e fotografados quadro a quadro e essa sequência dá a impressão do movimento. Nessa fase, podem ser acrescentados efeitos sonoros, como fala ou música.

No nosso caso, como a proposta era usar apenas o celular, baixamos gratuitamente o aplicativo (App) Stop-motion e fizemos uma aula dedicada a essa técnica. Os participantes se dividiram em equipes e criaram um pequeno roteiro e experienciaram essa APP. Ao final todos os trabalhos foram apresentados e discutidas as propostas e resultados.

Nossa intenção era começar já com atividades prática e, na ação, darmos as noções básicas de posicionamento da câmera, luz, composição da cena, enquadramento, entre outros princípios básicos da produção audiovisual. Já tínhamos organizado todos os conteúdos, mas optamos por deixar desenrolar de uma forma mais livre para caminhar de forma orgânica e fluida a depender dos acontecimentos. Firmamos essa metodologia por conta de valorizar uma perspectiva de construir junto com os alunos, não queríamos que o nosso curso fosse maçante e semelhante ao trabalho desenvolvido na escola. A construção coletiva do que queriam e precisavam conhecer para produzir vídeos foi a nossa premissa básica. Educação pré-moldada já temos na escola formal e com muito sofrimento para conseguir superá-la. O trabalho comandado por Neusinéa foi frutífero, assim como Vitor, é uma pessoa moradora da comunidade e sua linguagem alcança com maior propriedade os educandos do curso.

Nosso segundo encontro foi no Acervo da Laje, como é conhecido popularmente. organizado por José Eduardo Ferreira Santos e Vilma Soares Ferreira Santos, moradores do subúrbio desde a infância. O museu está localizado em São João do Cabrito, Plataforma, na frente da maré, no Subúrbio Ferroviário. O Museu tem duas casas, visitamos a casa 2. A casa é um sobrado em meio a tantos outros que se enfileiram, porém guarda tesouros artísticos.

Entre quadros, esculturas, livros, fotos, croquis, jornais antigos, conchas, azulejos e artefatos históricos mora Zé Eduardo e Vilma, como são conhecidos e atendem com uma delicadeza ímpar os visitantes. Foi assim com o grupo de meninos e meninas, que, apesar de morarem na redondeza, não conheciam o Acervo da Laje e a sua importância na valorização na cultura e identidade do povo suburbano.

“Tudo o que foi produzido de artes nos últimos cinquenta anos está aqui. Porcelanas antigas, azulejos antigos, fosséis, todo esse material que estamos coletando ao longo dos anos, toda a memória artística, está aqui.” (JOSÉ EDUARDO, 2023)

Ao adentrarmos a casa que o chão é composto de milhares de pedaços de azulejos soltos que faziam barulho singular, quando pisávamos, uma experiência auditiva in-crível. Subimos uma escada estreita toda ornamentada de mosaico de azulejos coloridos. A parede lateral esquerda da subida é ornamentada com espelhos e pequenos cacos de azulejos coloridos e uma cabecinha de um lindo palhaço, bem antiga. Do lado direito, tinham posters com fotos, obras de arte, peças antigas, relógios, máscaras nos fazendo adentrar numa imersão de arte viva, fazendo com que os educandos, encantados com tudo aquilo, se contorcêssem em buscar de um ângulo melhor para a foto. Foi uma grande experiência! Consideramos essa uma verdadeira exposição imersiva, o som ao iniciarmos o trajeto, a profusão de imagens, os espelhos nos quais nos víamos ali refletidos e partícipe, obras do Divino! Corpos insubmissos adentrando um espaço seu, nosso, comunitário, tendo um casal como guardião, em busca da reafirmação da identidade transgressora, visualizando uma das opções de valorização do seu território.

Quando você tem um acervo desse, de bairro, você começa a entender que tem história [...] os jovens, se eles não têm contato com outros elementos estéticos de história, por exemplo, você nasceu na favela, você não é obrigado a permanecer com a cabeça de quem nasceu na favela, você pode estar na favela, mas sua cabeça pode estar no mundo, pensando que pode estudar. Você pode ser um professor, pode ser um arquiteto, engenheiro, pode ser músico. Você

não é obrigado a repetir o *script* que muitos colegas seus e nossos tiveram, de se envolver em trajetórias ruins. Uma tarde dessa aqui (no Acervo) se uma coisa te impressionar, se uma coisa chamar a atenção, você pode pensar “ah, vou fazer um pouco disso na minha vida” ah, já valeu a pena!! (JOSÉ EDUARDO, 2022)

São palavras forte de um corpo insubmisso que rompeu com o *script*, assim dito por ele, dado aos jovens da região. Ele foi além e transformou a sua vida e ampliou essa transformação ao constatar que as belezas do Subúrbio poderiam ser valorizadas e mostrada para todos com a criação do Museu. Para os educandos foi fundamental ouvir essas palavras de alguém que tem pertencimento na região, que foi nascido e criado na comunidade. É um exemplo vivo de superação de uma pessoa negra, pobre, suburbana, que viveu carências diversas e conseguiu avançar e torna-se um Pós Doutor, professor universitário, reconhecido pelo seu trabalho de identidade e empoderamento da juventude suburbana.

Sua fala é um chamamento para a realidade, para o dever, cobrando um posicionamento desses jovens, e o faz com muita clareza e propriedade de um homem que foi menino nessa região e conseguir dar sair do looping já prescrito, como ele mesmo diz. SUPEROU o *script* do favelado e mesmo morando na favela, hoje conquista o mundo com seu trabalho e sua genialidade.

Conhecer o Acervo da Laje foi reforçar a representatividade de corpos insubmissos através dessa história viva e recheada de esperanças, sucesso, valorização cultural e pertencimento. Para esses jovens, que vivem rodeados de violências em todas as dimensões, a história de Zé Eduardo os remete que podem SER MAIS, como nos diz nosso querido Paulo Freire, podem esperar outra vida onde

construam com trabalho, dignidade. Esperançar e sonhar estão ao alcance deles, é essa possibilidade que o Acervo da Laje nos remete.

Foi de grande importância essa visita guiada com os educandos. Os educadores precisam conhecer outros caminhos, os que têm sido trilhados, pedagogicamente, já não dão conta de ensinar os alunos, pois estes, imersos no mundo de imagens, se recusam a aceitar um conteúdo apenas pela palavra.

Com base nessa perspectiva Freiriana consideramos o acervo cultural dos educandos e compreendemos a educação numa perspectiva que entende o ser humano mergulhado na cultura humana, como partícipe e produtor da mesma, dessa forma, pretendemos “gestar uma forma de olhar de novo para as próprias vidas, com olhos de sonho, resgatar o extraordinário no familiar” (FRESQUET, 2013, p.92). O sonho é fundamental para quem vive na favela imerso num ambiente com várias fraturas, sejam pessoais, sociais, enfim, infelizmente, em todas as dimensões da vida.

Segundo Silva (2009), a cultura, construída dinamicamente entre o sujeito e o mundo, tem um papel fundamental, pois dita normas em relação ao corpo e este se expressa de diversas formas de acordo com sua historicidade, tendo a escola como uma das instituições responsáveis pela “normalização das condutas, sentimentos, sendo a educação responsável pela transmissão de modelos sociais e ideais políticos” (SILVA, 2009, p.40). Constatamos a importância de ampliar os horizontes dos alunos conhecendo outros espaços, podendo interagir com outras formas de conhecer o mundo e assim estabelecer outras relações com espaços, seus corpos, pensamentos, reflexões diferentes das normas que escola os submete.

A educação para emancipação pode se dar no chão da escola, assim como em todos os planos da nossa vida. Faz-se necessário, como educadores, desvelar os artifícios capitalista que estão por traz das teorias de reprodução disseminadas em toda a sociedade, estimular os educandos a saírem da apatia intelectual e reagirem em busca de mudanças na educação e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES

A produção audiovisual é uma das formas de expressão artística e comunicativa que envolve o uso de imagens e sons para transmitir uma mensagem ou contar uma história. Nesse trabalho a concebemos como LINGUAGEM. A educação básica se beneficiará utilizando essa linguagem, pois desenvolve nos educandos habilidades cognitivas, criativas, sociais, emocionais, entre outras. Por compreendermos a importância de que todos os trabalhos deveriam ser feitos com os dispositivos que os jovens tinham acesso, o celular foi a nossa realidade, de todas as marcas e configurações e os aplicativos de edição de vídeo e fotos, de uso gratuito.

A produção audiovisual pode ser uma forma de valorizar as identidades, a diversidade e as expressões dos alunos, promovendo o respeito, a tolerância e o diálogo entre os diferentes grupos sociais. Portanto, a produção audiovisual na educação básica é uma forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, de potencializar as capacidades dos alunos e de promover uma educação mais significativa, crítica e transformadora.

O nosso grande desafio foi chamar a atenção para os espaços já conhecidos, mas que não são reconhecidos como espaços impregnados de cultura, principalmente

como o Acervo da Laje e as belezas naturais da comunidade. Nosso curso de produção de vídeos na educação básica buscou desnaturalizar o ato de olhar e amplificar para o ver, ou seja, ter consciência crítica ao penetrar nos espaços, situações, discursos, mesmo no cotidiano da nossa existência adentrando com criticidade. *Fotografar*, do cotidiano, aquilo que nos salta aos olhos, nos tire a tranquilidade no olhar, nos fazendo pensar e sentir incômodos que não tínhamos vistos. (Relembrando falas do nosso querido Prof. Miguel Bordas)

Ampliarmos o nosso VER o mundo, ampliar as nossas certezas, ser a *Metamorfose Ambulante* como nos diz Raul Seixas. Quando filmamos ou fotografamos uma imagem, apesar de externa a nós, ao nosso corpo, trazemos a subjetividade inerente ao nosso SER, não será igual para todos, com certeza!!! Vamos ampliar o olhar hegemônico que está sendo incutido em todos, manifestados nos padrões do belo, do correto, reforçando estereótipos da normalidade. Precisamos reforça a diversidade, em várias dimensões: do belo, nas etnias, nas identificações de gêneros, diversidades de corpos, formas de expressão no jeito de vestir, nas perfurações corporais, tatuagens. Enfim, propomos a ampliar o nosso olhar e ver além do que somos incutidos a conceber como correto, belo. Estabelecer a insubmissão de corpos que se rebelam e dizem NÃO a todas as formas de opressão vigente.

