



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

(Organizadora)

1º Volume



@npae



Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
(Organizadora)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO
DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - MA / I Seminário Política e Gestão da
Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente:
discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios

Volume I

**ANPAE
2021**

Sobre a Biblioteca ANPAE A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N244f

Formação de professores e trabalho docente, currículo e práticas pedagógicas / Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - Maranhão / I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios. 1º Volume. Organizadora: Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.

Recurso Digital.

Forma de acesso: World Wide Web.

Formato: PDF, 88 páginas.

ISBN: 978-65-87561-23-6

1.Educação. 2. Formação 3. Currículo. I. Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho do. I. Anais. II. Título

CDU 371.13/49

CDD - 371.70

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

carlosaguiar48@gmail.com

Imagem da capa: Azulejos do Maranhão

Endereço da Anpae

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierres - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Seção Estadual - ANPAE-MA (2021-2023)

Severino Vilar de Albuquerque (Diretor)

Carlos André Sousa Dublantes (Vice-Diretor)

III Encontro Estadual da ANPAE - MA / I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios

Coordenação Geral

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Secretária Geral

Vitoria Raquel Pereira de Souza

Comissão Organizadora

Carla Daniele Souza Chagas

Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira

Kelly Maria Elieusa Alves Lima

Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira

Lilia Mendes Lobato

Mariana Durans Melo

Paula Regina Oliveira

Porfíria Maria Oliveira Silva

Renato Moreira Silva

Thayná Raquel Santos Pinto

Vitoria Raquel Pereira de Souza

Wendla Mendes Silva Borges

Comissão Científica

Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes

Profa. Dra. Ana Lucia Cunha Duarte

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão

Prof. Dr. Antônio Sousa Alves

Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga

Profa. Dra. Dilmar Kistemacher

Prof. Me. Felipe Costa Camarão

Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel

Profa. Dra. Gilda Cardoso de Araújo

Prof. Dr. José Marcelino Rezende

Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo

Profa. Dra. Nadja Fonsêca da Silva

Profa. Dra. Nalú Farenzena

Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira
Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque
Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião
Prof. Me. Weyffson Henrique Luso dos Santos

Núcleo de acessibilidade da UEMA

Intérpretes de LIBRAS
Arenilson Costa Ribeiro
Jonatan Pereira da Rocha
Poliana da Silva Souza
Ricardo Oliveira Barros



SUMÁRIO

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
❖ Andréia Ferreira da Silva	
APRESENTAÇÃO	15
❖ Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	
RESUMO I - TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO: (IN) COMPREENSÕES QUANTO AO PAPEL DOCENTE DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	20
❖ Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos	
RESUMO II - IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 EM DISCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNDB: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDAS DURANTE O ENSINO HÍBRIDO	24
❖ Rayane Greicy Santos Pinho	
RESUMO III - REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTADO DA ARTE	29
❖ Jucenilde Thalissa de Oliveira	
❖ Ana Patrícia Sá Martins	
RESUMO IV - O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REVELANDO O SER PROFESSOR	33
❖ Francisco Valdenilson da Silva Vieira	
❖ Marcia Dutra da Silva	
❖ Elizangela Fernandes Martins	
RESUMO V - PSICODRAMA PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO SUPERIOR	37
❖ Lillian Raquel Braga Simões	
❖ Poliana Andressa Costa Melonio	
❖ Leysiane Gomes de Oliveira Silva	
❖ Iris Maria Ribeiro Porto	

RESUMO VI - AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	41
❖ Vitoria Raquel Pereira de Souza	
❖ Raimunda de Moraes Mota	
❖ Jackson Ronie Sá-Silva	
RESUMO VII - CONVERSANDO SOBRE SEXO: O TEMA DA “HOMOSSEXUALIDADE” EM LIVROS PARADIDÁTICOS DE SEXUALIDADE	48
❖ Lucas Mendes Silva	
❖ Vitoria Raquel Pereira de Souza	
❖ Jackson Ronie Sá-Silva	
RESUMO VIII - NÃO HÁ PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL - REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIRTUALIZADAS	52
❖ Andressa Farias Vidal	
❖ Marcele Passos Russano	
RESUMO IX - TORNAR-SE ESCRITORA: A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE DOCENTES E ESCRITORAS	54
❖ Joelma Estela Queiroz de Cerqueira Neves	
❖ Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo	
RESUMO X - ANÁLISE DOCUMENTAL DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR, NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO, NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUIS	58
❖ Livia Pereira da Silva	
❖ Ione Marly Arouche Lima	
❖ Sannya Fernanda Nunes Rodrigues	
RESUMO XI - A AFETIVIDADE COMO MEDIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	62
❖ Poliana Andressa Costa Melonio	
❖ Lillian Raquel Braga Simões	
❖ Leysiane Gomes de Oliveira Silva	
❖ Profª Dra. Iris Maria Ribeiro Porto	
RESUMO XII - AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA	66

- ❖ Poliana Andressa Costa Melonio
- ❖ Lillian Raquel Braga Simões
- ❖ Leysiane Gomes de Oliveira Silva
- ❖ Iris Maria Ribeiro Porto

RESUMO XIII - A “META 15” - FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES NO PLANO MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE: O QUE REVELA O RELATÓRIO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO? **69**

- ❖ Vitoria Raquel Pereira de Souza
- ❖ Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira
- ❖ Thayná Raquel Santos Pinto
- ❖ Porfíria Maria Oliveira Silva
- ❖ Severino Vilar de Albuquerque

RESUMO XIV - A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS CRÍTICOS DE EDUCAÇÃO **73**

- ❖ Franciane da Silva Lima
- ❖ Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

RESUMO XV - ENTRE SOCIOLOGIAS E ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE (RE)CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOCIOLÓGICOS **77**

- ❖ Gleyce Kelly dos Santos Leão



PREFÁCIO

PREFÁCIO

No período de 16 a 18 de junho de 2021 foi realizado, no formato remoto, o **III Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Seção Maranhão – e o I Seminário Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP)**, organizados pela Anpae - Maranhão, pelo GEPGEFOP e Rede de Estudos Política Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG). O evento contou o apoio da Universidade Estadual do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA). Envolveu estudantes da graduação e da pós-graduação, bem como professores da educação básica e superior, demais profissionais da educação.

O Encontro objetivou socializar e debater estudos, pesquisas e experiências na área da política, da gestão e do planejamento da educação, bem como temáticas relativas à formação, profissionalização e trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades da educação. Para alcançar o proposto, a programação do evento contemplou a realização de mesa oficial de abertura, conferências de abertura e de encerramento, mesas redondas, painéis e sessões de apresentação oral de trabalhos. As atividades foram transmitidas pelo canal do Youtube <https://www.youtube.com/channel/UCY0vP3fWImCNkhwgRZMFPAQ> e permanecem disponíveis para os interessados.

Apesar dos momentos difíceis de pandemia, vivenciados por todos, a expressiva adesão ao evento, considerando o número de inscritos e de trabalhos, revela a pertinência das temáticas propostas para reflexão e discussão no Encontro, bem como a importância que a educação pública, como patrimônio de todos, assume em tempos de crise.

A crise que o país atravessa não consiste, apenas, numa crise sanitária, mas, uma crise política, econômica e social, que, sem dúvida, reforça e amplia a crise sanitária. O país já perdeu mais de 520 mil brasileiros para a pandemia, sem contar as milhões de pessoas que sobreviveram à doença, mas, ainda lutam para superar as sequelas deixadas.

No plano político, um governo genocida e negacionista que atuou, desde o início da pandemia, para a disseminação do vírus, contrário às medidas de prevenção, como o uso de máscara e a adoção do distanciamento social, e à compra de vacinas.

O aumento do desemprego e da fome no país, bem como o corte nos gastos sociais revelam, ainda mais, o descompromisso deste governo com a vida e a dignidade humana. Na área da educação, em tempos de pandemia, foram ampliados os desafios para a garantia do direito à educação para os filhos dos trabalhadores e excluídos. Apesar da aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela EC n.º 108, de 27/09/2020, regulamentada pela Lei n.º 14.113, de 25/12/2020, que definiu, entre outros,

a ampliação do aporte da União no financiamento da educação básica, o contexto atual é corte nos gastos, com o corte e o contingenciamento de recursos.

A implantação do ensino remoto, que teve como objetivo assegurar a manutenção das atividades de ensino na pandemia, contraditoriamente, reforçou mecanismos de exclusão educacional já existentes. Na maioria das vezes, o ensino remoto não foi acompanhado pela garantia das condições para que os estudantes e professores tivessem acesso assegurado às aulas, com a distribuição de equipamentos e o acesso gratuito à *internet*. Tal situação, além das dificuldades para propiciar um ambiente virtual adequado para a aprendizagem dos estudantes, vem contribuindo para a ampliação do abandono e evasão escolar.

No campo da formação de professores, após o golpe político-jurídico-midiático, de 2016, que levou ao impedimento da Presidente Dilma Rousseff, o Conselho Nacional de Educação avançou na aprovação de novas diretrizes para a formação de professores, comprometidas com o modelo de formação por competências e a adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 (ALBINO; SILVA, 2019)¹. A primeira ação mais contundente do CNE foi a revogação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 01/07/2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20/12/2019, que reformatou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação Inicial.

Já no contexto da pandemia, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27/10/2020, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo a BNC-Formação Continuada. Além do exposto, aprovou a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (2021) e criou uma Comissão para rever as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. A “reforma” da formação de professores em curso, segundo Bazzo e Scheibe (2019), consiste em uma estratégia que visa “entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (p. 682)².

Neste contexto, como afirmam Aguiar e Dourado (2019), a formação dos professores constitui-se como “um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (p. 35)³. Daí a centralidade da formação de professores para a reforma da educação, em curso, comprometida com a

¹ BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>.

² De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

³ BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

manutenção das desigualdades sociais e a anulação da escola como espaço de reflexão e de autonomia.

Em resposta à proposta da “reforma da formação de professores” em curso, diferentes associações e entidades da área da educação vêm se mobilizando e atuando, nacionalmente e nos estados, em defesa do curso de Pedagogia, das licenciaturas e da formação de professores/as numa perspectiva crítica e fundamentada cientificamente, com a garantia da articulação teoria e prática e da autonomia das instituições formadoras. Nesta perspectiva, foram criados fóruns em defesa da formação de professores – pedagogia e licenciaturas, articulando instituições, docentes e estudantes.

Tais temáticas, foram amplamente debatidas nos três dias do III Encontro da Anpae – Maranhão e do I Seminário de Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios.

Os trabalhos que compõem o **Eixo 2: Formação de Professores e Trabalho Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas** dos Anais do evento, organizado pela Prof.^a Dr.^a Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, contemplam estudos, pesquisas, debates e relatos de experiências que analisam o contexto exposto, abordando temáticas relativas à formação de professores e seus desafios e, também, da prática docente. O exame de iniciativas de formação inicial de docentes desenvolvidas em universidades do estado do Maranhão e do país, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica, entre outros, fazem parte dos Anais. Muitos trabalhos já refletem, inclusive, as dificuldades enfrentadas pelos docentes, gestores escolares e secretarias de educação em tempos de pandemia e ensino remoto.