REFERÊNCIAS

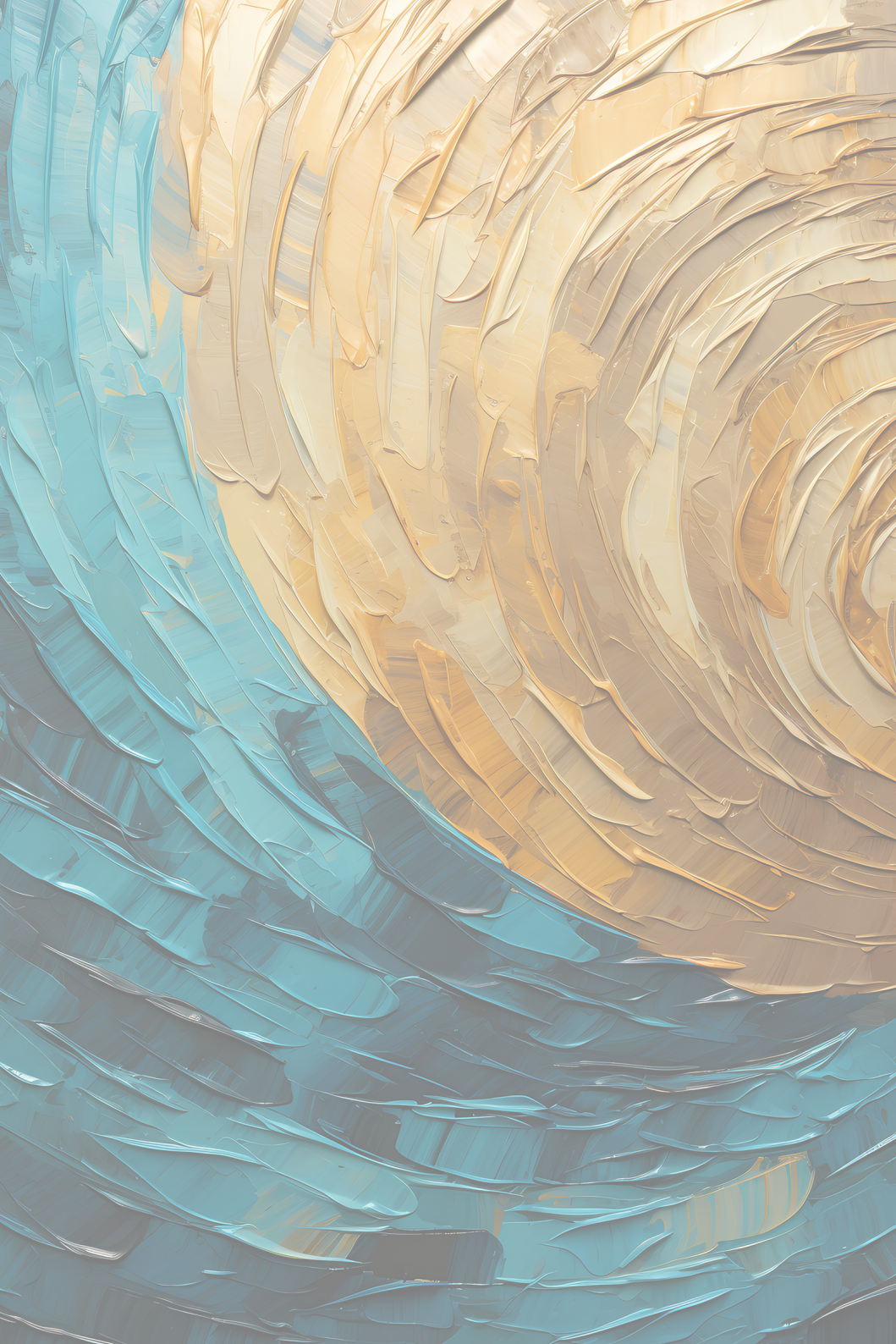
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RUFINO, Luiz. **Vence-Demanda: educação e descolônização.** 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

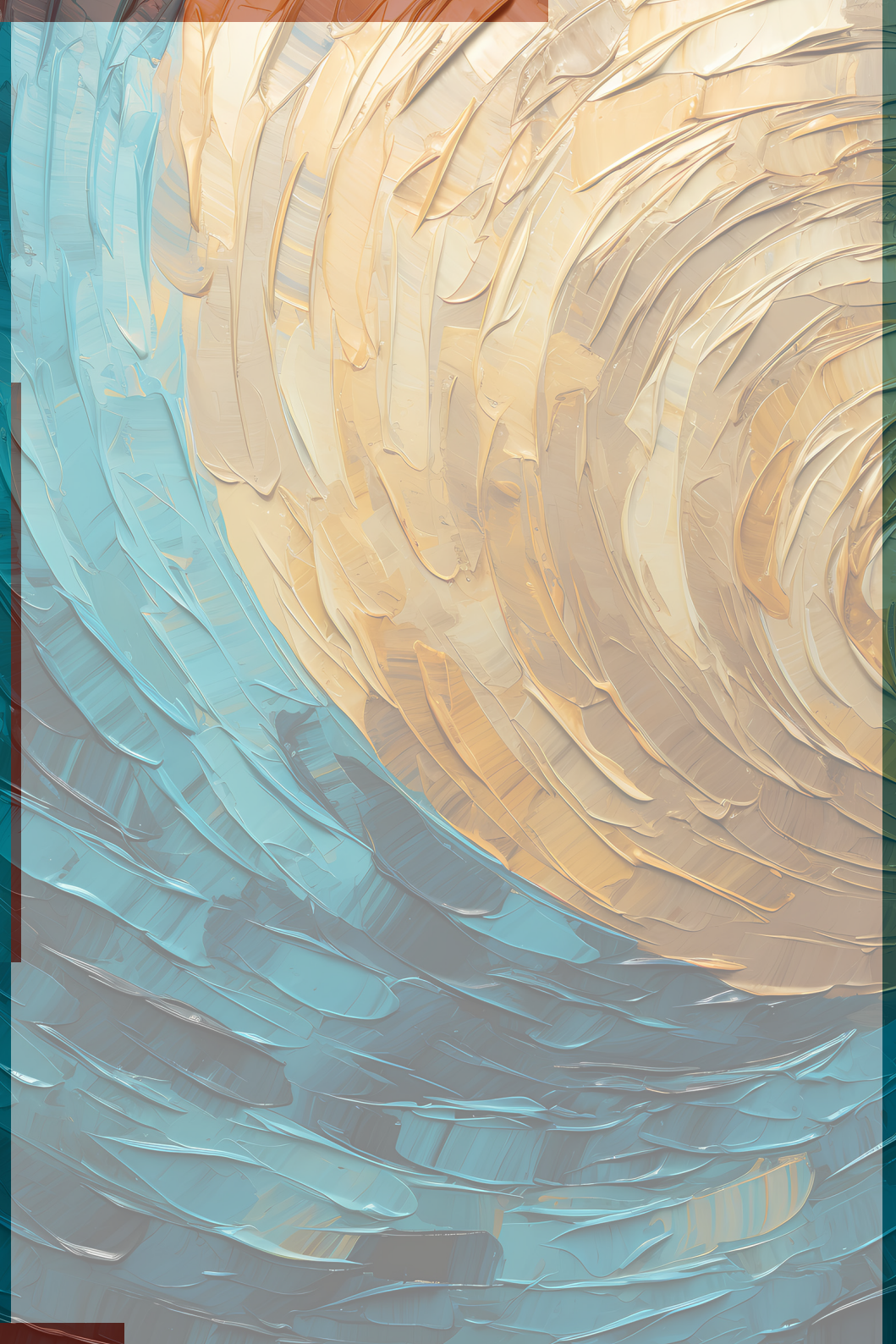
SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira.** Salvador: EDUFBA, 2009.

Entrevistado: **José Eduardo Ferreira Santos. Associação Cultural Acervo da Laje.**



The background is an abstract composition of thick, expressive brushstrokes. The left side is dominated by vibrant teal and turquoise colors, while the right side transitions into warm, golden-yellow and light beige tones. The strokes are layered and textured, creating a sense of depth and movement. The overall effect is reminiscent of a modern, textured wall or a piece of contemporary art.

Extensão



CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE APOIO PSICOSSOCIAL EDUCACIONAL AO PROJETO CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR

Sebastiana Moreira de Araújo¹
Raimunda Gomes Lima Matos²

RESUMO

Relato de experiência vivida enquanto professora formadora junto ao projeto de Extensão CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR - Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. De modo que ministramos o módulo As contribuições do Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional ao Projeto Clube da Inclusão Escolar.

Palavras-chave: Inclusão, AEE, educação.

ABSTRACT

Report of my experience as a teacher trainer with the Extension project CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR - Training of Teachers from Indigenous and Quilombola Schools of Basic Education in the Baturité Massif with a view to Special Education from the perspective of Inclusive Education. Therefore, we teach the module The contributions of the Educational Psychosocial Support Center to the School Inclusion Club Project.

Keywords: Inclusion, Specialized Educational Service, education.

¹ Psicóloga / Psicopedagoga no NAPE - Redenção. Especialista em Observação de Bebês - Método Esther Bich. Psicóloga Escolar

² Professora do Atendimento Educacional Especializado do NAPE, em Redenção. Pedagoga/Psicopedagoga. Especialista em Educação, Alfabetização e Letramento

Recebemos da parte da Profa. Dra. Geranilde Costa³ o convite para apresentar um pouco das experiências do Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional (NAPE), setor pertencente à Secretaria de Educação de Redenção (CE), ao Projeto de Extensão Clube da Inclusão Escolar Clube da Inclusão Escolar – Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço de Baturité com vistas à Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Projeto desenvolvido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, com financiamento da Confederação Nacional dos Agricultores Familiares e Empreendedores Familiares (CONAFER). Nossa apresentação ocorreu na Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos em Aratuba (Ce). O citado projeto que tem os seguintes objetivos:

Capacitar para o processo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva com foco no ensino-aprendizagem:

- Docentes da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos em Aratuba – Ce.
- Docentes da Escola de Ensino Fundamental Osório Julião localizada na área de remanescente quilombola Serra do Evaristo, em Baturité CE.
- Docentes de escolas públicas de Aratuba.
- Docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Secretarias Municipais de Educação do Maciço do Baturité.

Contribuir para o processo de compreensão sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva com foco no ensino-aprendizagem:

- Pais/mães e/ou responsáveis por estudantes da educação básica de que possuem Necessidades

³ Coordenação Geral do citado projeto.

Educativas Especiais (NEE) da cidade Aratuba.
(Projeto Clube da Inclusão Escolar, 2022, p. 5)
(grifos nossos)

Nesta oportunidade dialogamos com docentes de sala de aula regular, docentes da sala do AEE, coordenadores escolares, diretores escolares, cuidadores/as dos/as estudantes com NEE e/ou TEA, técnicos/as em educação, assistente em educação, agente administrativo e também mães e/ou responsáveis por estudantes com NEE e/ou TEA.

O Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional – NAPE, foi criado em agosto de 2021 de modo informal, ou seja, não está ainda construído formalmente (aprovado por meio de regulamentação própria). Todavia, seu projeto está em tramitação na câmara de vereadores de Redenção. Por isso o consideramos um projeto piloto que funciona como um órgão de assessoramento que congrega os profissionais da equipe multiprofissional, cujas ações estão voltadas para o sucesso do aprendizado e para a quebra das barreiras existentes na educação inclusiva.

Desde o início dos anos noventa, vêm ocorrendo tentativas de implementação de ações que aproximam a escola e a saúde, mas apesar disso, poucas iniciativas tiveram continuidade. O movimento começou primeiro pela inserção da psicologia nas escolas. Depois pela própria fusão de interesses entre o sistema educacional e a saúde. O NAPE de Redenção é uma ação desta natureza na região.