Diante do exposto, convido o leitor a acessar os Anais e conhecer a riqueza de dados, análises e reflexões produzidas para o Encontro da Anpae – Sessão Maranhão. Agradeço aos professores Severino Vilar de Albuquerque e Carlos André Sousa Dublante, diretor e vice-diretor da Anpae-Maranhão, respectivamente, e a todos os anpaeanos do estado, pela oportunidade de estar com vocês em tão importante evento e elaborar o presente prefácio, esperando, o mais breve possível, encontrá-los presencialmente em eventos e encontros de nossa associação!!

Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira da Silva

Vice-presidente Anpae – Nordeste / Docente UFCG



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento¹

O III Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Seção Maranhão, e o I Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP), teve como objetivo geral socializar e debater estudos, pesquisas e experiências na área da política educacional, da gestão e do planejamento da educação, bem como no âmbito da formação, profissionalização e trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades de educação. Ademais, definiu como **Eixo 2: Formação de Professores e Trabalho Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas**, que foi planejado e organizado pela coordenação geral como uma das formas de valorizar os congressistas e professores/as e materializar as necessárias discussões e análises sobre as atuais políticas públicas educacionais e formativas.

Nesta perspectiva, as palestras, painéis, mesas redondas e os resumos expandidos apresentados pelos congressistas e palestrantes atingiram o objetivo supracitado do evento. Pois, entendemos a educação e a formação do professor como ações sociais e atos políticos que fazem sentidos quando ultrapassam o conhecimento da realidade e se projeta por transformá-la, transforma os sujeitos e suas percepções de mundo. Sendo necessário o coletivo dos anseios sociais e políticos de manifestações como promotoras da democracia e da solidariedade pela conquista da emancipação do sujeito. O que exige formação crítica dos professores(as) e demais envolvidos com a educação, em vista da produção de novos saberes e fazeres, para utilizá-los na

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Líder do GRUPO DE PESQUISAS INTERDISCIPLINARES: Educação, Saúde e Sociedade (CNPq/UEMA). Participou de um Estágio do Doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - UL. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UEMA e Avaliação Educacional pela UFPI, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professora Adjunto I do Departamento de Educação da UEMA do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC. Atualmente é Diretora do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, Portaria n. 117/2019 ? GR/UEMA. Trabalha como Coordenadora Pedagógica e Formadora na Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias - SEMECT. É também Avaliadora Externa do MEC/INEP/SINAES, para autorização de cursos de graduação, junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior ? BASIS, Portaria n 487, de 7 de junho de 2018. É Relatora do Comitê de Ética e Pesquisa Portaria n. 116/2018 - GR/UEMA. Trabalhou como Coordenadora Pedagógica de Educação à Distância durante 12 anos junto ao UemaNet no CESC/UEMA. Pesquisas concluídas, em andamento, apresentadas e publicadas em eventos nacionais e internacionais. Experiências nas áreas de formação, desenvolvimento profissional, profissionalização docente, Pedagogia, saberes docentes, autismo e avaliação da aprendizagem. E-mail: franclanecarvalho@gmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6956-4670>.

superação e ou amenização das desigualdades e formas de opressão, hegemonia e ideologia a se implantar pela classe dominante e buscar a democratização de acesso e permanência na educação e formação de professores. De acordo com Morais e Nascimento (2016, p. 475) “A restituição de uma democracia cognitiva urge, nesses tempos de incertezas e profundas modificações na sociedade em todas as escalas, territórios e com diferentes proporções.”

No Brasil deste a década de 1990 efetiva-se políticas públicas educacionais e de formação de professores orientadas pelo sistema neoliberal. Evidenciando as “contrarreformas”, com aprovações de resoluções, diretrizes, portarias, entre outros documentos oficiais, sob orientação de organismos multilaterais, fundações e grupos empresariais. A gestão da educação pública privilegia ações que beneficiam o setor privado, negligenciando direitos educacionais e sociais dos filhos da classe trabalhadora, impondo a estes o perfil de sujeitos com competências treinadas para a servidão e o pronto atendimento. Para Saviani (2020, p. 02) “Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação.” Assim, sabe-se que filantropia diz respeito ao distanciamento do Estado e o ideal de Estado mínimo, o que se traduz a considerar que a educação é um problema da sociedade e não prioritariamente e fundamentalmente do Estado e dos governos.

Nesta perspectiva, através das palestras, mesas redondas, painéis e resumos expandidos foi possível perceber que a educação e a formação de professores têm sofrido embates políticos de forças contrárias, o que reflete em uma educação fragilizada, precarizada, contando ainda, com os sucessivos desmontes da educação básica, ensino superior e sucateamentos das escolas e universidades, através de políticas públicas contrárias ao Estado democrático de direitos dos cidadãos e cidadãs. A formação humana é secundarizada em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para o mercado de trabalho precarizado da sociedade capitalista que a formação tem por finalidade “capacitar” o sujeito para gerar mais lucros ao capital.

Do mesmo modo, o Eixo 2 também evidenciou as políticas públicas direcionadas através de documentos oficiais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017), que impõe mudanças ao currículo da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 4, (BRASIL, 2018) da Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução nº 2 (BRASIL, 2019), fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 22 (BRASIL, 2019) que consiste na reformulação dos cursos de licenciatura, para um currículo revestido de princípios pedagógicos baseados na pedagogia das competências e nas perspectivas tecnocráticas e mercadológicas.

Nos trabalhos dos anais do **Eixo 2: Formação de Professores e Trabalho Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas** percebemos ainda o distanciamento dos fundamentos epistemológicos da educação e as intencionalidades das referidas políticas do capital e do Estado como agentes que fornecem condições para a sua consolidação, sendo necessário a luta pela democracia de direitos e às condições das produções materiais da humanidade, entretanto, está ocorrendo “acesso ao mínimo” dos bens e serviços o que distancia o exercício da cidadania. Assim, Paulo Freire (2001), questiona esse significado de “democracia”, que intensifica a dor de milhões de

famintos, renegados, proibidos de ler a palavra, e mal lendo o seu mundo, são levados a crer que não possuem formação sistemática para discernir o melhor para as suas vidas.

Do mesmo modo, as políticas educacionais na perspectiva desse autor deve ser elaboradas para propiciar reflexões da realidade e o chamamento dos sujeitos para planejar e delimitar ações, das necessidades, e sobretudo das possibilidades concretas de universalização da educação como direito pleno de todos, da democracia na sociedade como condição para a existência de uma escola democrática e da justiça social como manifestação efetiva no combate a desqualificação e coisificação do professor como “objeto” do capital. Para Nóvoa (2020) as ideologias da educação como “bem privado”, contribuem para a tribalização da sociedade.

Entendemos que a formação do professor não deve ser direcionada por alcance de metas, competências e habilidades se limitando as aprendizagens da BNCC (BRASIL, 2017), e aos princípios do praticismo pedagógico. Fragmentar, limitar e reduzir são ações de uma formação já superada. Devemos reivindicar uma política educacional para orientar a formação de um professor que atenda as dimensões de uma formação humana integral em seus diferentes aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros, que sejam emancipadores, críticos e reflexivos, como um investimento na intencionalidade de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, percebemos através das leituras dos trabalhos inscritos no **Eixo 2** que as lutas idealizadas pelas organizações sociais e entidades, em um contexto de cortes de verbas para a educação, indicam a relevância de ações coletivas da categoria professor na conquista de direitos. Desta forma, a organização e a luta em defesa da educação pública e dos profissionais, são condições fundamentais da garantia dos direitos que já foram conquistados.

Portanto, a educação e a formação de professores são partes do movimento histórico da reprodução das desigualdades sociais, e até os próprios profissionais reproduzem-nas em seus campos de atuação, por meio do formalismo distanciado da crítica da sociedade, condições de trabalho e salários, da falta de conscientização crítica sobre ideologia, que embora não naturais, são assumidos como corretos e convenientes. Destarte, não se tem necessidade de políticas que controlam escola e a universidade, norteando os recursos financeiros e o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão por meio de políticas públicas educacionais a serviço do capital.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. 5. ed. São Paulo: Cortez: 2001.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. Da necessidade de uma democracia cognitiva no processo de formação de professores. **Poiésis**, Tubarão. v.10, n.18, p. 464- 476, Jun/Dez 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acessado em: 28 de junho de 2021.

NÓVOA, Antonio. Educação 2021: para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº41,2014,171-185. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15413291-Educacao-2021-para-uma-historia-do-futuro.html>. Acessado em 24 de junho 2021.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 | e21512 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acessado em 25 de junho de 2021.



RESUMOS

RESUMO I

TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO: (IN)COMPREENSÕES QUANTO AO PAPEL DOCENTE DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – SEDUC
prof.luciana.jbs@gmail.com

Grupo de Estudos e Pesquisa na área do Atendimento
Educativo Especializado (GEPAAE / COLUN / UFMA).

Palavras-chave: Trabalho docente. Políticas de Inclusão e Formação. Atendimento Educativo Especializado.

Introdução

O professor tem se constituído um profissional central nas políticas educacionais no Brasil, principalmente com a reforma educacional instaurada pelas políticas neoliberais, nas últimas décadas, que o levou a se responsabilizar por várias demandas no contexto de ensino, com destaque para as ações voltadas para a inclusão escolar.

Nesse caminho, algumas mudanças foram visualizadas na formação do professor que atua no Atendimento Educativo Especializado (AEE). Convém pontuar que o AEE é um serviço complementar e/ou suplementar da Educação Especial ofertado como apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação¹ (BRASIL, 2008; 2011).

A partir desse entrelaçamento de discussões, foram estruturados os seguintes questionamentos: qual é a concepção e papel do professor do AEE nas políticas de inclusão e formação em vigor? O que tem promovido o discurso da (não) docência na escola? Para compreender melhor esse movimento, Shiroma (2011) analisa que como existe a necessidade de se manter a educação voltada aos interesses capitalistas, com o professor do AEE, essa (in) compreensão tanto no seu trabalho como na sua

¹ Alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

formação são reflexos provenientes das ações da UNESCO² ao outorgar lugar de destaque à formação de recursos humanos na reforma da educação.

Desse modo, este texto tem como propósito analisar a relação do professor do AEE com o próprio trabalho, tomando como base as discussões sobre a sua formação no bojo das políticas de inclusão.

Metodologia

No percurso investigativo deste texto utilizou-se a abordagem qualitativa com base em um levantamento bibliográfico sobre as categorias Trabalho Docente, Políticas de Inclusão e Formação, e Atendimento Educacional Especializado. A busca por estudos que apresentassem essas categorias foi extensiva a qual permitiu alcançar as produções bibliográficas de Garcia (2017), Vaz (2017), Shiroma (2011), Silva (2008), Michels (2017) entre outros autores que trazem dados quantitativos e qualitativos sobre o trabalho docente, políticas e formação na última década. Utilizou-se a análise de conteúdo para apreciação nos materiais levantados com uso da categorização como procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles (MORAES, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.49).

Resultados e Discussão

Com as análises desenvolvidas foi perceptível inferir as políticas voltadas para a inclusão e formação docente ainda carecem serem refletidas e discutidas. Fato que fragiliza a atuação deste profissional e tensiona a relação do seu ofício na escola, pois por ora é concebido como especialista e por outra como apoio pedagógico, assim “[...] os discursos políticos sobre inclusão apontam um padrão de aprendizagens, bem como um perfil e competências para a formação dos professores” (GRACIA, 2017, p. 23).