Nosso público-alvo é formado por crianças e adolescentes em situação de inclusão escolar ou não que apresentam algum conflito com a aprendizagem, matriculados na rede municipal de ensino. Nosso público-alvo é formado por uma equipe especializada e oferta os serviços de:

- a) avaliação psicológica;
- b) intervenção e acompanhamentos psicológicos (atendimento individual e em grupos);
- c) avaliação psicopedagógica;
- d) intervenção e acompanhamentos psicopedagógicos (atendimento individual e em grupos);
- e) orientação familiar (visitação domiciliar e orientação focada);
- f) orientação escolar;
- g) Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- h) formação e acompanhamento dos estagiários de apoio em sala de aula;
- i) atendimentos de demanda de urgência.

Quanto aos nossos Dados de Atendimentos, trazemos o seguinte:

ATENDIMENTOS	QUANTITATIVO
NA SALA DO AEE	86 crianças/adolescentes
PSICOLÓGICOS	31 crianças/adolescentes
PSICOPELAGÓGICOS	44 crianças/adolescentes
VISITAS INSTITUCIONAIS	09 (nove)
VISITAS DOMICILIARES	05 (cinco)
ESCOLAS ATENDIDAS	26

Fonte: Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional – NAPE (2023)

REESTRUTURAÇÃO DO AEE

Com a retomada do trabalho do AEE, percebeu-se a necessidade de reorganizar o departamento com:

- a) Atualização de dados;
- b) Atualização da população assistida;

- c) Criação do sistema de triagem;
- d) Adequação de instrumentais de avaliação;
- e) Nova avaliação diagnóstica;
- f) Reestruturação do sistema de atendimento;
- g) Reorganização do sistema de frequência;
- h) Viabilização e garantia do sistema de transporte.

QUALIDADE DO ATENDIMENTO

Procuramos garantir qualidade no atendimento através de:

- a) Frequência de atendimento no mínimo uma vez por semana, termo de compromisso de presença assinado pela família, apoio da escola no atendimento da criança;
- b) Formação dos profissionais voltada para a educação especial em desenvolvimento da criança; comprometimento do profissional em estudos continuados; registro de atendimentos (registro quantitativo e evolução), e equipe coesa, e
- c) Integração dos atendimentos - Conexão dos atendimentos entre escola, família e estagiário de apoio em sala de aula.

MISSÃO DO NAPE

- a) Sanar o insucesso escolar existente a partir de ações estratégicas e multidisciplinares
- b) Contribuir com o desenvolvimento psicossocial;
- c) Promover a inclusão social no processo de ensino-aprendizagem do público-alvo.

VISÃO DO NAPE

- a) Ter uma equipe multidisciplinar completa;
- b) Local próprio (sede);
- c) Expansão dos atendimentos;
- d) Gerar dados para pesquisa e política pública;
- e) Formar parcerias com as Universidades e outras instituições regionais;
- f) Continuar garantindo qualidade;
- g) Buscar eliminar as barreiras que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

DESAFIOS DO PÓS-PANDEMIA

Com o processo de pandemia nos vimos inseridos num contexto completamente novo e desafiador marcado por:

- a) Alto índice demanda de encaminhamentos de crianças por parte das escolas;
- b) Atrasos no processo de alfabetização;
- c) Desajustes na aprendizagem por causa do isolamento;
- d) Quadros de ansiedade em alunos de diferentes séries;
- e) Crises de pânico manifestadas em alunos e professores;
- f) Quadros de automutilação em alunos.

Por fim, é preciso dizer que a Experiência de trabalhar no NAPE Redenção tem sido desafiante, surpreendente e nos faz aprender algo novo todo dia, já que a saúde mental e a educação são ações cheias de surpresas. O que

planejamos nas manhãs, pode mudar à tarde. Ser fiel aos objetivos e primar pela conduta ética, apesar de desafiador, tem sido nosso melhor guia. É muito mais fácil e sedutor andar pelo caminho menos trabalhoso, porém ele acaba custando mais caro num dado momento. Perseguir como meta a qualidade do trabalho e o bem estar da pessoa atendida também tem sido bússola de orientação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

SILVA, Geranilde Costa e. **PROJETO - CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR:** *Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Unilab, 2022.

JOGOS PARA A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E AVALIAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

José Arnor de Lima Junior¹

Adriana Moreira de Souza Corrêa²

Egle Katarinne Souza da Silva³

RESUMO

Este capítulo buscou refletir sobre a construção e aplicação de sete jogos no processo formativo e avaliativo de estudantes de cursos diversos na disciplina de Libras do Campus Central da Universidade Federal de Pernambuco. Trata-se de um Relato de Experiência, com dados oriundos dos registros escritos do professor e da versão escrita do trabalho entregue pelos estudantes ao professor. Como resultados, o jogo apresentou-se como motivador para o aprendizado de Libras, bem como das relações interpessoais e de formas de abordar o conteúdo sob uma abordagem bilíngue e divertida. Além disso, o procedimento avaliativo seguiu a abordagem mediadora, conforme Hoffmann (2011, 2013, 2018), tendo em vista que a sua aplicação possibilitou a construção de outros conhecimentos didáticos e sociais.

Palavras-chave: Avaliação; Língua Brasileira de Sinais; Jogos.

¹ Professor de Libras e mestrando pela da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, e-mail: josearnor.lima@ufpe.br

² Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, professora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br.

³ Mestra em Sistemas Agroindustriais no Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar - CCTA da UFCG, gestora da Escola Cidadã Integral Técnica Cristiano Cartaxo, eglehma@gmail.com.

ABSTRACT

This chapter seeks to reflect on the construction and application of seven games in the formative and evaluative process of students from different courses in the subject of Libras at the Central Campus of the Federal University of Pernambuco. This is an Experience Report, with data from the teacher's written records and the written version of the work handed in by the students to the teacher. As a result, the game proved to be a motivator for learning Libras, as well as interpersonal relationships and ways of approaching the content from a bilingual and fun approach. In addition, the assessment procedure followed the mediating approach, according to Hoffmann (2011, 2013, 2018), given that its application enabled the construction of other didactic and social knowledge.

Keywords: Assessment; Brazilian Sign Language; Games.

INTRODUÇÃO

A avaliação deve ser entendida como um momento a serviço da aprendizagem, logo, o instrumento avaliativo deve ser planejado pelo professor de modo a permitir a identificação do conhecimento construído pelo estudante e, ao mesmo tempo, proporcionar outras aprendizagens. Um dos instrumentos de avaliação utilizados para tal finalidade é o jogo e, para isso, o educador pode propor a sua produção ou o seu uso com a turma. Diante disso, neste capítulo, apresentamos os produtos resultantes do processo avaliativo proposto por um professor surdo na disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais- Libras em uma turma da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus Recife/PE, no semestre 2022.2.

Para tanto, os objetivos deste escrito são refletir sobre os pressupostos da avaliação em uma perspectiva mediadora, como propõe Hoffmann (2011, 2013, 2018), a

partir da proposta de elaboração de jogos e identificar as contribuições dos produtos didáticos construídos para o desenvolvimento de uma prática inclusiva para surdos, considerando as características deste indivíduo que integra uma minoria linguística usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Assim, realizamos um Relato de Experiência embasado nas orientações de Fortunato (2018), que se configura, de acordo com a classificação de Prodanov e Freitas (2013), como um estudo descritivo, com dados analisados em uma abordagem qualitativa. Estes dados são predominantemente documentais, à medida que as análises versam sobre os apontamentos do docente da disciplina e os registros fotográficos dos estudantes, sendo estes analisados à luz da avaliação mediadora na perspectiva de Hoffmann (2011, 2013, 2018).

O capítulo está organizado em três seções posteriores à introdução: primeiramente foi realizada uma discussão sobre os jogos na promoção e na avaliação da aprendizagem, na segunda seção é abordada a construção de jogos e o seu uso para mediar a construção do conhecimento e, por fim, as considerações finais.

JOGO NA MEDIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para a socialização e construção do conhecimento os educadores usam recursos, procedimentos, métodos e estes, por sua vez, são orientados pela percepção das potencialidades do estudante, das habilidades que se objetivam desenvolver e da abordagem que se pretende realizar do conteúdo. Neste processo, os jogos, pelo caráter lúdico e divertido, podem contribuir para despertar o interesse do estudante e colaborar com a aprendizagem.

Conforme Cordazzo e Vieira (2007), é preciso diferenciar as brincadeiras e os jogos. Para os autores, as ações lúdicas das brincadeiras são de caráter livre de regras e predomina o aspecto simbólico, ao passo que o jogo se caracteriza pela sua estrutura funcional, ou seja, apresenta regras pré-definidas que estão impregnadas das características de determinada sociedade, sejam elas morais e/ou culturais, que perpassam as relações de um grupo ou indivíduo.

Dohme (2011), por sua vez, adverte que as atividades lúdicas desenvolvem a participação ativa no processo de aprendizagem e habilidades em diversas áreas. Além disso, contribui com o aprendizado a partir da reflexão e da ação e motiva o estudante para participar e aprender. Em complemento, Oliveira (2016) explica que os jogos são instrumentos mediadores da construção de conhecimentos de diversas áreas e sua aplicação pode ocorrer em vários níveis e modalidades de ensino.

Sobre isso, Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 179) explicam que este recurso recorre às

situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

Logo, além de favorecer a construção do conhecimento acadêmico, o jogo pode desenvolver habilidades necessárias para socialização e o trabalho em equipe.

Lopes (2011, p. 28) afirma que este recurso pode ser trabalhado em duas perspectivas -a de uso e a de construção - isso porque,

O jogo em si só possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar.

Essa proposta pode ser utilizada para a avaliação, à medida que, como afirma Hoffmann (2013), a avaliação e a aprendizagem são processos retroalimentados, porque avalia-se para identificar os avanços conquistados e os conhecimentos em processo de consolidação que precisam ser retomados. Neste sentido, a autora adverte que, neste processo, os estudantes precisam ser entendidos como

Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo em cooperação e reciprocidade (Hoffmann, 2013, p. 26-27).

Diante disso, o jogo, por estar presente nas atividades do estudante fora da sala de aula, pode contribuir na aprendizagem e na avaliação, mas, para que este recurso permita a análise do professor sobre o desenvolvimento do discente, ele precisa ser elaborado ou selecionado considerando os objetivos do professor e a sua execução deve ser acompanhada do olhar atento do docente sobre o desempenho do educando.

Socialmente, segundo Hoffmann (2018), há um descrédito em relação às avaliações que fogem ao padrão da tradicional – A prova – utilizada, muitas vezes, para fins burocráticos. Contudo, para a autora, o processo avaliativo precisa deixar de estar pautado na memorização e na passividade para dar lugar às práticas que favoreçam a reflexão e a criatividade.