Segundo Vaz (2013), a partir de documentos posteriores a 2008, o trabalho do professor do AEE tendeu a tecnificação baseado em recursos de acessibilidade e pedagógicos em detrimento das ações pedagógicas inerentes ao campo da docência. Garcia (2017) explica que essa inclinação de caráter técnico fez com que o trabalho do professor do AEE nas redes de ensino exigisse a necessidade de uma sólida formação teórico-prática.

Em análise nas atribuições do professor do AEE, dispostas no artigo 13 da Resolução n.º 4/2009 é nítido como predomina o caráter instrumentalista da Educação Especial na escola regular, fato que pode ser notado no inciso VII “[...] ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (BRASIL, 2009).

O termo ensino aludido está relacionado com o uso das tecnologias assistivas, ouseja, compreende-se que tal fator se torna um indicativo de que o papel de técnico e apoio pedagógico na escola, com estratégias de adaptação à sala de aula regular assenta-se mais significativa do que a preocupação com os aspectos pedagógicos da docência.

² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Há um alargamento das funções que constituem o professor e, ao mesmo tempo um encolhimento da tarefa de ensino e de seus elementos pedagógicos. [...] o foco de atuação do professor na documentação após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está centrado na gestão e nos recursos para a educação inclusiva, reforçando a ideia de que o professor do AEE não trabalha com a relação de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares (VAZ, 2017, p. 77).

Esses episódios tendem a marcar o Professor do AEE como Professor da Sala do AEE e não como o Professor que desenvolve o serviço do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. Essa inclinação se deve em grande medida pelas ideias difundidas em torno das políticas de inclusão concorrendo para a responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar (GARCIA, 2017).

Portanto, é inegável que a formação se torna importante para a atuação do professor no AEE, porém, para além de sua qualificação, esse profissional tem sido submetido, principalmente com sobrecarga física e mental, pois atendem grande número de alunos com características diversas, trabalham com pais e professores e assumem diversas responsabilidades (VAZ, 2017; SILVA, 2008).

Conclusões

As contribuições dos autores e as análises realizadas nos documentos legais e normativos permitiram verificar que existe uma (não) compreensão sobre o papel do professor do AEE, tanto com relação o seu trabalho exercido no íterim da Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas, quanto uma instabilidade no contexto das políticas de inclusão e formação. Questões essas que incidem para a insegurança do professor quanto a sua atuação e lugar na docência. E promovem até mesmo a sua invisibilidade pelos colegas de profissão, gestão e comunidade escolar no geral, provocando no próprio docente uma crise identitária quanto a sua posição e atuação no trabalho docente. Portanto, na análise realizada é visível a transposição do papel do professor do AEE e do seu distanciamento da ação pedagógica fundamental de ensinar para ser lançado como um profissional “[...] a serviço da política de inclusão e um recurso para que ela se consolide, aproximando-se do que sugere ser o professor multifuncional” (VAZ, 2017, p. 104).

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da Educação**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In: GARCIA, R. M. C. (org.) Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do século XXI*. Florianópolis, SC: UFSC, CED, NUP, 2017. p. 19-65.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MICHELS, M. H. (org.) **A formação de professores de educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis, SC: UFSC, CED, NUP, 2017.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011.

SILVA, R. G. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma aproximação possível. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2008.

VAZ, K. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI. *In: GARCIA, R. M. C. (org.) Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do século XXI*. Florianópolis, SC: UFSC, CED, NUP, 2017. p. 67-108.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RESUMO II

IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 EM DISCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNDB: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDAS DURANTE O ENSINO HÍBRIDO

Rayane Greicy Santos Pinho – UNDB
rgreicyspinho@gmail.com

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino de Libras. Surdos.

Introdução

Em tempos de Coronavírus e isolamento social, alunos de todo o mundo deixaram seus centros de ensino e foram obrigados a ficar em casa, tendo de lidar com uma rotina nunca antes vivenciada. Diante dessas observações, a pesquisa buscou investigar as competências socioemocionais já presentes e a serem desenvolvidas pelos alunos do 2º período do curso de Administração da instituição educacional UNDB no contexto de crise ocasionada pelos impactos da pandemia do Coronavírus (COVID-19) de modo a se apresentar um panorama mais preciso desses impactos para a comunidade escolar.

Os objetivos específicos são: examinar a relação entre alunos e professores, bem como as competências socioemocionais desenvolvidas pelos primeiros tendo enfoque na capacidade de produção antes e durante a pandemia; discutir sobre as competências socioemocionais e a importância das mesmas para os alunos; apresentar estratégias e práticas adotadas pelos docentes que apoiam a educação no desenvolvimento de competências socioemocionais por parte dos discentes.

Metodologia

A pesquisa apresentada é de campo, com abordagem qualitativa e procedimento de caráter exploratório. Os dados para análise foram coletados por meio de aplicação *on line* de questionário de perguntas abertas a quatorze discentes do curso de Administração da UNDB, por meio da ferramenta Google Forms, distribuído através do WhatsApp; e observação e acompanhamento de uma aula (revisão online), além de consulta aos principais acervos digitais, como Google Acadêmico e Scielo, para embasamento teórico acerca do tema e interseção com a análise de dados.

A busca do material abordou as palavras-chave competências socioemocionais, ensino híbrido, impactos da covid-19, sendo considerado o período dos últimos 5 anos para coleta das informações, excetuando-se a citação de teóricos que são referências na área abordada. Como critério de exclusão foram desconsiderados artigos e conteúdos não relacionados ao tema proposto.

Resultados e Discussão

A educação sofreu um grande impacto na mudança da realidade com a adaptação de aulas presenciais para híbridas na maioria dos cursos e universidades no mundo todo, ocasionada principalmente pela rápida propagação do coronavírus pelo mundo, fato que evidenciou a necessidade da adoção de medidas restritivas. Em alguns momentos, com a flexibilidade das medidas de distanciamento social, é possível a realização do ensino híbrido, uma modalidade que combina aulas on-line e presenciais. Mesmo assim, a realidade é definitivamente bastante diferente daquela vivida antes da pandemia.

Silva e Ferreira (2014) reforçam a importância da escola na sociedade, pois além do papel de transmitir informação e trabalhar o cognitivo, promove a inserção social. Assim, pode-se afirmar que, além do desenvolvimento cognitivo e social, a escola também é um excelente local para o amadurecimento de competências socioemocionais, permitindo uma preparação dos alunos para o enfrentamento de obstáculos pessoais e profissionais.

Competências e habilidades socioemocionais são ações que se formam a partir do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, somando-se a forma “como a pessoa percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos” (MARIN

et al, 2017, p. 94). Baseado em Piske, as autoras (MARIN *et al*, 2017, p. 95) continuam e apontam que o “[...] desenvolvimento socioemocional refere-se às vivências que os indivíduos apresentam em seu contexto histórico e cultural, as quais envolvem sentimentos e emoções, caracterizando-o como um fenômeno com um propósito, sentido e significado social”.

Os pesquisadores dividem as habilidades socioemocionais em cinco grandes domínios, chamados de “Big 5” (ABED, 2016), que são: Openness (abertura ao novo), estar disposto e curioso para aprender; Conscientiousness (consciência), ter determinação, persistência, foco, organização, responsabilidade, capacidade de autogestão; Extraversion (extroversão), engajamento, iniciativa social, assertividade e entusiasmo; Agreeableness (amabilidade), conhecer as pessoas e ser afetuoso, tendo empatia, respeito e confiança; Neuroticism (estabilidade emocional), demonstrar previsibilidade, resiliência, aprender com ocasiões adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo.

Em relação aos resultados da pesquisa, dos 14 discentes do curso de Administração da UNDB, 8 são mulheres e 6 são homens. Acerca da dinâmica de ensino da universidade antes e durante a pandemia (com a implantação das aulas híbridas), e sobre o suporte dado pelos docentes durante a ministração das aulas online é possível analisar as respostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Dinâmica de ensino da universidade: comparativo entre antes e durante a pandemia (com a implantação das aulas híbridas)

<p>Acerca da dinâmica de ensino da universidade ANTES da pandemia: Ótima - 5; Boa - 8; Regular - 1</p>	<p>Acerca da dinâmica de ensino da universidade DURANTE a pandemia: Boa - 7; Regular - 7</p>
<p>Nota dada às aulas híbridas (de 0 - péssimo - a 10 - excelente) 9 - 1; 8 - 3; 7 - 3; 6 - 1; 5 - 2; 4 - 2; 3 - 1; 1 - 1</p>	<p>Nota ao suporte dado pelos docentes durante a administração das aulas online (de 0 - péssimo - a 10 - excelente) 10 - 2; 9 - 1; 8 - 4; 7 - 3; 5 - 3; 4 - 1</p>

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Acerca das dificuldades encontradas em relação ao ensino híbrido, os discentes responderam: “excesso de trabalhos e falta de ferramentas para a realização dos mesmos”; “apesar da situação na qual vivemos, tivemos grande dificuldade em obter informação e opções”; “muitas atividades para entregar em pouco tempo”; “questão de internet, retorno e solução para pedidos na central”; “alguns professores não tinham uma explicação muito clara e isso dificultava o aprendizado, sem contar a queda na conexão da internet”; “manter o foco”; “de aprendizagem no geral”.

Sobre as competências socioemocionais que os discentes acreditam possuir antes e durante a pandemia (com a realização das aulas híbridas), pode-se comparar a evolução ou regressão de seu desenvolvimento pelas respostas dadas, que podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Competências socioemocionais: um comparativo

<p>Sobre as competências que os discentes acreditam possuir: Determinação - 9; Foco - 7; Organização - 8; Persistência - 6; Responsabilidade - 12; Empatia - 11; Respeito - 11; Confiança - 6; Tolerância ao estresse - 4; Autoconfiança - 6; Tolerância à frustração - 2; Iniciativa social - 5; Assertividade - 2; Entusiasmo - 4; Curiosidade para aprender - 7; Imaginação criativa - 3; Interesse artístico - 6</p>	<p>Sobre as competências que os discentes acreditam ter desenvolvido durante as aulas híbridas: Determinação - 4; Foco - 5; Organização - 5; Persistência - 7; Responsabilidade - 7; Empatia - 5; Respeito - 6; Confiança - 4; Tolerância ao estresse - 5; Autoconfiança - 2; Tolerância à frustração - 4; Iniciativa social - 2; Assertividade - 6; Entusiasmo - 2; Curiosidade para aprender - 3; Imaginação criativa - 4; Interesse artístico - 3</p>
---	---

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Quanto às macrocompetências socioemocionais que os discentes consideram ter adquirido durante as aulas híbridas e como os docentes contribuíram para o desenvolvimento destas, é possível analisar as respostas dadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Macrocompetências e competências socioemocionais desenvolvidas x contribuição dos docentes

Sobre as macrocompetências que os discentes consideram ter adquirido durante as aulas híbridas:	Acerca da contribuição dos docentes para o desenvolvimento dessas macrocompetências socioemocionais:
Abertura ao novo - 6; Autogestão - 5 Engajamento com os outros – 5 Amabilidade - 3; Resiliência emocional – 9	Flexibilidade na entrega de trabalhos – 3 Empatia com os problemas – 3 Sendo organizados quanto às aulas e trabalhos - 5 Escuta ativa - 6 Permitindo o reagendamento para entrega de atividades - 1

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Conclusões

As preocupações com a pandemia ou outras questões de demandas emocionais, articulado ao modelo de ensino remoto e/ou presencial afetam ou afetaram seu desempenho e aprendizado durante esse período, no entanto, por outro lado, a maioria também acredita que o desenvolvimento das competências socioemocionais adquiridas durante esse período foram extremamente importantes para o seu processo de aprendizagem.