Sobre isso, Hoffmann (2011, p. 88) explica que

A realidade escolar não é mais a mesma, porque cada vez mais se enfrenta a desmotivação, o conformismo, a inércia cognitiva de muitos estudantes, ou mesmo a sua revolta e indignação com a falta de sentido nas práticas avaliativas.

Dessa maneira, a inserção de jogos pode contribuir para despertar o interesse pelo aprendizado e permitir que o professor identifique o processo de desenvolvimento do estudante a fim de traçar os caminhos que devem seguir para propor as atividades seguintes.

Assim, a seguir, discutiremos sobre o uso de jogos como estratégia de avaliação da aprendizagem, para ampliar os momentos de aprendizagem dos colegas e para difundir a Libras com a comunidade acadêmica da UFPE.

CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE JOGOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A Libras é uma língua visual-gestual que é fruto da experiência visual. Esta, por sua vez, caracteriza-se como o uso predominante da visão para significação e ação do surdo no mundo (Perlin; Miranda, 2003). Como disciplina, ela passou a compor o currículo dos diferentes cursos ofertados na universidade devido a aprovação da Lei nº 10.432, seja como componente curricular obrigatório, nas licenciaturas, ou como optativa, nos bacharelados (Brasil, 2002).

Com a inserção da Libras, como disciplina nos diferentes cursos, um dos desafios à sua implementação foi identificar os instrumentos que permitissem a avaliação e que pudessem se constituir como produtos educativos de possível utilização em outros espaços sociais. Com isso, surgiu a proposta de uma das avaliações ser realizada pela produção e socialização de um jogo que envolvesse conteúdos voltados para o aprendizado da Libras e da pessoa surda.

Assim, a experiência, ora relatada, aconteceu entre os meses de novembro de 2022 e abril de 2023, em turmas da disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ofertadas pela UFPE *campus* Recife/PE, a

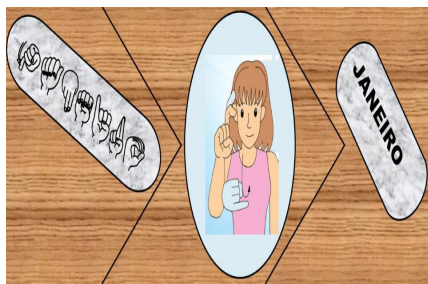
discentes de cursos diversos da instituição. As turmas foram compostas por 22 estudantes matriculados no turno da manhã e 19 no turno da tarde.

Inicialmente, o professor apresentou a proposta, solicitou a organização dos grupos formados por quatro ou cinco participantes cada, orientou a seleção da temática e a organização das etapas da produção do jogo (tipo de jogo, peças, regras etc.). A produção do jogo foi realizada em momentos extraclasse e a apresentação ocorreu em classe, para os colegas, em Libras e, ao término. Foram elaborados 10 jogos, mas, a efeito deste capítulo, serão descritos sete que apresentam imagens que permitem compreender a sua funcionalidade, ou seja, três deles dispunham de dados insuficientes para a sua descrição.

Os jogos produzidos foram: 1) Quebra cabeças dos meses do ano; 2) Quebra-cabeça em Língua Brasileira de Sinais; 3) Caminho da ciência; 4) Baralho dos bichinhos; 5) Caminho do saber em Língua Brasileira de Sinais; 6) Desafio animal; 7) Jogo da velha.

Foram elaborados dois quebra-cabeças: O **primeiro** é o **Quebra-cabeça dos meses do ano** (Figura 1) e o **segundo** o **Quebra-cabeça de Língua Brasileira de Sinais** (Figura 2).

Figura 1 - Quebra-cabeça dos meses do ano



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Figura 2 – Quebra-cabeça de Língua Brasileira de Sinais



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

No quebra-cabeça da Figura 1, cada mês do ano é representado por uma peça composta por três partes: o nome do mês em alfabeto manual⁴ (à esquerda), o desenho indicando a realização do sinal (ao centro) e o nome do mês escrito em Língua Portuguesa (à direita). No jogo da Figura 2, é possível notar que, após montar a imagem do animal, o jogador precisava construir o nome deste animal utilizando-se do alfabeto manual móvel em Libras.

O **terceiro jogo** foi chamado de **Caminho da Ciência** e era composto por um tabuleiro (Figura 3), um dado, peões e as cartas de curiosidades ou de perguntas (Figura 4) que buscavam discutir informações sobre a Libras e o surdo.

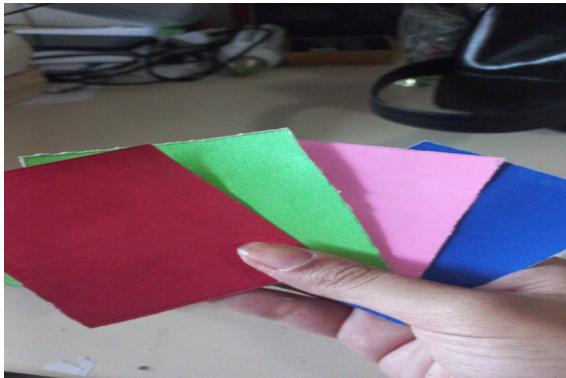
⁴ Representação do alfabeto por formas assumidas pela mão.

Figura 3 - Tabuleiro do jogo



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Figura 4 - Cartas do jogo



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

O dado foi produzido com a representação dos numerais em Libras e, no tabuleiro, foram usados números arábicos. A cada rodada, o jogador precisava lançar o dado e avançar a quantidade de casas indicadas. Estas casas apresentavam quatro cores: vermelha, rosa, azul e verde. Caso o jogador parasse em uma casa vermelha ele deveria responder a uma pergunta sobre animais; na

casa rosa, responderia a uma pergunta sobre química; na casa azul responderia uma pergunta de temas variados e na casa verde não havia perguntas. A casa de número 21 foi chamada de Laboratório Cogumelo e, ao parar nela, o jogador tinha a oportunidade de realizar um desafio que, se cumprido corretamente, o transportaria para a casa 48 que fica a cinco casas do castelo que indica o final do jogo.

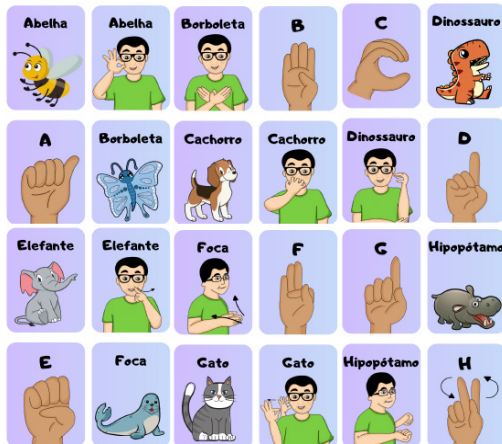
O **quarto jogo** é o **Baralho dos bichinhos** e visa relacionar três informações: a primeira letra do nome do animal, o nome e imagem do animal; o nome e o sinal do animal, conforme observamos nas Figuras 5 e 6.

Figura 5 - Trinca de cartas



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Figura 6 - Exemplos de cartas do jogo



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

O objetivo era que os participantes pegassem uma carta e descartassem outra a cada rodada, até que relacionassem as três cartas, formassem as trincas (combinação de 3 cartas) e apresentassem-nas aos demais jogadores. Vencia o jogo quem fizesse as trincas com as nove cartas em sua posse. É relevante ressaltar que a imagem do sinalizante que apresenta os sinais foi inspirada nas características do professor da disciplina.

O **quinto** jogo foi denominado de **Caminhos do saber em Língua Brasileira de Sinais** e está representado nas fotografias das Figuras 7 e 8.

Figura 7 - Trilha móvel



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Figura 8 - Casas e cartas do jogo

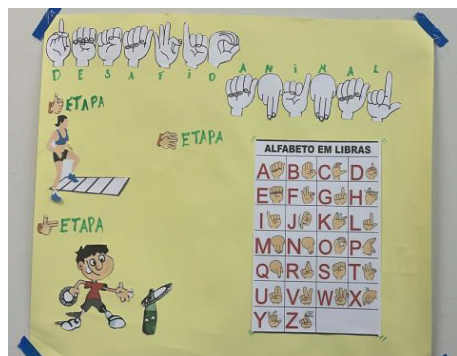


Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

O jogador deveria jogar o dado e avançar as casas correspondentes. Onde parasse ele precisaria pegar a carta posicionada ao lado da casa e realizar tanto o sinal em Libras como utilizar o alfabeto manual para dizer o nome descrito na carta. Em caso de acerto, o participante permanecería na casa e em caso errasse, o jogador deveria voltar uma casa.

O **sexto jogo** foi denominado **Desafio animal**. Na Figura 9 há o cartaz que traz as regras do jogo e apresenta o Alfabeto Manual para que os participantes realizem a consulta e na Figura 10 é apresentada a imagem representando um dos animais contemplados no jogo.

Figura 9 - Regras e alfabeto manual



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Figura 10 - Animal presente na base do cone

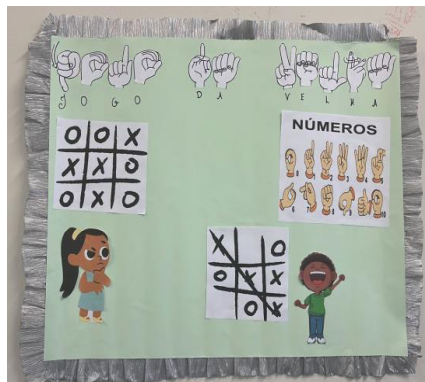


Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Este jogo foi proposto em três momentos que são descritos no cartaz da Figura 9: o primeiro envolve a habilidade físico-motora e consiste no participante realizar a atividade de colocar o pé fora do quadrado e depois dentro antes de seguir para o próximo quadrado, repetindo o movimento até terminar o caminho; o segundo momento requer a habilidade de coordenação motora e precisão, tendo em vista que o participante teria três oportunidades para jogar e acertar uma argola em um dos cones; o terceiro momento é realizado se o participante acertar o cone em uma das três tentativas. Abaixo de cada cone havia a imagem de um animal diferente (Figura 10) e o participante que acertou o cone com a argola, para pontuar, deveria usar o alfabeto manual para fazer o nome do respectivo animal.

O sétimo recurso didático foi um **Jogo da Velha** para trabalhar as operações matemáticas conforme observamos nas Figuras 11 e 12.

Figura 11 - Regras do jogo



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Figura 12 – Tabuleiro do jogo



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

A Figura 11 traz o nome do jogo, a representação visual das jogadas e os números em Libras e a Figura 12, o tabuleiro com as operações que deveriam ser respondidas utilizando-se os números em Libras para que o jogador pudesse marcar a casa correspondente.

Com a vivência das duas perspectivas apresentadas por Lopes (2011) – na construção dos jogos e na interação entre os grupos ao jogar a proposta construída pelo colega – os estudantes puderam vivenciar o papel de desenvolvedores e também de usuários destes recursos didáticos e, assim, entender as potencialidades do jogo no processo de aprendizagem.