O suporte dos professores deu-se, sobretudo, quanto à flexibilização de prazos de entrega das atividades, e também em relação a algumas ações, como: escuta ativa; uso de slides, jogos e ferramentas que propiciaram o ensino. Reforça-se, porém, que é essencial não só a aplicação de conteúdos, mas também o suporte emocional e a análise da forma como está ocorrendo a aplicação das diversas metodologias adotadas em relação ao aprendizado do aluno.

Referências bibliográficas

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.

Construção psicopedagógica, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

MARIN, Angela Helena *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, jul./dez. 2017.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 6-23, dez. 2014.

‘

RESUMO III

REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTADO DA ARTE

Jucenilde Thalissa de Oliveira – UEMA
jucenilde_oliveira@hotmail.com

Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins – UEMA
apsm121285@gmail.com

Grupo de Pesquisa: Multiletramentos no Ensino
de Línguas – MELP/CNPq.

Palavras-chave: Representações Étnico-Raciais. Ensino de Ciências e Biologia.
Estado da Arte

Introdução

Ao longo da história da humanidade é perceptível o investimento no discurso científico-naturalista do corpo humano para justificar diferenças entre as pessoas, que, imbricados numa conjuntura sócio-cultural, propagam e legitimam discursos discriminatórios, estereotipados e hierarquizados sobre aparências, raças, gêneros e sexualidades. Segundo Nilma Lino Gomes (2003), o corpo se localiza em um terreno social conflitivo, uma vez que este também é encontrado na esfera da subjetividade, sendo o corpo ao longo da história uma divisa étnica marcante entre povos, e símbolo explorado constantemente nas relações de poder e dominação para diferenciar e hierarquizar diferentes grupos.

E, é nesse terreno conflitivo que os corpos negros tentam construir uma identidade em meio a um contexto de negação. E nesse trabalho, como parte de uma pesquisa macro de mestrado em saber como esses corpos são representados no ensino de ciências e biologia, nos questionamos: *Qual é a agenda de pesquisas contemporâneas sobre as representações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia?* A partir dessa inquietação, visamos sistematizar e analisar os dados desses estudos, mapeando suas principais contribuições.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, uma vez que possui documentos como objetos de investigação, visando identificar informações

seguindo etapas e procedimentos específicos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Optamos ainda pela abordagem qualitativa da temática, a qual se dá pela compreensão de um fenômeno que depreende uma realidade a ser interpretada (MINAYO, 2014) acerca das representações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia em dissertações e teses levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

A partir da BDTD, buscamos identificar as tendências das produções acadêmicas que investigavam o tema. A catalogação na plataforma foi realizada entre os meses de abril e maio de 2021 em que foram elegidos os seguintes descritores:

- *Palavras-chave: Negros AND Livros Didáticos AND Ensino de Ciências AND Ensino de Biologia;*
- *Ano de Publicação: 2010 a 2020;*
- *Áreas de Concentração: Educação; Ciências e Ciências Sociais;*

Após o levantamento, foram selecionados somente os trabalhos que em sua constituição envolviam relações étnico-raciais, livros didáticos, ensino de Ciência e/ou Biologia.

Resultados e Discussão

O levantamento de trabalhos pela plataforma BDTD (quadro 1) revelou uma produção acadêmica sobre a temática étnico-racial no ensino de Ciências e Biologia com apenas 9 trabalhos. Dentre esses, somente uma tese de doutorado, que em um intervalo de dez anos evidencia uma baixa análise sobre o tema no campo de ensino das ciências naturais, demonstrando uma invisibilidade ou mesmo um silenciamento desses corpos nessas áreas de conhecimento.

Quadro 1: Trabalhos da plataforma BDTD que investigam relações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia de 2010 a 2020.

TRABALHO	MATERIAL ANALISADO	RESULTADOS
Dissertação: MATHIAS, A. L. Relações raciais em livros didáticos de ciências. 2011.	LD de Ciências	Sub-representação e ao mesmo tempo a valorização dos personagens negros em distintas situações sociais.
Dissertação: LOPES, M. O. S. Representação étnico-racial nos livros didáticos de ciências da natureza. 2016.	LD de Ciências, Biologia, Física e Química.	Sub-representação e inferirização dos negros, ausência de cultura africana e de cientistas negros.
Dissertação: LIMA, D. M. S. Os livros de ciências: Saúde e doenças prevalentes da população negra em uma possível articulação com a Lei 10 639/2003. 2017.	LD de Ciências	Necessidade de abordar doenças prevalentes na população negra pela ausência do conteúdo e pelo discurso normativo.

Dissertação: BISPO, A. G. P. Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências. 2018.	LD de Ciências	Representação pessoas negras significativa e da diversidade étnico-racial brasileira, mas, com imagens ilustram trabalhos de menor prestígiosocial.
Dissertação: ABDALLA, V. G. A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005 – 2015). 2017.	Dissertações e teses que analisam LD	Avanços em relação à lei 10.639/2003, com abordagens às religiões de matrizes africanas e a maior presença de personagens negros, porém as manutenções de conteúdos com uma visão eurocêntrica, e silêncios em relação à resistência negra no Brasil.
Dissertação: SANTOS, K. O. As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: Implicações curriculares para uma sociedade multicultural. 2011.	LD do EJA	Dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade currículo oficial e especialmente nos LD, limitando às questões étnico-raciais à submissão do povo negro, estereótipos e discriminações.
Dissertação: GRAVINA, M.G.P. O ensino de genética como instrumento de combate à discriminação racial. 2019.	Análise de nova sequência didática no ensino de Biologia	As atividades propostas melhoraram o entendimento dos alunos sobre os conceitos étnico-raciais e sobre a inexistência de raças biológicas em seres humanos.
Dissertação: FREITAS, E. F. S. Significações construídas pelas equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola. 2018.	As análises incluem LD	Identificou-se o racismo velado no ambiente escolar, naturalizado ou reduzido ao bullying, ausência de reflexões e omissão. Os conflitos raciais são resolvidos sem reflexão causal, e também a ausência de olhares no campo étnico-racial nos livros didáticos.
Tese: MADEIRA, T. F. L. Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial. 2016.	Revisão bibliográfica de pesquisas com LD	Os LD e paradidáticos como reprodutores de uma realidade simplificada e falsificada, de um modelo social excludente e preconceituoso, e que podem expandir estereótipos, mas, podem ser uma alternativa eficaz no ensino das relações étnico-raciais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com a devida apropriação dos trabalhos, percebeu-se que nos resultados dos trabalhos os autores/as apontam em comum uma sub-representação e/ou inferiorização dos sujeitos negros, apresentando-os geralmente com representações estereotipadas ligadas a trabalhos subalternos, manutenção de uma visão eurocêntrica nos conteúdos, e a omissão na discussão racial.

Ribeiro (2017), nos leva a perceber que a história é contada por quem possui o

privilégio epistemológico, como consequência de uma sociedade hierarquizada que legitima o discurso eurocêntrico como superior e quando o modelo universal e valorizado de ciência é branco, produzindo em vários espaços sociais processos de invisibilidade e opressão que precisam ser repensados.

Conclusões

Esta investigação revelou a necessidade e importância de discutirmos as relações étnico-raciais no campo das ciências naturais, em vista que esta área também necessita de um olhar sob a perpetuação de estereótipos raciais que contribuem para processos de discriminação e desigualdade em nossa sociedade, e como campo possível de pesquisa científica.

Debater temáticas como essas se torna crucial como forma de combate e superação de preconceitos e discriminações que atravessam currículos, materiais e procedimentos didáticos, que podem ser motivados por indagações sobre o seu desenrolar histórico educacional com a finalidade de construir ações mais afirmativas, e dando novos sentidos e significações a questão racial no Brasil na sua dimensão político-pedagógica (PEREIRA, 2005).

Referências bibliográficas

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14^o ed. Hucitec, 2014.

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

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n.1, jul

RESUMO IV

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REVELANDO O SER PROFESSOR

Francisco Valdenilson da Silva Vieira - CESC/UEMA
francisco927silva@hmail.com

Marcia Dutra da Silva – CESC/UEMA
dutraforever04@gmail.com

Elizangela Fernandes Martins – CESC/UEMA
elizangelafernandesmartins@gmail.com

Agência de Fomento: CAPES

Palavras-chave: Jogos. Formação Docente. Residência Pedagógica.

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica do curso de pedagogia tem por finalidade aperfeiçoar a formação inicial dos futuros professores, promovendo o envolvimento deste profissional ao universo escolar. O residente no ambiente educativo desenvolverá as competências cognitivas e sócio emocionais dos educandos utilizando os jogos para que assim possa desencadear uma ação no educando ao conhecimento, diante deste fato o residente proporcionará caminhos que permitam o desenvolvimento significativo da criança.

O título do subprojeto se intitula “A Docência no Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano: desenvolvendo competências cognitivas e sócio emocionais utilizando os jogos”, desta forma, é evidente que a professora orientadora e preceptora estão sendo primordiais para promover nos residentes o estudo teórico desta temática, e assim por meio dos jogos ocorra uma utilização significativa para que haja o desenvolvimento das competências cognitivas e sócio emocionais nas crianças. Já o título do plano de trabalho dos residentes se denomina “O Processo de Formação Inicial no Residência Pedagógica: revelando o ser professor”, que tem por intuito desvelar o graduando de pedagogia para a sua docência.

Metodologicamente, os encontros foram realizados pelo Google Meet, semanalmente as quartas-feiras, neles ocorriam palestras com foco na temática da

residência que permitia o compartilhamento de ideias e experiências dos palestrantes convidados. A idealização de modo remoto dos encontros ocorreu pelo fato do COVID-19 ainda ser uma ameaça à saúde de todos os envolvidos no Programa.

A escola parceira deste programa em que atuaremos se chama Unidade Integrada Municipal Costa Sobrinho, que se localiza na Travessa São Cristóvão, Pirajá. Foi fundada em 1967. Possui 6 salas, com 33 funcionários, os alunos estão em torno de 206, tendo como turno que opera matutino e vespertino.

O Programa realizado no curso de pedagogia está sendo um ambiente central para perceber o uso dos jogos como metodologia para desenvolver as competências cognitivas e sócio emocionais das crianças. Dito isso, é oportuno e crucial o uso dos jogos como metodologia na escola para que assim haja um favorecimento do aluno enquanto indivíduo que precisa ser despertado as suas competências cognitivas e sócio emocionais.

Metodologia

O desenvolvimento desse trabalho deu-se por meio da pesquisa bibliográfica com análise das concepções e práticas dos jogos como metodologia para desenvolver competências cognitivas e sócio emocionais, a partir de materiais existentes na literatura científica produzida e documentos (GIL, 2008). Tendo como autores como Farias (2011), Franco (2016), Magalhães (2016), Martins (2019) entre outros que procuram enriquecer com abordagens concretas que fundamentam a temática trabalhada. Além disso, analisa-se o documento Base Nacional Comum Curricular -BNCC, com foco nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Este período de formação foi organizado em 6 meses, referente ao 1º módulo do Programa Residência Pedagógica. Assim sendo, os encontros foram organizados de modo sistemático para oportunizar os residentes na compreensão dos conteúdos trabalhados, ocorrendo uma vez por semana. Foram realizados momentos assíncronos que permitiram os estudos dos materiais.

As formações foram feitas pela Docente Orientadora Elizangela Martins, preceptoras e professores convidados, sendo realizadas palestras, rodas de conversas e exposições dos docentes acerca de uma temática que foi compartilhado com os residentes. O formato dessas formações ocorreu via Google Meet, visto que o momento pandêmico do COVID-19 impossibilitou os encontros presenciais.

Resultados e Discussão

Durante os encontros da formação foi pontuado como a atividade de brincar favorece o desenvolvimento da criança sobre o enfoque da teoria Histórico-cultural. Outro ponto ressaltado foi as possibilidades de atuação do pedagogo nos espaços escolares e não-escolares, diante disso, como é essencial a preparação do pedagogo para a diversidade no ambiente educacional e social. Assim, segundo Candau (2012), a educação escolar não pode ser reduzida a aquisição de conteúdos, mas deve ter como ponto orientador a formação integral do ser humano.

Foram realizadas Oficinas metodológicas para a elaboração de jogos que estimulasse as múltiplas inteligências do educando, sendo feito o estudo da

obra

“Jogas para a estimulação das múltiplas inteligências”, de Celso Antunes (2003). Para tal atividade os residentes foram divididos em grupos com suas respectivas inteligências, previamente sorteadas. Sendo utilizadas também nesta atividade a BNCC (2017).

As ideias e experiências dos professores palestrantes convidados, da professora orientadora, das preceptoras e dos residentes proporcionaram ganhos significativos para uma formação e docência que concede uma qualidade na prática pedagógica em sala de aula para que assim os educandos desenvolvam as competências cognitivas e sócio emocionais.

Conclusões

A Residência Pedagógica realizada no curso de pedagogia esta sendo um ambiente central para perceber o uso dos jogos como metodologia para desenvolver as competências cognitivas e sócio emocionais das crianças. Dito isso, é oportuno e crucial o uso dos jogos como metodologia na escola para que assim haja um favorecimento do aluno enquanto individuo que precisa ser despertado as suas competências cognitivas e sócio emocionais.

Para a formação na Residência Pedagógica, foi estabelecido parcerias entre a Universidade Estadual do Maranhão e as escolas públicas municipais do Ensino Fundamental de 1 ao 5 ano, tendo em vista a formação do licenciado em Pedagogia; Promovido encontros de estudos entre professor orientador, bolsistas e preceptores para mediar compreensões sobre o processo ensino-aprendizagem, a competências cognitivas, as competências sócio emocionais e sobre o uso dos jogos como estratégia metodológicas; e foi produzido e selecionado jogos que envolvam competências cognitivas e sócio emocionais para trabalhar e estimular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em diferentes componentes curriculares por meio de oficinas metodológicas.

Por fim, neste próximo ciclo iniciaremos o período de observação e regência com os alunos da escola Unidade Integrada Municipal Costa Sobrinho, sendo mediado e observado pela orientadora Profa. Dra. Elizangela Fernandes Martins e preceptora Conceilde de Sousa para assim garantir uma efetiva qualidade do uso de jogos elaborado pelos residentes.

Referências bibliográficas

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. ed 12. Petropolis, RJ: Vozes, 2003. ISBN: 85.326.2111-2

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério de Estado da Educação Básica. Brasília: MEC, CNE, 2017.

CANDAU, V. M. F. **Educação, diversidade e educação em Direitos Humanos**. Educ.Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em

<http://www.cedes.unicamp.br>

FARIAS, Isabel Maria et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. (Coleção Formar).

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. **A abordagem histórico-crítica na (re) construção e (re) significação conceitual do lúdico, brincar, brincadeira, brinquedo e jogo**. RIFP- Revista Internacional de Formação de Professores, v.1, n. 4, 2016.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral a criança. 2019.312 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p.286-293, jun. 2015.

TONET, Ivo. **EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**. Revista do centro de educação e letras da unioeste - campus de foz do iguaçu. v. 8 nº 9 p. 9-21 2º semestre de 2006.

RESUMO V

PSICODRAMA PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO SUPERIOR

Lillian Raquel Braga Simões – UEMA
lillianrbs@gmail.com

Poliana Andressa Costa Melonio – UEMA
policaxiasma@hotmail.com

Leysiane Gomes de Oliveira Silva – UEMA
leysioliveirasilva@gmail.com

Iris Maria Ribeiro Porto – UEMA
porto.iris@gmail.com

Palavras-chave: Psicodrama Pedagógico. Ensino Superior. Formação de Professores.

Introdução

Dentro da temática do psicodrama pedagógico no ensino superior, o recorte desta pesquisa de Mestrado em Educação Profissional parte de um estudo de caso no Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), no qual se pretende investigar em que medida o psicodrama pedagógico pode ser significativo na formação de professores no campo pessoal, assim como também, no campo profissional.

O criador do Psicodrama, Jacob L. Moreno, entrando para a Universidade de Viena em 1909 e graduou-se em medicina no ano de 1917. Desenvolveu um método diferente da psicanálise de Freud, pois no preceito freudiano, o paciente deveria estar disposto em divã falando ao analista. Moreno, ao contrário, colocou o paciente juntamente com outros, por meio do teatro improvisado, denominado Psicodrama. Os princípios básicos do psicodrama são: a improvisação teatral, a espontaneidade, a criatividade e o trabalho em grupo. Contudo, Moreno ampliou as possibilidades de aplicação do método psicodramático também na educação.

Neste estudo, a proposta se desenha na procura de identificar como as relações afetivas são constituídas no decorrer da história de vida dos sujeitos e como essa construção se entrelaça com as nuances de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o

questionamento que emergente é: Há lugar para o Psicodrama Pedagógico na formação dos professores no ensino superior? Como pode contribuir para que a afetividade seja um componente relevante no processo de aprendizagem?

O objetivo geral da pesquisa é analisar o lugar do psicodrama pedagógico na formação de professores no ensino superior. Tendo como objetivos específicos: identificar a história do psicodrama pedagógico; estabelecer a relação entre psicodrama e afetividade no ensino superior; e por fim, discutir o psicodrama pedagógico na academia nos espaços do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF).

Metodologia

O tipo de pesquisa a ser utilizada neste estudo é a qualitativa, uma vez que essa abordagem visa à compreensão de uma realidade nas ciências sociais e humanas. Minayo (2007) corrobora dizendo que na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. Quanto ao procedimento técnico será um estudo de caso, que vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, e realizar-se-á no Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF).

Se pensando em um estudo descritivo com o objetivo de apresentando as características de uma experiência, expondo o assunto que já é conhecido e contribuindo somente para proporcionar uma nova visão sobre esta realidade já existente, de modo a fornecer informações para uma investigação em outro espaço, tendo como propósito uma maior proximidade com o tema, que pode ser construído com base em hipóteses, buscando descrever o psicodrama pedagógico no contexto do ensino superior. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. A pesquisa utilizará uma amostragem não probabilística por tipicidade ou intencional com base nas informações disponíveis considerando a representatividade da população para a contribuição em responder à principal questão de uma investigação (GIL, 2008).

Resultados e Discussão

O Psicodrama Pedagógico surge no contexto histórico formulado pela pedagoga argentina Maria Alicia Romaña, cujo interesse despertara em 1962, quando assistiu pela primeira vez, como paciente, uma sessão de Psicodrama de grupo, realizada por Rojas Bermudez e Fiasqué. Romaña (1985) expõe que procurava um método didático que respondesse de alguma forma a uma concepção fenomenológica da educação e, de certa maneira, as situações presenciadas, e das quais participou, deram-lhe a impressão de que estava se aproximando a hora em que acharia as bases da metodologia procurada.

Embasado pelos pressupostos do método terapêutico desenvolvido por Moreno, sendo este, uma alternativa metodológica voltada à formação do homem no que se refere ao autoconhecimento, à iniciativa, à autonomia, à liberdade, à emancipação, à espontaneidade, à criatividade, à transformação sendo aplicado na relação ensino-aprendizagem. A utilização do psicodrama, como ferramenta pedagógica, viabiliza a estruturação de uma prática educativa que realçada pela valorização da história de vida do aluno, da memória oral, da expressão de diferentes pontos de vista, sobre um mesmo

objeto de estudo e provocar novas experiências de vida. O próprio exercício de narrativas pautadas em memórias, o resgate de sentidos atribuídos à vida em diferentes momentos da história pessoal de cada aluno.

O vocábulo psicodrama pedagógico surgiu para estabelecer não apenas uma diferença entre a aplicação didática e a terapêutica da dramatização, como também pelo reconhecimento deste como uma unidade básica, identificando através do “pedagógico”, marco teórico referencial e o campo de ação do educador. Em Romaña (1985) se compreende que o conhecimento é tudo aquilo que se aprende (pela emoção ou razão), e este processo é permeado pela afetividade. Cada pessoa estabelece contato com o outro a partir de sua própria experiência de vida ao longo desta, e seu comportamento para com os outros depende da natureza biológica e da cultura do sujeito que o constitui

(ROCHA, 2013). E ao construir suas relações afetivas com o mundo, este indivíduo também está constituindo sua afetuosidade com a aprendizagem.

A aprendizagem dos sujeitos está envolta pelas emoções e sentimentos, que permeia todo o processo ensino-aprendizagem, o que Wallon (1968) também sustenta.

Ao passo que o sujeito cresce, vai conseguindo se relacionar em todos os contextos de sua vida. O afeto ganha essencialidade, ou seja, mesmo que não esteja no campo de visão do indivíduo, ainda existe e continua existindo. Quando a aprendizagem se baseia, exclusivamente em técnicas intuitivas, o aluno não ultrapassa o senso comum, sendo complexo para o mesmo chegar sozinho ao lapso e generalização, provenientes possivelmente do que acontece nos modelos de ensino predominantes. É nesse contexto, que o psicodrama pedagógico pode ser desenvolvido dentro das complexidades das relações no campo da aprendizagem, viabilizando novas e diversas possibilidades na educação.

Conclusões

Promover uma pessoa significa capacitá-la a compreender os elementos de sua situação e mudá-la, ampliando a liberdade, a comunicação e as relações entre as pessoas. É relevante dar ênfase ao papel prioritário que o professor deve ter em uma preparação adequada e sua importância para a sociedade. Considerando o atual contexto no qual vivemos com situações cada vez mais emergentes e urgentes, que demandam adaptação e flexibilidade às metodologias ativas, cujas inquietam e consomem parte dos docentes nos diversos segmentos educacionais. É primordial, a utilização de métodos e técnicas mais formadoras do ser humano, para que o processo seja mais completo e, conseqüentemente, mais consistente, como o psicodrama pedagógico.