Todavia, para a proposição desta atividade como um instrumento de avaliação é necessário ao professor entender-se como mediador e, para Hoffmann (2011, p. 92):

Mediar a experiência educativa significa acompanhar o aluno em ação-reflexão-ação. Acompanha-se o aluno em processos simultâneos de aprender (buscar novas informações), de aprender a aprender (refletir sobre procedimentos de aprendizagem), de aprender a conviver (interagir com os

outros), de aprender a ser (refletir sobre si próprio enquanto aprendiz).

Por isso, o docente, no processo de construção, discutiu o assunto, apresentou exemplos, orientou a busca por informações, organizou o momento de exposição e acompanhou a apresentação dos estudantes, realizando as interferências necessárias. O uso dos jogos permitiu a busca por informações novas, por formas diferenciadas de abordar assuntos trabalhados em classe, a reflexão e o planejamento sobre os métodos utilizados para a formação através do jogo, o respeito ao outro no momento das jogadas e a observação das preferências individuais em relação aos jogos e às suas próprias formas de aprender.

Ressaltamos que este processo de proposição de uma avaliação diferenciada é desafiador, sobretudo para o professor que precisa

Ultrapassar posturas convencionais na avaliação do desempenho dos alunos, em suma, exige o aprofundamento em questões de aprendizagem e o domínio da área de conhecimento das diferentes disciplinas. (Hoffmann, 2018, p. 59).

Nos jogos, além de informações de Libras, foram requeridos conhecimentos de matemática, como no sétimo jogo por exemplo, a coordenação motora, entre outras habilidades que envolvem áreas de conhecimento distintas.

Os jogos pautaram-se na experiência visual que norteia a relação do surdo com o mundo e, desse modo, mostraram meios de trabalhar conteúdos com surdos e com ouvintes. Além disso, como destacam Rolim, Guerra e Tassigny (2008), eles fomentaram o desenvolvimento cognitivo, a interação e a ampliação do conhecimento sobre as características do surdo, suas formas de aprender e sobre

a Libras. Eles permitiram ainda a participação ativa, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos diversos, a reflexão e a motivação para aprender, conforme destaca Dohme (2011).

Em síntese, tratou-se de uma experiência diferenciada de avaliação que em lugar de somente aferir os conhecimentos construídos, diferentemente, proporcionou outros aprendizados neste processo e permitiu ao professor, mediante a observação, reorganizar os caminhos da aprendizagem com a análise dos assuntos que ainda estavam em processo de consolidação pelos estudantes. Neste sentido, é possível afirmar que a avaliação seguiu os princípios da avaliação mediadora, proposta por Hoffmann (2011, 2013, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo buscou apresentar uma experiência de avaliação a partir de uma proposta de uso de jogos construídos pelos estudantes da UFPE. Foram produzidos 10 jogos entre os quais sete são apresentados neste relato. São jogos que favorecem a reflexão sobre as temáticas, a atividade física, o raciocínio lógico e a memorização de assuntos abordados nas aulas de Libras e/ou pesquisados pelos alunos.

Neste processo, os estudantes puderam vivenciar o papel de desenvolvedores e de usuários de jogos e refletir sobre a implementação de diferentes abordagens no processo de ensino. Deste modo, esta avaliação da disciplina de Libras permitiu ao professor, durante a participação nos jogos, analisar os conhecimentos consolidados e aqueles que precisam ser retomados em atividades posteriores, além de desenvolver a criatividade e habilidades de relacionamento entre os participantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 15 maio. 2023.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e Suas Implicações nos Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento. **Estud. psicol. psicol.** v.7 n°1. Rio de Janeiro. Jun. 2007. pp. 0-0. ISSN 1808-4281. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100009&script=sci_arttext Acesso em: 09 set. 2023.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação**: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. *In*: FORTUNATO, I; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 14a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: Mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 43 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma Prática em Construção da Pré-escola a Universidade. 17a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, M. G. **Jogos na Educação: criar fazer jogar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, R. R. S. **Jogos na formação inicial de professores de Biologia**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Câmpus de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**. n. 5, p. 217 – 226, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ponto-devista/article/download/1282/4249/15462> Acesso em: 13 ago. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**. Fortaleza, v. 23, n. 2, jul./dez., p. 176-180, 2008.

CONHECENDO E PRODUZINDO JOGOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Ana Rita Bedoya¹

RESUMO

Relato de experiência vivida enquanto professora formadora junto ao projeto de Extensão CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR - Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. De modo que ministrei o Módulo VI - Conhecer e produzir Jogos Pedagógicos para a Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, jogos educativos, escola.

ABSTRACT

Report of my experience as a teacher trainer with the Extension project CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR - Training of Teachers from Indigenous and Quilombola Schools of Basic Education in the Baturité Massif with a view to Special Education from the perspective of Inclusive Education. So I taught Module VI - Knowing and producing Pedagogical Games for Inclusive Education.

Keywords: Inclusion, educational games, school.

Sou Ana Rita Bedoya, uma pedagoga que já participou de diversos cursos na área da inclusão: deficiência in-

¹ Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, Especialista em Docência Virtual e Presencial no Ensino Superior, Terapeuta Comunitária. Docente da rede municipal de Fortaleza (CE). E-mail: anarita-bedoya333@gmail.com

telectual, TEA, deficiência visual, Surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência física, curso de Libras. Trabalho na Rede Municipal de Educação de Fortaleza em uma escola, atualmente sou professora na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Recebi o convite da professora Dra. Geranilde Costa para participar como formadora junto ao PROJETO² – CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR – *Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, convite para ministrar o **Módulo VI** – Conhecer e produzir Jogos Pedagógicos para a Educação Inclusiva. Ação que me deixou bastante contente e motivada para apresentar aos cursistas formas de trabalhar com jogos pedagógicos e lúdicos que possam auxiliar as crianças que apresentam deficiência a aprenderem de forma criativa e tendo a oportunidade de construir o seu próprio jogo pedagógico juntamente como toda a sua turma dentro de um contexto colaborativo, no qual a criança participa diretamente da construção da sua aprendizagem. Projeto realizado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), com os seguintes objetivos:

Capacitar para o processo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva com foco no ensino-aprendizagem:

- Docentes da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos em Aratuba – Ce.
- Docentes da Escola de Ensino Fundamental Osório Julião localizada na área de remanescente quilombola Serra do Evaristo, em Baturité CE.

² Instagram: @clubedainclusaoescolar

- Docentes de escolas públicas de Aratuba.
- Docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Secretarias Municipais de Educação do Maciço do Baturité.

Contribuir para o processo de compreensão sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva com foco no ensino-aprendizagem:

- Pais/mães e/ou responsáveis por estudantes da educação básica de que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE) da cidade Aratuba. (Projeto Clube da Inclusão Escolar, 2022, p. 5) (grifos nossos)

Importante ressaltar que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consta que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades: educação indígena, educação do campo e quilombola e nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos”. Realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. BRASIL. (BRASIL/Ministério da Educação, 2008)

Preparamos essa formação com intuito de apresentarmos o uso de recursos pedagógicos que podem ser utilizados pelo aluno com deficiência em sala de aula e que pode também ser usado no ambiente familiar, numa visão inclusiva para que os cursistas possam conhecer estratégias e preparar recursos de Tecnologia Assistiva para que o aluno com deficiência desenvolva suas habilidades e possa ampliar a sua autonomia.

Dessa forma pude apresentar aos/cursistas do Projeto Clube da Inclusão Escolar jogos pedagógicos para a Educação Inclusiva que são realizados no AEE, que ocorre prioritariamente na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE), faz parte de uma proposta que almeja ampliar o conhecimento dos cursistas construindo um vínculo entre a teoria e a prática pedagógica para proporcionar aos alunos com deficiência acesso aos conteúdos estudados em sala comum com ênfase nos jogos pedagógicos e com o uso da metodologia da resolução de situações-problema, no qual a professora faz as mediações oportunas para que os alunos possam através das suas potencialidades desenvolverem sua cognição e raciocínio lógico de forma criativa pensar em estratégias para resoluções das atividades para desenvolver uma aprendizagem significativa.

O encontro foi dividido em 02 (dois) momentos: no período da manhã foi abordando os temas o decreto sobre acessibilidade, a teoria sobre os mecanismos de aprendizagem e uma apresentação de uma experiência exitosa com jogo pedagógico. Após a apresentação foi aberto um espaço para perguntas e trocas de experiência dos cursistas. No período da tarde houve uma atividade com a distribuição de alguns estudos de casos apresentando as deficiências: intelectual (síndrome de Down), TEA, paralisia cerebral. Realizamos uma exposição de jogos pedagógicos e a explanação sobre o uso prático de alguns jogos. Logo em seguida houve a construção de um jogo pedagógico pelos cursistas.

O primeiro momento do encontro aconteceu no auditório da Unilab, num espaço amplo e bem iluminado, com todos os recursos e a estrutura necessária para uma apresentação com qualidade e contamos também, com o

apoio dos monitores do projeto que nos acompanharam durante toda a formação.

O tema da apresentação foi o Uso de Jogos Pedagógicos para a Inclusão de Alunos: Valorização das Habilidades e Estímulo das Potencialidades tendo como objetivos compreender os mecanismos de aprendizagem para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência intelectual e demonstrando atividades através do uso do jogo pedagógico Torre de Hanói e o Tangran.

Inicialmente foi realizada uma explanação sobre o Decreto 5.296 de 02/12/2004 que trata da acessibilidade da pessoa com deficiência, no qual apresenta a deficiência intelectual abordando os seguintes aspectos:

(...)...e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. Trabalho. (...) (BRASIL/MEC, 2004)

Este decreto foi mencionado na apresentação para fazer uma retrospectiva da lei de Acessibilidade do público alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pois percebe-se que no âmbito escolar existe com certa frequência um número significativo de alunos que apresentam deficiência intelectual, assim como também se apresenta como comorbidade em algumas deficiências, como podemos citar o TEA, a paralisia cerebral, microcefalia.

Outro aspecto abordado na apresentação foi **às** estratégias de aprendizagens pelos quais os alunos mobilizam seus conhecimentos cognitivos prévios proporcionando-os desenvolverem suas aprendizagens. Apre-

sentamos os mecanismos de aprendizagem que são: a motivação, a atenção, memória, a transferência de conhecimento e a metacognição.

Em seguida foi apresentada uma atividade realizada na escola que trabalhamos. Podemos citar essa como uma prática exitosa construída como o jogo pedagógico Torre de Hanói, distribuída em quatro momentos pedagógicos. O primeiro foi realizado uma atividade com o aluno na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o material concreto e com a utilização das regras para o uso do jogo. No segundo momento foi realizado a mesma atividade no computador com o jogo virtual, como proposta para a antecipação do conteúdo que seria apresentado em sala de aula. No terceiro momento toda a turma foi para o Laboratório de Informática Educativa (LIE) conhecer e aprender a usar o jogo virtual Torre de Hanói no computador. E por fim, no quarto momento na sala de aula todas as crianças confeccionaram sua Torre de Hanói com materiais de baixa tecnologia e material reciclado, nesta atividade ficou perceptível que as crianças quando vivenciam uma atividade o aprendizado é melhor consolidado.

Após essa apresentação os cursistas foram convidados para vivenciarem essa mesma atividade. Esse foi um momento marcante porque a participação deles deixou o encontro mais dinâmico, uma cursista fez a atividade do jogo no computador enquanto o outro fez atividade no material concreto e os outros cursistas auxiliavam orientando quais as melhores estratégias para encontrar a melhor forma de concluir a atividade com menor número de movimentos e maior quantidade acertos. Essa foi um momento lúdico e de colaboração entre os cursistas, partindo da teoria para a prática.

Para finalizar esse momento no período da manhã foi realizado um diálogo reflexivo, no qual os cursistas relataram suas experiências convivendo com alunos com deficiência em sala de aula e suas práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Essas trocas de experiências foram valiosas, pois oportunizou um espaço de partilha de conhecimentos e novos saberes. Segue logo abaixo uma imagem dessa formação.

Imagem 01 - Apresentação dos jogos



Fonte: Arquivo do Projeto.

O segundo momento do encontro aconteceu, no horário da tarde no pátio da Unilab, num espaço amplo e arejado. Montamos mesas temáticas com jogos pedagógicos que são utilizados na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com os jogos que auxiliam no desenvolvimento da cognição, do letramento (alfabetização) e desenvolvimento psicomotor. Os cursistas tiveram a oportunidade de conhecer e manusear os jogos. No início da parte prática do encontro foram organizados grupos e entregues

cinco estudos de casos fictícios de situações reais e sugeridos aos cursistas que indicassem atividades que pudessem utilizar os jogos expostos. Consideramos que o estudo em grupo foi muito bem aproveitado, pois as sugestões do uso dos jogos foram condizentes com a proposta inclusiva que poderia criar uma interação da criança com os jogos, no qual a professora de AEE fizessem as intervenções necessárias para a evolução da aprendizagem dos alunos.

Em seguida realizamos uma ampla explanação sobre os jogos expostos e suas possibilidades de uso no atendimento de acordo com sua funcionalidade. Entre os jogos apresentados podemos citar blocos lógicos, tetracores, numerais e quantidade em Libras, uma variedade de quebra cabeça (de formas, de numerais, imagens, sequência lógica). Recursos de acessibilidade: aranha mola, plano inclinado, celas Braille, entre outros.

Para a elaboração da atividade prática contamos com a colaboração do profissional de apoio Francisco Herigles³ que atua diretamente no atendimento com as crianças na alimentação, higiene, locomoção no âmbito escolar. Foi disponibilizado para a confecção do jogo Tangran um rico material com cartolinas coloridas, EVA, tesoura, régua. Consideramos que foi um momento muito dinâmico e foi perceptivo o envolvimento de todos os cursistas na realização da atividade que registraram em fotos suas produções do seu jogo. No final do encontro foi distribuído um molde da Torre de Hanói confeccionado em material reciclado (papelão), para que os cursistas levassem como sugestão para realização de um projeto interdisciplinar nas aulas de matemáticas (o raciocínio lógico), português (escrita, leitura e interpretação das regras do jogo) com e artes (na produção dos jogos).

³ Estudante de Pedagogia.

Na semana seguinte, após o encontro presencial realizamos uma aula virtual e contamos com o apoio tecnológico do Samuel Oliveira que nos orientou sobre o uso das mídias e nos auxiliou na apresentação da aula virtual.

O tema da aula virtual foi a apresentação das etapas do Estudo de Caso e a construção do Plano de AEE com o uso de jogos pedagógicos para a inclusão de alunos – valorização das habilidades e estímulo das potencialidades. Como podemos constatar a Política nacional contempla as especificidades do trabalho realizadas nas SRM e tem como principal foco de atuação o:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela⁴ (BRASIL/Ministério da Educação, 2008)

Ao recebermos as matrículas inclusivas antecipadas de alunos novatos, ou remanejadas de outras escolas da rede de ensino fazemos um agendamento com as famílias para fazer uma entrevista e convidar a criança para visitar e conhecer sua nova escola. O primeiro atendimento começa com uma entrevista com a família para conhecer as particularidades do cotidiano familiar da criança, seu histórico de saúde, suas preferências, nesse primeiro contato

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>.

iniciamos as etapas de elaboração do estudo de caso que se desenvolve em 05 (cinco) etapas:

1-Apresentação do caso; O professor do AEE deve observar: - a problemática e as barreiras enfrentadas pelo aluno no contexto escolar e/ou familiar. - os aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno que podem ou não estar associados à natureza do problema por ele enfrentado. 2- Esclarecimento do problema; utilizar os dados já levantados durante a etapa da Apresentação do caso (esses dados dizem respeito aos diversos contextos que envolvem o aluno: a família e o professor do ensino comum, outros profissionais da escola); 3- Identificação da natureza do problema - o que provoca "a situação problemática vivida por seu aluno" 4 - Resolução do problema; Envolve questionamentos para tentar solucionar o problema levantando possibilidades que poderão ajudar na elaboração do plano de AEE. 5 - Elaboração do plano de AEE para ser aplicado no atendimento educacional especializado do aluno na SRM (ROPOLI, 2010)

Após fazermos todo esse processo de coleta de informações chegamos a culminância com a elaboração do plano de AEE, tendo como foco principal os objetivos a serem alcançados e o que se deseja que o aluno seja capaz de realizar através de várias estratégias, com o uso de jogos pedagógicos concretos e virtuais, como também é importante mencionar as parceria com os professores de sala comum nos planejamentos e na elaboração de projetos que contemple todos os alunos no contexto de sala de aula e nos outros ambientes da escola.

Na continuidade do processo formativo, os cursistas realizaram uma atividade domiciliar em equipes, com o tema: Estudo de caso e plano de AEE com o uso de jogos pedagógicos para a inclusão de alunos - valorização das habilidades e estímulo das potencialidades. A atividade

consistia em: 1 - Elaborar um Estudo de Caso real: escolher entre os participantes da equipe um caso em que o aluno esteja estudando na escola. 2 - Elaborar um Plano de AEE para o caso escolhido. Cada membro da equipe poderia sugerir uma atividade para ser desenvolvida no atendimento com o aluno. Consideramos importante ressaltar que as atividades realizadas foram bem elaboradas contemplando os critérios para a elaboração do estudo de caso e uma elaboração do plano de AEE exequível.

CONCLUSÃO

A inclusão da pessoa com deficiência se faz cada vez mais evidente através das políticas, das leis, das convenções internacionais e pela conscientização da sociedade. Atualmente vemos nas mídias sociais vários grupos participando ativamente da defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Podemos apreciar esses fatos através do grande número de matrículas inclusivas nas escolas e universidades, como também a inserção no mercado de trabalho. A sociedade vem cobrando do poder público através dos seus representantes uma cidade mais inclusiva em que as pessoas com deficiência tenham acessibilidade através de pisos guias, ônibus adaptados para que as pessoas que fazem uso de cadeiras de rodas possam se locomover com autonomia, como também vagas de estacionamentos reservados com prioridades. Podemos perceber com os familiares das pessoas com deficiência buscam estar mais próximas aos grupos de apoios, participam de grupos nas redes sócias e buscam mais formação e maiores informações sobre o direito dos seus filhos. Ao constataremos esses fatos percebemos que o nosso compromisso com a educação inclusiva se faz presente em todos os momen-

tos das nossas vidas, até quando não percebemos, quando estamos trabalhando com nossos alunos quando estamos nos ambientes de lazer: shopping, praias, supermercados podemos ter atitudes inclusivas.

Consideramos nossa participação no Projeto Clube da Inclusão - Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi uma experiência significativa, pois conseguimos apresentar as possibilidades do uso dos jogos pedagógicos e nosso trabalho de inclusão no contexto escolar.

Desejamos sucesso a todos que participaram desse projeto e em especial aos cursistas que participaram com empenho e dedicação na busca de novos conhecimentos para a construção de uma prática pedagógica inclusiva. Agradecemos a oportunidade de termos participado desse momento de formação que nos marcou com muita alegria e o sentimento de gratidão por falarmos do que acreditamos e amamos que é a inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso 05 mai. 2023.

BRASIL. Decreto 5.296 de 02/12/2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-actualizada-pe.pdf> Acesso: 10 abr. 2023.

SILVA, Geranilde Costa e. **PROJETO - CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR:** *Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Unilab, 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 1. (coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/pe-t/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12625-catalogo-de-publicacoes>. Acesso: 03 mai. 2003.

ENTENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Sebastiana Moreira de Araújo¹

Aline Pereira Lima²

RESUMO

Relato de experiência vivida enquanto professora formadora junto ao projeto de Extensão CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR - Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. De modo que ministramos a temática Entendendo a Deficiência Intelectual junto ao cursista do projeto em questão.

Palavras-chave: Deficiência, inclusão, escola.

ABSTRACT

Report of my experience as a teacher trainer with the Extension project CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR - Training of Teachers from Indigenous and Quilombola Schools of Basic Education in the Baturité Massif with a view to Special Education from the perspective of Inclusive Education. Therefore, we teach the theme Understanding Intellectual Disability with the course participant of the project in question.

Keywords: Disability, inclusion, school

Fomos convidadas pela Coordenação do Projeto Clube da Inclusão Escolar, a Profa. Dra. Geranilde Costa³ para atua-

¹ Psicóloga / Psicopedagoga no NAPE - Redenção. Especialista em Observação de Bebês - Método Esther Bich. Psicóloga Escolar.

² Pedagoga. Psicopedagoga.

³ Coordenação Geral do citado projeto.

mos como formadoras tratando da temática *Entendendo a Deficiência Intelectual* junto ao cursista do projeto em questão.

O Projeto de Extensão Clube da Inclusão Escolar – Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço de Baturité com vistas à Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é uma ação desenvolvida pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, com financiamento da Confederação Nacional dos Agricultores Familiares e Empreendedores Familiares (CONAFER). Nossa apresentação ocorreu na Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos em Aratuba (Ce). O citado projeto que tem os seguintes objetivos:

Capacitar para o processo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva com foco no ensino-aprendizagem:

- Docentes da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos em Aratuba – Ce.
- Docentes da Escola de Ensino Fundamental Osório Julião localizada na área de remanescente quilombola Serra do Evaristo, em Baturité CE.
- Docentes de escolas públicas de Aratuba.
- Docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Secretarias Municipais de Educação do Maciço do Baturité.

Contribuir para o processo de compreensão sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva com foco no ensino-aprendizagem:

- Pais/mães e/ou responsáveis por estudantes da educação básica de que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE) da cidade Aratuba. (Projeto Clube da Inclusão Escolar, 2022, p. 5) (grifos nossos)

Abordamos a temática *Entendendo a Deficiência Intelectual* da seguinte maneira:

1. Apresentação de Conceitos Básicos sobre a Deficiência Intelectual;
2. Estudo de casos de crianças com Deficiência Intelectual;
3. Apresentação de jogos e/ou brinquedos educativos a serem utilizados com estudantes com Deficiência Intelectual,
4. Aplicação de Atividade Avaliativa (individual ou coletiva).