Referências bibliográficas

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

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Nieve Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS,

Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORENO, J. L.; MORENO, Z. T. **Fundamentos do psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora, 2014.

ROCHA, L. S. **A importância das relações afetivas entre professor e aluno no processo cognitivo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Polo UAB do Município de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2013.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático**. Campinas, SP: Papyrus, 1985.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Ed. 70, 1968.

RESUMO VI

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Vitoria Raquel Pereira de Souza – SEDUC/SUPMODE
vrp.souza@hotmail.com

Raimunda de Moraes Mota - SEDUC/SUPMODE
raimota10@gmail.com

Jackson Ronie Sá-Silva – PPGE/UEMA jacksonsilva@professor.uema.br

Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências,
Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX).

Palavras-chave: Educação Indígena. Aprendizagem. Avaliação.

Introdução

No Estado do Maranhão, a organização da educação escolar indígena, obedece a organização do Sistema de Ensino, onde as escolas estão distribuídas em 5 Unidades Regionais de Educação, deste modo, as escolas indígenas estão localizadas em 19 municípios: Barra do Corda, Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Arame, Amarante, Lajedo Novo, Montes Altos, Sítio Novo, Bom Jardim, Araguanã, Centro do Guilherme, Centro Novo do MA, Nova Olinda do MA, Santa Luzia do Paruá e Zé Doca, jurisdictionados às Unidades Regionais de Educação de Açailândia, Barra do Corda, Imperatriz, Santa Inês e Zé Doca.

A Rede Estadual de ensino atende atualmente a 10.425 estudantes indígenas matriculados na Educação Básica. Os estudantes indígenas matriculados na Rede Estadual de Ensino do Maranhão, são pertencentes a diferentes povos indígenas e apresentam características que lhes são próprias como: a língua, a cultura, organização social, saberes espirituais, a arte, modos de vida. Portanto, é fundamental que a escola

promova aprendizagens socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, para que o ensino favoreça o protagonismo dos estudantes indígenas dos diferentes Povos.

Atualmente, considerando os desafios causados pela Pandemia da Covid-19, a Secretaria de Estado da Educação, optou por ofertar o ensino remoto nas escolas localizadas em territórios Indígenas. A orientação a respeito das aulas remotas justificam-se mediante o Decreto Estadual, que reitera o estado de calamidade pública

em todo o estado do Maranhão para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19.

Outro fator observado como importante e que confirma a necessidade de aulas forma remota nas escolas das comunidades indígenas é o fato de que a maioria dos professores que atuam na Educação Escolar Indígena não são indígenas e residem nas sedes dos municípios, e ainda não foram vacinados, fato esse que eleva o risco de contaminação ao se deslocarem para as aldeias. No entanto, faz-se necessária a ministração das aulas seguindo as orientações de biossegurança tanto da população indígena quanto dos professores não indígenas, respeitando as especificidades segundo os princípios da Educação Escolar Indígena.

Nesse sentido a SEDUC-MA orienta que na organização da prática pedagógica nas escolas indígenas devem ser observadas a construção da autonomia intelectual dos povos indígenas, considerando o atendimento às diversidades na sala de aula de cada comunidade, possibilitando assim a interação e a cooperação, a partir da análise do percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos, organizando o tempo e o espaço em função do processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

No percurso investigativo da pesquisa utilizou abordagem qualitativa com base em levantamento bibliográfico sobre a avaliação da aprendizagem indígena orientada pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e nos documentos oficiais do Governo Federal.

A pesquisa trabalha numa perspectiva dialética. Como instrumento utilizou entrevista, onde coletou o depoimento, no mês de abril do ano 2021, de 4 (quatro) gestores e 11 (onze) professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de três municípios, onde estão situadas 4 (quatro) comunidades indígenas e 4 (quatro) escolas.

Para a análise de conteúdo nos apoiamos nos estudos de Bardin (2016), seguindo seu método, realizando: leitura exaustiva das entrevistas e documentos; codificação para formulação de categorias de análise; organização das unidades de registros (frases); organização dos dados brutos. Para definição das categorias nos posicionamos em relação aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e objetividade.

Resultados e Discussão

A pesquisa evidenciou que a educação indígena sofre efeitos do ensino monocultural, imposto pelo currículo do não índio, uma vez que os conceitos (im)explícitos tem a força de movimentar valores, concepções sobre o mundo físico e sobrenatural indígena, reverberam nas “salas de aula” como déficit de atenção, indisciplina, falta de empenho e dedicação dos estudantes e/ou dos pais destes. Estes efeitos evidenciam que ainda há muito a conhecer, respeitar e garantir sobre a cultura e comportamento indígena, especialmente nos currículos escolares.

Pois os conflitos do tempo atual são tão severos quanto de outro período histórico, além das lutas pelas demarcações de território, de respeito a multiculturalidade, a diversidade, precisam se impor para acessarem os conhecimentos,

equipamentos e tecnologias educacionais para facilitar seu acesso e trânsito na escolarização do tempo presente, em vista do quadro caótico de crise sanitária imposto pela Pandemia do COVID-19 e pela ausência de governança na instância federal, onde tem se mostrado ultraconservador, ultraneoliberal dizimando a natureza e os indígenas.

Os espaços etnoeducacionais⁷ e a avaliação da aprendizagem refletem todas essas questões conforme expresso nas narrativas dos professores P1Betel e G1Grajaú que defendem uma educação que respeite os saberes e a ancestralidade indígena, quando afirmam que:

Os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica diferenciada intercultural, bilíngue, multilíngue e comunitária conforme define a legislação nacional que fundamenta a educação escolar indígena. (P1Betel, 2021)

A construção de um currículo específico e diferenciado para as Escolas Indígenas nos propõe uma pedagogia de construção onde o autor é o Professor Indígena e os alunos que a partir de suas vivências e da cultura educativa existente na Comunidade incorpora junto ao que se pede o Sistema Básico de Ensino e resulta no processo de aprendizagem onde o aluno Indígena é preparado para valorizar sua cultura e se preparar para viver em uma sociedade diferente sem perder sua essência (G1Grajaú, 2021)

O posicionamento dos professores é garantido tanto na LDBEN atual quando na Lei nº 11645, de 2008 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Esses ensinamentos foram invisibilizados ou estigmatizados na educação durante muitas décadas. Esse movimento que normatiza, também abre possibilidades epistemológicas, teóricas, pedagógicas e curriculares, para além dos conteúdos, pois visa a formação humana, considerando os saberes, experiências, dos diferentes coletivos culturais (re)significando a (re)construção da história do povo brasileiro.

Segundo o site oficial da Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2017, foi dado início a elaboração dos Referenciais Curriculares para Educação Indígena em conjunto com os povos Krikati, Pyhcop Cati/Gavião, Apaniekrá Canela, Memortumre Canela, Guajajara, Awa Guaja, Krepun katejê e Ka'apor. Este documento objetiva subsidiar a prática pedagógica nas escolas. Este documento “passará por aprimoramento constante é baseado nas experiências positivas trazidas pelos povos indígenas no Maranhão. Ao todo, serão beneficiadas 285 escolas, 978 professores e um total de 16.105 alunos” (MARANHÃO, 2017, p.1).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem escolar indígena e a formação de professores sofrem efeitos impulsionados pela política curricular. Os professores P1Barra, P2Barra, P3Barra, P5Barra assemelham suas respostas aos P6Barra e P9Barra. Afirmando conforme defendido por Luckesi (2011); Romão (1998); Vasconcellos (2000) que:

Avaliar não consiste somente em aplicar provas e dar notas, avaliar vai muito mais além. A avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua e progressiva, buscando compreender as facilidades e

⁷ Ver Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 (BRASIL, 2013)

dificuldades de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos (P6Barra, 2021).

Os professores veem a avaliação como algo necessário para vida do aluno e ressaltam que é preciso a participação da família dentro do processo avaliativo para a formação desses sujeitos (P9Barra, 2021).

Compreendendo que avaliação da aprendizagem é da ação educativa e não apenas um pedaço dela, os professores e gestores solicitam da Secretaria de Educação mais investimento em formação continuada e em recursos pedagógicos, a exemplo das tecnologias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, pois

Diante do cenário provocado pela pandemia, houve a necessidade de adaptação de ensino e dos professores, e assim foi inserido o ensino remoto que trouxe muita dificuldade, pois os alunos não tem o hábito de estudar sozinhos tornando difícil de avaliar, por falta de tecnologia que é uma grande falta ainda nas comunidades indígenas (P8Barra, 2021).

E prossegue com este entendimento

Existem diversos fatores que podem interferir negativa ou positivamente no processo de aprendizagem do aluno. Entre eles, pode - se citar, a falta de acesso à internet, pois é através desse meio que podemos trabalhar e interagir com o aluno no momento que estamos vivenciando (P4Barra, 2021).

As dramáticas sociais vivenciadas pela escola brasileira, em especial a indígena expõe uma problemática vivenciada e denunciada pelos professores, coordenadores e gestores a décadas, a ausência de infraestrutura que dê suporte ao processo de ensino e aprendizagem, em suas diferentes dimensões, pois não é possível a educação etnoeducacional, intercultural ser pormenorizada a exercícios pontuais de atividades pedagógicas, esvaziadas de sentido e significado.

Conclusões

Esta pesquisa revelou as fragilidades do Sistema Educacional, mas especialmente as necessidades dos professores e das escolas que fazem a educação indígena no Maranhão. É importante que seja respeitando e materializando os Referenciais Curriculares da Educação Indígena valorizando os saberes e experiências dos diferentes povos.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Almedina, 2016.

BRASIL, MEC. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, BRASIL, 2013.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.37.

MARANHÃO, Secretaria Estadual de Educação. Governo sai na frente com a elaboração dos referenciais curriculares para a educação indígena. 2017. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-sai-na-frente-com-a-elaboracao-dos-referenciais-curriculares-para-a-educacao-indigena/>. Acesso em: 11 mai 2021.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998, p.101.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000, p.44.

RESUMO VII

CONVERSANDO SOBRE SEXO: O TEMA DA “HOMOSSEXUALIDADE” EM LIVROS PARADIDÁTICOS DE SEXUALIDADE

Lucas Mendes Silva – UEMA
lucasmendes786@gmail.com

Vitoria Raquel Pereira de Souza – UEMA
vrp.souza@hotmail.com

Jackson Ronie Sá-Silva – UEMA
prof.jacksonronie.uema@gmail.com

Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPG-UEMA) realizado no Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX).

Palavras-chave: Homossexualidade. Educação Sexual. Livro Paradidático.

Introdução

A investigação se inscreve no campo das pesquisas educacionais que tentam compreender os discursos sobre temas de relevância social, e que têm sido objeto de estudo no campo do currículo. Isso se faz na perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais em Educação.

Por ser a homossexualidade um tema sensível, e que atualmente vem ganhando espaço no debate da academia em inúmeras instituições renomadas mundialmente, é que consideramos crucial a investigação dessa temática, explorando-a por meio da pesquisa documental. Isso se faz necessário, sobretudo, porque os livros expressam (em parte) o pensamento social vigente e a cultura produzida.