Segue logo abaixo algumas das questões conceituais abordadas.

QUESTÕES CONCEITUAIS

A Deficiência Intelectual é um transtorno do desenvolvimento que inclui prejuízos intelectuais e adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Seu diagnóstico confere déficits em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem acadêmica e pela experiência e déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socio-culturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-05 TR), a Deficiência Intelectual ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual é um transtorno do neurodesenvolvimento intelectual caracterizado por déficit nas funções intelectuais e adaptativas. Todavia, para o Classificação Internacional de Doenças (CID -11) pode ser um transtorno do neurodesenvolvimento especificamente intelectual, que corresponde a um amplo contingente de condições etiologicamente distintas.

Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a deficiência intelectual, antigamente denominada retardo mental, como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada). Ela é caracterizada, essencialmente, por alterações, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, habilidades motoras e capacidade social e que tem um efeito duradouro sobre o desenvolvimento (World Health Organization, 2010).

Seria então um transtorno do desenvolvimento intelectual, com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático.

Já a **Inteligência** seria um aspecto do desenvolvimento inerente ao ser humano com origem genética, que nasce com a pessoa, e por isso é estática (pouco moldada pelo ambiente). A inteligência é formada por atitudes intelectuais e a cognição é uma experiência de aprendizagem mediada, o que significa que necessita de interferências e estímulos. Assim, Cognição e Inteligência estão muito ligadas, mas ambas possuem peculiaridades que precisamos compreender.

Importante compreender que a **Inteligência** tem origem genética, é estática e pouco sofre mudança no contato com o ambiente. Já a **Cognição** é aprendida e/ou ensinada e envolve habilidades de atenção memória, e outros processos cognitivos. Tem plasticidade e transformação diante de estímulos do meio. Para Fonseca (1998) com relação à modificabilidade, a inteligência pode ser pouco transformada, já que depende dos genes e da influência ambiental. Na cognição, é possível a modificação mais ativa com base nos aspectos ambientais.

Podemos desse modo, entender que toda criança com problemas de inteligência, conseqüentemente, terá problemas de cognição, mas nem toda criança com problemas cognitivos tem problemas de inteligência. Assim, a exemplo da dislexia que é um problema cognitivo, enquanto a deficiência intelectual é um problema de inteligência.

Historicamente, o estigma atribuído à Deficiência Intelectual é deletéria. Ao longo do tempo as pessoas com alterações no percurso do desenvolvimento intelectual eram tidas popularmente como retardadas, imbecis, idiotas, burras, cretinas, débil mentais, etc. Enquanto educadoras e técnicas na educação inclusiva, ainda nos deparamos frequentemente com situações no contexto escolar e social em que a pessoa com Deficiência Intelectual, no quesito aprendizagem sofre com a subestimação com relação a capacidade de aprender, sendo comum a prática excludente no contexto escolar e familiar. Em geral no contexto familiar são tidas como frágeis e dignas de dó.

CONCEITO DE FUNÇÕES ADAPTATIVAS

Etiologia

O comportamento adaptativo é a reunião de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para funcionarem em suas vidas diárias. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. (CID-11)

Esses déficits intelectuais e adaptativos devem ter início durante o período do desenvolvimento.

O funcionamento adaptativo envolve raciocínio adaptativo em 03 (três) domínios: conceitual, social e prático, a saber:

- a) **domínio conceitual** – envolve competência em termos de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situações novas, entre outros.
- b) **domínio social** envolve percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros; empatia; habilidades de comunicação interpessoal; habilidades de amizade; julgamento social; entre outros; e
- c) **domínio prático** envolve aprendizagem e auto-gestão em todos os cenários de vida, inclusive cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, autocontrole comportamental e organização de tarefas escolares e profissional Etiologia – diferentes causas.

A etiologia da Deficiência Intelectual tem origem conhecida por diversos autores, sendo apresentada como causa condições genética, evidenciadas por alterações cromossômicas (Rett⁴, Down⁵, Xfrágil⁶. Ocorrências peri-

⁴ Distúrbio genético e de neurodesenvolvimento raro que ocorre quase exclusivamente nas meninas. Meninos são raramente afetados. Fonte: <https://www.msmanuals.com/pt/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-do-desenvolvimento/s%C3%ADndrome-de-rett>

⁵ A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população. Fonte: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf

⁶ A síndrome do X frágil é a causa mais comum hereditária do deficit intelectual, sendo os homens mais comumente afetados do que as mulheres. Fonte: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/>

natais, durante e logo após o nascimento (falta de oxigenação, lesão cerebral, uso de substâncias tóxicas, doenças (Sífilis⁷, Rubéola⁸, Meningite⁹, Covid-19¹⁰), desnutrição e violência psicológica, entre outros.

A avaliação da inteligência se dá de forma quantitativa através da avaliação de QI (quantificação do quesito inteligência). Já a cognição é avaliada de acordo com as capacidades e a motivação do indivíduo. As formas de avaliação podem ser:

- Psicometria – testes (QI e projetivos)
- Observação Clínica
- Observação das funções executivas
- Observação das funções cognitivas

A Organização Mundial de Saúde (2010) indica que a Deficiência Intelectual é classificada em quatro níveis:

- Leve – (QI entre 50-69)
- Moderada – (QI entre 35-49)
- Grave – (QI entre 20-40)
- Profunda – (QI abaixo de 20)

pediatria/anomalias-gen%C3%A9ticas-e-cromoss%C3%B4micas/s%C3%ADndrome-do-x-fr%C3%A1gil

7 Infecção Sexualmente Transmissível (IST) curável e exclusiva do ser humano, causada pela bactéria *Treponema pallidum*. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sifilis>

8 Doença infecto-contagiosa que acomete principalmente crianças entre cinco e nove anos. Fonte: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/rubeola-sintomas-transmissao-e-prevencao>

9 Inflamação das meninges, que são as três membranas que envolvem o cérebro e protegem o encéfalo, a medula espinhal e outras partes do sistema nervoso central. Fonte: <https://bvsm.s.saude.gov.br/meningite/>

10 Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

Pessoas com Deficiência Intelectual costumam apresentar as seguintes características em diferentes níveis:

- Dificuldades de raciocínio e compreensão;
- Comprometimento das habilidades sociais;
- Déficit de linguagem, memória e raciocínio;
- Dificuldades de adaptação nos ambientes sociais;
- Aprendizagem mais lenta;
- Dificuldades para compreender sinais e situações esperadas para a idade;
- Alto nível de dependência;
- Ingenuidade exacerbada.

A DI não tem um tratamento específico, porém um suporte pedagógico adequado pode proporcionar ganhos e aquisições diversas para a qualidade de vida da criança ou adulto em situação de vivência escolar. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se caracteriza por realizar ações específicas para a aprendizagem de alunos de inclusão, deve propor atividades que estimulem a aprendizagem de conceitos e organização do pensamento. É imprescindível que o professor de AEE conheça seu aluno, assim suas condições cognitivas.

O trabalho do professor de AEE é auxiliar o aluno com Deficiência Intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as especificidades cognitivas. É um trabalho que também se debruça na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento.

Logo abaixo expomos algumas das aprendizagens manifestadas por um grupo de cursistas:

Docente 1 – Compreender os conceitos e definição dos termos inteligência e cognição a sua aplicabilidade no processo de ensino- aprendizagem.

Docente 2 – A pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas. Muitas vezes, essa pessoa se comporta como se tivesse menos idade do que realmente tem.

Docente 3 – Os fatores de risco e causas que podem levar à deficiência intelectual podem ocorrer em três fases: pré-natais, perinatais e pós-natais.

Docente 4- Existem alguns sinais indicativos de deficiência intelectual: podemos ficar atentos as crianças acima de 2 anos. Quando: Falta de interesse pelas atividades dadas em sala de aula, Pouca interação com os colegas e com a professora, Dificuldade em coordenação motora (grossa e fina), Dificuldade em se adaptar aos mais variados ambientes, Quando a criança perde ou esquece o que já havia aprendido e outros.

Docente 5- Diferenciar deficiência intelectual e doença mental: deficiência intelectual a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive. Já a doença mental engloba uma série de condições que causam alteração de humor e comportamento e podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade, é uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um psiquiatra, com uso de medicamentos específicos para cada situação.

A seguir, as imagens desse momento formativo.

Imagem 01 - Momento da formação



Fonte: Arquivo do Projeto

Imagem 02 - Em sala de aula



Fonte: Arquivo do Projeto

CONCLUSÃO

O diagnóstico precoce da DI contribui para uma intervenção mais assertiva com maiores possibilidades de identificação das habilidades presentes. O desempenho do desenvolvimento de indivíduos com essa deficiência depende de causas subjacentes, do grau de comprometimento cognitivo e adaptativo. Também da presença de patologias associadas, da participação da família e escola, assim como, de estimulações terapêuticas e outros acompanhamentos que podem ser ofertadas às crianças e famílias.

Queremos chamar atenção de profissionais da saúde, envolvidos nos períodos de pré-natal e perinatal, famílias e sociedade em geral, para a importância da observação de sinais indicadores de comprometimento no percurso do desenvolvimento da criança.

Esta conduta nos leva ao estado de alerta para prevenção e intervenção precoces.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM. 5 ed. Washington D/C, 2013.

Classificação Internacional de Doenças. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e> Acesso: 19 jun. 2023.

GOMES, A. L. L.; POULINO, J.R; Figueiredo, R. V. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Geranilde Costa e. **PROJETO - CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR:** *Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Unilab, 2022.

EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: FORMAÇÃO DE DOCENTES DO PROJETO CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR

Adriana Façanha Barbosa Pires¹

RESUMO

Relato de experiência vivida enquanto professora formadora junto ao projeto de Extensão CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR - Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. De modo que ministrei o Módulo V - Educação de Pessoas Surdas.

Palavras-chave: Educação de surdos, escola, inclusão.

ABSTRACT

Report of my experience as a teacher trainer with the Extension project CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR - Training of Teachers from Indigenous and Quilombola Schools of Basic Education in the Baturité Massif with a view to Special Education from the perspective of Inclusive Education. So I taught Module V - Education of Deaf People.

Keywords: Deaf education, school, inclusion

Atuo como professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), exercendo suas atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Referência em Educação e Atendimento Educacio-

¹ Possui Graduação em Fonoaudiologia, Especialização em Psicopedagogia e em Saúde do Idoso. E-mail: nenhapires@hotmail.com

nal do Estado do Ceará (Creace) e como formadora nos cursos de Formação Continuada em Educação Especial e Educação Infantil na Perspectiva Inclusiva. Participou em 2004 da implantação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no estado do Ceará.

Fui convidada professora Dra. Geranilde Costa² para participar como formadora junto ao PROJETO³ – CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR – *Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, convite para ministrar o **Módulo V** – Educação de Pessoas Surdas, junto ao PROJETO – CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR – *Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Projeto que tem por Objetivo Geral – capacitar docentes da educação básica de escolas indígenas e quilombolas do Maciço do Baturité (CE) com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Projeto que recebeu financiamento da Confederação Nacional de Agricultores Familiares e Empreendedores Familiares Rurais – CONAFER.

Projeto realizado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), com os seguintes objetivos:

Capacitar para o processo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva com foco no ensino-aprendizagem:

- Docentes da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos em Aratuba – Ce.

² Coordenadora Geral do citado projeto.

³ Instagram: @clubedainclusaoescolar

- Docentes da Escola de Ensino Fundamental Osório Julião localizada na área de remanescente quilombola Serra do Evaristo, em Baturité CE.
- Docentes de escolas públicas de Aratuba.
- Docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Secretarias Municipais de Educação do Maciço do Baturité.

Contribuir para o processo de compreensão sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva com foco no ensino-aprendizagem:

- Pais/mães e/ou responsáveis por estudantes da educação básica de que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE) da cidade Aratuba. (Projeto Clube da Inclusão Escolar, 2022, p. 5) (grifos nossos)

Destaco que essa formação foi dividida em 02 (dois) momentos, inicialmente realizada na Escola de Ensino Fundamental Osório Julião localizada na área de remanescente quilombola Serra do Evaristo, em Baturité, (CE). Já o segundo momento ocorreu na Unilab, em Redenção. no campus Auroras.

Falar da minha trajetória profissional é falar, também, da educação da pessoa com surdez, uma vez que, mais especificamente, a partir de 2004 tive a oportunidade e o prazer de me aproximar da comunidade surda, quando fui exercer minhas atividades profissionais no CAS. Logo me apaixonei pela Libras, língua que não conhecia profundamente. Desde então tenho o prazer de conviver com pessoas surdas no Creaece, seja no atendimento ou no convívio com colegas surdos. Recebi com muita alegria o convite na pessoa da Geranilde Costa para a minha participação no Projeto Clube da Inclusão Escolar, pois sinto-me muito feliz em compartilhar saberes, principalmente no que se refere à Educação Especial.

EDUCAÇÃO DA PESSOA COM SURDEZ

A Educação Especial, que tradicionalmente foi constituída como um modelo de educação segregada tem se voltado nos últimos anos para uma educação inclusiva. Esta proposta ganhou força a partir da metade dos anos 90 com a divulgação de alguns documentos, como: a Declaração de Salamanca, cuja recomendação é que todos os alunos com ‘necessidades educacionais especiais’ sejam matriculadas e atendidas nas escolas de educação básica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (01/2008) vem possibilitar novas práticas pedagógicas, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos (BRASIL, 2008).

Assim sendo, faz-se necessário criar espaços de reflexão com o intuito de garantir o direito a uma educação de qualidade. Deve-se pensar, então, em uma concepção crítica de aprendizagem que enfatize aspectos fundamentais como: uma visão mais pluralista do aprender, valorizando múltiplos fatores que interferem na aprendizagem; uma concepção dinâmica de aprendizagem num enfoque sistêmico, aberto e em movimento dialógico; a valorização da subjetividade, considerando o contexto cultural; o foco na interdisciplinaridade, buscando as articulações entre as diversas áreas do conhecimento; a busca da transdisciplinaridade, da essência do conhecimento, olhando os princípios que regem o processo de inclusão. (DEMO, 1997).

Hoffman (2010) diz que o conhecimento dos alunos é adquirido com a interação com o meio em que vive e as condições deste meio, vivências, objetos e situações. Os estágios de desenvolvimento estabelecem relações mais

complexas e abstratas de forma evolutiva a partir de uma maturação.

A Língua de Sinais trouxe luz para a pessoa surda, que encontrou uma forma de se comunicar com o outro, seja surdo ou ouvinte. Essa habilidade foi ganhando forma e em 24 de abril de 2002 foi promulgada a lei 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos (BRASIL, 2002).

Com a Libras, o aluno surdo que era visto como incapaz, sem direito à educação, uma vez que não conseguia estabelecer uma comunicação eficiente, passa a ter sua língua legitimada e seu uso pela comunidade surda ganha respaldo do poder público. A Libras é o veículo de manifestação cultural da pessoa surda, por ela o surdo desenvolve a cognição, a subjetividade, a expressividade e exerce sua cidadania. “Em nada a surdez compromete o desenvolvimento cognitivo-linguístico do surdo se ele tiver respeitado o seu direito de usar e se expressar na língua natural – a de sinais.” (GESSER, 2009).

Porém a Língua de Sinais não pode substituir a Língua Portuguesa. As duas Línguas devem coexistir no ambiente escolar, sendo a Libras a primeira língua (L1) de comunicação do surdo, no qual terá acesso ao aprendizado e o meio pelo o qual o surdo se comunica, e a Língua Portuguesa como a segunda língua (L2) na modalidade escrita, língua em que todo o material escrito acontece.

Desta forma, Slomski defende que a proposta bilíngue para a educação dos surdos seria a mais viável, embora afirme que a proposta não deva ser puramente bilíngue. É importante considerar o biculturalismo, ... “visto que envolve aspectos relativos à identidade pessoal e cultural; língua e discurso, subjetividade e alteridade; minorias, diferenças culturais, etc.” (SLOMSKI, 2011).

Essa autora defende o bilinguismo na visão antropológica, reconhecendo a condição do surdo e o direito deste ser educado num modelo bilíngue, onde a Libras é adquirida na interação comunicativa entre surdos adultos e seus pares; e a aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa, que sendo uma segunda língua, serve de interação do surdo com a comunidade e cultura ouvinte.

SLOMSKI (2011) ainda diz que, para a concretização da proposta bilíngue na educação do surdo é importante: criar um ambiente sinalizado, onde o surdo utilize naturalmente sua língua natural, toda a comunidade escolar ser proficiente em Libras, ter a presença de surdos adultos fluentes e nativos da língua de sinais pra que a criança aprenda sua língua de forma natural. Para isso não se pode deixar de considerar a família, que também deverá saber e se comunicar com a criança surda através da Libras, pois o meio familiar deverá ofertar experiências linguísticas para a aquisição e desenvolvimento da língua natural, mediante uma estimulação adequada.

Essa autora acrescenta que o aprendizado da língua escrita deverá ser apoiada nas estratégias cognitivas em que se desenvolveu a Libras. Para isso, o espaço escolar deverá lançar mão das técnicas de ensino de língua estrangeira, para que o surdo possa inferir naturalmente e visualmente com a estrutura textual, sintática, morfológica e fonológica da língua portuguesa escrita.

A elaboração de um currículo escolar adequado às especificidades e singularidades das crianças surdas também se faz necessário. Como coloca Perrenoud (1999) sobre a pedagogia diferenciada e nas novas competências para ensinar, a aprendizagem escolar acontece de diferentes formas para diferentes pessoas e não há como pensar

em uma sala de aula de hoje sem pensar na diversidade e heterogeneidade.

Já o aprendizado da modalidade oral da língua portuguesa depende de fatores individuais e não deve ser tarefa do pedagogo, mas do fonoaudiólogo, e não deve ser entendida como meio de aprender a língua da sociedade, mas como um meio de facilitar a interação diária com ela. (SLOMSKI, 2011).

Vygotsky (1994) aponta que a escola deve dirigir seus esforços à criação positiva de formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência, suas metas não devem ser distintas daquelas do ensino comum, já que no desenvolvimento de pessoas com deficiência atuam as mesmas leis gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do Módulo sobre a Educação da Pessoa com Surdez, onde foi destacado um breve histórico da educação para as pessoas com surdez, definições sobre surdez, fala, língua e o ser surdo, foi possível concluir que os estudos mostram que a melhor proposta para a educação da pessoa surda é o Bilinguismo.

Alguns relatos dos alunos enriquecem e mostram a importância de formações para os educadores, em que podemos destacar:

1- Eu aprendi que... O surdo atribui um sinal a uma pessoa tendo como referência sua aparência física. A língua de sinais não pode ser confundida com mímica ou simples gestos, trata-se de uma linguagem que possui uma gramática própria, assim como a língua falada ou oral. (Cursista 1)

2- Eu não sabia que ... O surdo tem direito à educação especializada, onde o mesmo terá aulas de lín-

gua portuguesa, libras e as demais habilidades que ajudarão no seu desenvolvimento em seu ambiente escolar. O aluno tem direito garantido por lei em ter um intérprete, que irá traduzir em libras as aulas ministradas pelo professor. (Cursista 2)

3- Estes meus novos aprendizados vão me ajudar a ... Através desse curso tivemos mais conhecimentos em relação aos direitos surdos dentro e fora da sala de aula. E que ainda há uma grande necessidade de barreiras serem quebradas para que as famílias se sintam seguras ao mandar seus filhos para dentro da sala de aula, sabendo que estão seguros e que todos seus direitos serão respeitados. (Cursista 3)

A Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) tem um papel fundamental para que a pessoa surda possa efetivamente ter a inclusão escolar. Para tanto se faz urgente a oferta de um curso de Libras para a formação e desenvolvimento profissional dos educadores, pois criar um ambiente sinalizado é o primeiro passo para que práticas educativas inclusivas para pessoa surda aconteçam.

Segue logo abaixo uma imagem deste momento.

Imagem 01 - Realização do Módulo.



Fonte: Arquivo do Projeto.

REFERÊNCIAS

GESSER, A. Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Geranilde Costa e. **PROJETO - CLUBE DA INCLUSÃO ESCOLAR: Formação de Docentes de Escolas Indígenas e Quilombolas da Educação Básica do Maciço do Baturité com vistas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Unilab, 2022.

SLOMSKI, V.G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas.** Curitiba: Juruá, 2011.



Sou **Geranilde Costa e Silva**. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Docente junto a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), em Redenção (CE). Professora efetiva junto ao Mestrado Acadêmico em Ensino e Formação Docente, bem como ao Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis MASTS, ambos da UNILAB. Desenvolve estudos na área do CosmoViver Africano e afro-brasileiro, Pretagogia, Escola e Educação para as relações étnico-raciais. Membro do Grupo de Pesquisa: ÁFRICA-BRASIL – produção de conhecimento, Sociedade civil na linha de pesquisa – Educação e Pedagogia das Relações Étnico-Raciais, territórios, religiosidade e intelectualidades.



Professor Adjunto (DE) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Instituto de Humanidades (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Doutor em Educação Brasileira (UFC), Mestre em Ciências da Religião (UMESP), Bacharel em Teologia (ISI/FAJE), Licenciatura Plena em Filosofia (FAI). Desenvolve estudos nas áreas de: pesquisa (auto)biográfica, religiosidades e espiritualidades, educação antirracista e decolonial. Membro do Grupo de Pesquisa Tierno Bokar: Núcleo de pesquisa e estudos sobre o Fenômeno Religioso (UNILAB).

CV:<http://lattes.cnpq.br/6106127394220373>

Prof. Dr. Luis Eduardo Torres Bedoya
UNILAB



9 788581 262895 >