Os objetivos da pesquisa são analisar e compreender os discursos de “homossexualidade” nos livros catalogados, observando se contemplam a visão sociocultural e cidadã, além de propor outras formas pedagógicas de apresentar os

conteúdos sobre o tema em livros de sexualidade. Essa perspectiva tem como centralidade discursiva a homossexualidade como uma materialidade que incorpora sentidos biológicos, culturais, políticos, sociais e econômicos.

O resumo estrutura-se em quatro seções, a saber: a Introdução, na qual situamos brevemente a motivação, o objetivo e a metodologia desenvolvida na realização da pesquisa; a segunda, “o percurso metodológico”, no qual apresentamos os instrumentos teórico-metodológicos utilizados no curso dessa pesquisa; na terceira, discutimos o conceito de homossexualidade; e, na quarta, apresentamos alguns dos resultados à luz dos estudos culturais e pós-críticos, e, por fim, as considerações finais sobre a pesquisa.

Metodologia

A pesquisa está ancorada nos estudos pós-críticos e estudos culturais, por meio de sua lógica do saber-fazer Ciências no campo da Educação. Esses estudos possibilitam perceber olhares e fazeres na sociedade sobre um tema ainda tão complexo e pouco discutido pelo viés sociocultural.

Ao conduzir a pesquisa documental, seguimos algumas etapas: catalogação, organização, leitura flutuante aprofundada e categorização dos conteúdos dos livros de Sexualidade e Educação Sexual. Esses livros provieram de três escolas públicas da rede estadual de Ensino Médio, totalizando 15 livros. Destes, 8 já foram analisados, sendo 5 livros com a tipologia de Educação Sexual e 3 de Sexualidade. No entanto, neste resumo apresentaremos apenas a análise do livro de Marta Suplicy, intitulado *Conversando sobre sexo*, de 1994.

Assim, na análise dos documentos, trataremos o conteúdo a partir da técnica de Bardin (2011), de forma a apresentá-lo de maneira diferente do original, facilitando sua consulta e referência. Nos apoiamos também nas ideias de Minayo (2013), por meio da organização, seleção e construção de categorias que serão analisadas no decorrer do texto.

Resultados e discussão

Questionamos se a escola Centro Integrado Rio Anil (CINTRA) possui no acervo de sua biblioteca livros de Sexualidade e Educação Sexual, e que estejam de acordo com a proposta da educação para a diversidade. Dessa forma, propomos nesta seção ilustrar os discursos especificamente sobre a sexualidade nos livros catalogados. Logo, refletiremos sobre a educação para a diversidade, que tem como intuito a promoção da equidade social, da criticidade, da transformação, do respeito e do acolhimento às diferenças.

Os livros disponíveis nessa biblioteca são do final do século XX. Nesse recorte temporal, já se produziam materiais repletos de sentidos, significados e signos sobre sexualidade e educação sexual pertinentes aos dias de hoje. Nesse sentido, destacamos que falar sobre sexo, sobre o corpo, sobre a identidade sexual e de gênero dos sujeitos ainda é motivo de estranhamento; por vezes, esses temas são observados com certa polêmica e medo. Medo que silencia na escola possíveis diálogos que ajudariam no enfrentamento, por exemplo, de práticas homofóbicas, de gravidez

precoce, de doenças sexualmente transmissíveis, homossexualidade, entre outros pontos pertinentes à sexualidade.

O livro analisado, *Conversando sobre sexo*, de Marta Suplicy, traz em seu conteúdo uma abordagem histórica sobre os conceitos do ser homossexual. Nessa perspectiva o livro trata o conteúdo da sexualidade de forma explícita. Este é composto por depoimentos de pessoas que possuem dúvidas em relação a sua sexualidade na complexidade de suas vidas pessoais, dúvidas estas muitas vezes advindas por não haverem diálogos sobre o tema nas instituições familiares e o acultramento de valores singulares.

A forma como cada um age e pensa nem sempre é respeitado, principalmente as diferenças individuais. Assim, as dúvidas em relação a si próprios ficam sufocadas e se tornam cada vez mais difíceis de expressar, por esse motivo, procuram orientação a respeito de suas experiências na visão e concepção da autora Suplicy (1994) que dialoga com as cartas enviadas pelos telespectadores e apresenta possíveis formas de ajudar a sanar as interrogações que permeiam os pensamentos dos mesmos, onde ela apresenta possíveis medidas interventivas que são comentadas no programa de TV que apresentava alguns anos antes da publicação do livro, uma maneira de disseminar

informação sobre sexualidade para o público (mais ou menos instruído) as diferentes vertentes deste tema.

As discussões contidas na narrativa da autora têm um caráter formativo, pois tem a capacidade de esclarecer várias dúvidas a respeito da sexualidade, uma vez que, está quase sempre fundamenta sua preleção com vertentes que se aproximam da psicanálise para tentar desvendar a relação de causa e efeito dos impactos que a expressão (muitas vezes frustrada) da sexualidade de seus ouvintes se materializaram em divergências e dúvidas sobre as próprias identidades, criando assim visões e atribuições distorcidas em virtude do pouco – ou até nenhum – diálogo sobre a sexualidade como algo primordial na construção de sua persona. E isso é marcante, como podemos observar em um trecho de uma das cartas enviadas para a análise:

[...] Eu por toda a vida senti e sinto um desejo incontrolável pelo mesmo sexo. Seria alguma degeneração, moral, física psíquica? Sinceramente até aqui ainda não obtive uma resposta, nem mesmo algo que me desse uma visão do que está errado ou não. A única coisa que sei, é que por muito tempo, fui encorajada a pensar e a sentir como se tudo fosse normal. Até que percebi que algo estava errado, é que o afago do 1º namorado ao invés de trazer aquele prazer sonhado e por vezes comentado entre as amiguinhas não me dizia nada, a única coisa que trazia eram mil questões sem respostas. E o pior de tudo, a marginalização, pelos pseudo amigos e pela própria família. Nesta altura percebi que algo estava errado, mas aonde e o que? Não sabia e não sei. Sabe cara amiga, a pior coisa que fiz sobre esse assunto, foi pedir um conselho para minha mãe. A resposta foi algo que além de agredir me marcou para o resto da vida. "Você é uma Tarada" e o que precisa não é de um médico, mas sim de uma boa surra, a surra veio com hematomas e tudo o mais. Daí cara [...] Cara Marta esperando contar com a sua atenção, antecipadamente agradeço por tudo. Maria do Carmo (SUPLICY, 1994, p. 263-265)

É comum na história dos homossexuais femininos e masculinos a existência de um ambiente familiar puritano e heterossexual, provocador de culpa e ansiedade nas

situações homossexuais. Em resposta aos conflitos internos que a telespectadora que enviou a carta, a autora Suplicy (1994) analisa de maneira sistemática o texto, em como as impressões que não são ditas, mas que a mesma foi capaz de identificar na essência do texto, vale ressaltar que a mesma utiliza da psicanálise e faz a arguição do texto em uma **visão psicológica** e por meio dos artifícios da psicologia, propõe uma possível solução aos anseios da telespectadora.

A proposta de disseminação de conteúdo plural muitas vezes não é bem vista, o preconceito as **visões sobre homofobia** ainda são bastante gritantes, sobretudo quando o enfoque das discussões se refere a estes temas que, por mais que esteja presente nos meios sociais, ainda se encontram desolados, pouco debatidos e compreendidos, nas instituições.

Considerações finais

O livro de sexualidade analisado reverbera uma perspectiva sociocultural de enfrentamento à discriminação, buscando apontar pistas para a amenização dessa problemática. Isso se faz por meio do debate sistemático e informativo, respeitando as diferenças e apresentando à sociedade possibilidades de interpretação e convivência, argumentando a partir dos conceitos de homofobia segundo a visão daqueles que a sofrem.

Desse modo, o campo da educação deve propor atividades pedagógicas na busca por compreender que a sexualidade é uma (re)construção do sujeito. Portanto, essas atividades deverão ser bem planejadas e desenvolvidas durante todo o período letivo, de forma interdisciplinar, rompendo a rigidez curricular imposta, às vezes, pelas instituições ou até pelos profissionais que não se sentem aptos para o debate do tema.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo São Paulo. **SP: Edições**, v. 70, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. 19 ed. Edição da Autora; Editora Vozes: Petrópolis – RJ, 1994.

RESUMO VIII

NÃO HÁ PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL - REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIRTUALIZADAS

Andressa Farias Vidal - FME Niterói e GEPAC/LIPEAD UNIRIO
andressa.vidal@edu.unirio.br

Marcele Passos Russano - FME Niterói e SME Rio
marcele.russano.educacao@gmail.com

Palavras-chave: Ensino virtual. Pandemia. Práticas pedagógicas.

Introdução

Este trabalho apresenta reflexão crítica acerca do trabalho pedagógico virtualizado desenvolvido por duas professoras, ao longo do ano de 2020, na Rede Municipal de Educação de Niterói (FME), por ocasião da pandemia provocada pelo Novo *Coronavírus*, causador da COVID 19, que foi o responsável pela suspensão das atividades presenciais nas escolas, devido a necessidade de distanciamento social.

A partir desta determinação, as diferentes instituições escolares organizaram-se afim acompanhar o desenvolvimento das crianças, uma vez que elas continuam se desenvolvendo apesar da pandemia, conforme antecipa o título deste trabalho.

Neste sentido, cabe ressaltar que apesar de ambas as autoras atuarem na mesma rede de ensino, trabalhavam em etapas distintas, uma em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), e outra em uma escola que oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com isso, as orientações da Fundação Municipal de Educação (FME) para o desenvolvimento do trabalho foram distintas, tanto pela necessidade de serem específicas, quanto para melhor adequação do trabalho a ser realizado, a fim de atender aos interesses das faixas etárias das crianças, de cada contexto educativo.

Metodologia

Esta pesquisa teve abordagem qualitativa e foi construída por meio de estudo documental (FLICK, 2009; POUPART, 2010; MINAYO 2013), buscando analisar os diferentes documentos da rede de ensino para a organização do trabalho.

Além disso, também foi realizado o levantamento bibliográfico, em busca de trabalhos (CASTIONE *et al*, 2021; SEIXAS *et. al*, 2021; MOREL, 2021) que tivessem se debruçado sobre os desafios de ensinar, provocar, incentivar e estimular às crianças pedagogicamente de modo virtual na pandemia e ainda sobre as dificuldades destes processos.

Resultados e Discussão

Ao longo do desenvolvimento do trabalho virtualizado as professoras desenvolveram diferentes estratégias pedagógicas, a fim de identificarem aquelas em que as crianças mais se interessassem e, ao mesmo tempo, fossem práticas para serem desenvolvidas no espaço doméstico, com suas famílias.

Uma preocupação partilhada pelas professoras era a importância do registro de todo o processo e para isso ambas criaram estratégias de arquivamento das mídias, fotos, vídeos e até áudios das crianças em dispositivos digitais, como nuvem. Além de todos os relatórios, diários e planilhas de acompanhamento da participação e do desenvolvimento do trabalho e do retorno das crianças.

Também foram elaborados questionários e formulários a partir de duas ferramentas digitais, para coleta de dados junto às famílias, em especial no tocante à vivência sobre o momento pandêmico e a influência deste no comportamento da criança e ainda uma avaliação do trabalho pedagógico, em consonância com os avanços cognitivos por elas observados.

Consideramos a Portaria n. 085 (NITERÓI, 2011), documento referência para as estratégias curriculares na Rede de ensino, e apesar das diretrizes serem anteriores à pandemia, buscamos acompanhar a mesma linha de desenvolvimento por elas preconizadas, em especial no que se referem aos processos de mediação pedagógica e avaliação, enfatizando “a construção coletiva do conhecimento, propiciando a cada sujeito a apropriação autônoma dos diferentes saberes.”

Na Educação Infantil a orientação oficial, de setembro de 2020, veio por meio do Ofício n. 57, com indicação (NITEROI, 2020A) de oferta de atividades lúdicas para a manutenção dos vínculos afetivos. Apesar disso, o trabalho virtual foi iniciado ainda em março de 2020, logo após a suspensão das aulas presenciais, e para tal foram utilizadas a página do *Facebook* da UMEI até abril e, a partir de maio, o *WhatsApp*, com a criação de grupos para as turmas, o que proporcionou a aproximação com as crianças e suas famílias, inclusive com atividades síncronas.

Esta experiência foi exitosa, as famílias eram muito participativas, diariamente retornavam às propostas sugeridas enviando áudios, fotos e vídeos das crianças. Os relatos eram importantes para a compreensão do processo, visto que enfatizam a necessidade deste contato.

No Ensino Fundamental, a orientação pela portaria n. 058/2020, indicava (NITEROI, 2020B), o desenvolvimento do plano de atividades remotas, que era registrado em plataforma virtual. Além disso, foram disponibilizadas, de forma impressa, as apostilas Caminhos de aprendizagem e atividades complementares com roteiros semanais de estudos no livro didático e aulas síncronas.

A experiência foi parcialmente bem sucedida, visto que quando o contato era pelo

grupo *WhatsApp* o retorno, apesar de escasso, acontecia, em média três crianças por turma, mas pela plataforma a resposta era mínima ou inexistente devido a dificuldade de acesso e de domínio dos/as estudantes.

Conclusões

Ao longo das reflexões e estudos realizados por ocasião do desenvolvimento do trabalho docente implementado com as crianças, foi possível perceber que no Ensino Fundamental os/as estudantes participaram melhor das atividades quando estas foram disponibilizadas por meio impresso e não na plataforma de aprendizagem, a *Google Teams*, pois além dos problemas de instabilidade deste recurso, do fato da navegação ser mais elaborada e não tão intuitiva como outras ferramentas, havia ainda a dificuldade no acesso à internet, visto que muitas famílias informaram somente poder acessar as redes sociais como *Facebook* e/ou *WhatsApp* e não outras ferramentas virtuais.

Por outro lado, com as crianças da Educação Infantil, que acessavam às propostas e sugestões de atividades por meio de seus familiares, foi necessário desenvolver nos adultos a conscientização sobre a importância da manutenção dos vínculos afetivos, principalmente considerando a iminência do retorno presencial. Assim, foi preciso implementar ações de busca ativa às famílias, que visavam incentivar a criação de uma rotina de atividades com as crianças, e ainda colaborar para que pudessem brincar pedagogicamente, desenvolvendo o corpo, a atenção e a concentração.

Referências bibliográficas

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer e RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v29n111/1809-4465-ensaio-S0104-40362021002903108.pdf> Acessado em 10/05/2021

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Coleção Métodos de pesquisa. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013

MOREL, Ana Paula Massadar. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Trab. educ. saúde** vol.19 Rio de Janeiro Jan. 2021 Epub Jan 11, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/tes/v19/0102-6909-tes-19-e00315147.pdf> Acessado em 08/05/2021

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI . (FME). **Portaria FME N° 085** - Institui na Rede Municipal de Ensino as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos. NITERÓI, 2011. Disponível em <https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-085-2011.pdf> Acessado em 13/05/2021

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI . (FME). **Ofício n. 057/2020**. Orienta as Unidades de Educação Infantil quanto às ações durante o período de distanciamento social. NITERÓI, 2020A. Disponível em

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. (FME). **Ofício n. 058/2020**. Orienta as Unidades de Educação sobre procedimentos concernentes ao cômputo de carga horária do ano letivo de 2020 e ao ensino híbrido e seu registro. NITERÓI, 2020B

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*. POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; e outros. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Coleção Sociologia. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253

SEIXAS, Clarissa Terenzi; MERHY, Emerson Elias; FEUERWERKWE, Laura Camargo Macruz; SANTO, Tiago Braga do Espírito; SLOMP JUNIOR, Helvo; CRUZ, Kathleen Tereza da. A crise como potência: os cuidados de proximidade e a epidemia pela Covid-

19. **Interface (Botucatu)** vol.25 supl.1 Botucatu 2021 Epub Nov 20, 2020 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/icse/v25s1/1807-5762-icse-25-s1-e200379.pdf> Acessado em 09/05/2021

RESUMO IX

TORNAR-SE ESCRITORA: A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE DOCENTES E ESCRITORAS

Joelma Estela Queiroz de Cerqueira Neves – SMED
joelmaestelaneves@gmail.com

Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo – UNEB
akeiroz@gmail.com

Grupos de Pesquisa: FECOM.

Palavras-chave: Formação docente. Literatura Infantil. Relato de experiências.

Introdução

O acesso à literatura infantil cria possibilidades para expandir as perspectivas formativas de crianças e docentes à medida que permite o fortalecimento da escrita como veículo de perpetuação do pensamento, a reformulação criativa do mundo e o reposicionamento das figuras do autor e do leitor no jogo da leitura.

Assim, o incentivo e as estratégias voltadas para o domínio da leitura e da escrita e a disponibilidade de um rico acervo de gêneros literários na idade adequada, em casa e na escola, configura-se como fator relevante na trajetória de tornar-se escritor. Desta forma, incentivar a leitura e a reprodução de poemas e a poesia, desde a infância pode constituir-se como um meio para direcionar a ampliação da escrita, meio de comunicação humana e humanizante, uma vez que:

[...] Não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está ao seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua emergir a compreensão do texto, pelo estímulo a verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. (ZILBERMAN, 2003, p.29)

Neste sentido, o relato de experiência objetiva descrever os passos percorridos por escritoras nos seus processos formativos e humanizantes, dentro de redes de escolas públicas e privadas e durante a maternidade.

Desenvolvimento

A trajetória de formação de um escritor pode iniciar-se na infância, quando a criança é incentivada, pela experiência e orientação dos que a cercam, a acessarem diferenciados materiais escritos. Este processo começa quando a criança compreende o valor social da escrita e a importância que lhe é atribuída no mundo letrado.

A disponibilização de acervos variados, o incentivo do reconto, da leitura, da apresentação de versões diferenciadas de textos pode assim, contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiar e afetivos, para a superação de conflitos psicológicos e sociais, para o desenvolvimento cognitivo e comunicacional e para a formação da autoestima.

Desta forma, pais e educadores podem, por meio da leitura de livros de literatura infantil, sem propósitos didáticos, garantir um dos grandes méritos da narrativa que é o de atingir diretamente o emocional infantil.

Por meio deste importante recurso, a criatividade e a fantasia podem reposicionar a posição do leitor na direção de criar histórias que espelhem sua experiência ou, que as transcendam. Ao evocarem novas formas de linguagem e de expressividade, o acesso à literatura pode também subsidiar o potencial artístico/literário, latente em alguns indivíduos.

Tais experiências podem conduzir estes indivíduos ao aprimoramento didático de forma que eles busquem, em seus percursos como leitores/escritores, tornar-se educador.

Resultados e Discussão

Como já mencionado, os passos do processo de tornar-se escritor começa na infância e acompanha todas as fases da vida humana. Neste sentido, os incentivos familiares e as experiências escolares podem potencializar esses caminhos à medida que amplia os recursos disponíveis e convida para uma participação social.

Nesta trajetória, a Educação Infantil assume importante lugar, pois, disponibiliza tempos, modos e recursos diferenciados para a prática da literatura. Neste período, a criança é impulsionada a explorar materiais literários, cheios de cores e elementos, sem obrigatoriedade e finalidade, próprios dos currículos com foco em conteúdos e notas. O ingresso das crianças na Educação Infantil pode significar um importante passo no processo de socialização, de convívio com outras crianças e adultos, em espaço para viver a infância. (Finco, 2011).

Ademais da obrigatoriedade e cobranças sinalizadas nos currículos dos anos posteriores à Educação Infantil, os anos de escolarização subsequentes também podem contribuir para o desenvolvimento literário do aluno. Para isso, os currículos e o planejamento escolar precisam prever a prática literária como um elemento prioritário no processo de aprendizagem e de formação de um ser sensível e crítico.

Nesta perspectiva, formações para o magistério e licenciaturas podem dar continuidade ao processo de tornar-se escritor à medida que possibilita a apropriação de conhecimentos científicos sobre a literatura, as fases do desenvolvimento humano,

as diversas nuances das artes/literatura.

Outro recurso importante na continuidade deste processo são os recursos tecnológicos digitais que permitem alcançar e tocar o ser humano à distância, convidando-o a viver” o ser-sendo no mundo”. (BELLEMIN-NOE, 1978, p. 12)

Estes recursos permitiram, durante a pandemia de Covid 19, realizar a contação de história e incentivar o nascimento de autores, poetas, intérpretes e ouvintes/leitores

que enxergaram na literatura, uma forma de transcender a dura realidade imposta pela insegurança sanitária.

Uma vez iniciado os percursos de leitura e de escrita, situações e experiências variadas tomam lugar e conduzem para a escrita de outros materiais e para a participação de eventos, assim como, para a fortalecimento da responsabilidade social e da consciência de coletividade, na prática de repartir a palavra, pois, como afirma Bellemin-Noel (1978) através das narrativas, o homem é capaz de captar a realidade sobre o meio em que vive e suas relações com ele.

E, neste caminho, a maternidade também pode aguçar tal potencial, pois, a necessidade de revelar o mundo para a criança, promovendo o entretenimento necessário para acalmá-la e/ou para ampliar sua criatividade, impulsionam a busca de livros (digitais ou impressos), histórias infantis, formas diferenciadas de representação e de interpretação dos fatos e situações.

Conclusões

A literatura infantil, apoiada na relevância social e no potencial de desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos exerce um importante papel no processo de reeducação das relações de diferentes grupos, na superação de conflitos emocionais, na solução de problemas sociais e no reconhecimento da pessoa como um ser comunicativo, capaz de ampliar os horizontes e refazer sua história e sua cultura através da literatura. Nunca é tarde para começar a ler e a escrever.

Referências bibliográficas

BELLEMIN-NOEL, Jean. *Psicanálise e Literatura*. Tradução: Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil**. In: FARIA, AnaLúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. P.55-88

SOUZA, Jaise Do Nascimento. **Literatura infantil: uma história puxa outra**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em:

<<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21368>>. Acesso em: 11/05/2021

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11^a. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo. Global, 2003.

RESUMO X

ANÁLISE DOCUMENTAL DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR, NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO, NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUIS

Livia Pereira da Silva – UEMA liviapereira1511@gmail.com

Ione Marly Arouche Lima- UFMA ione.arouche@gmail.com

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues – UEMA
rodriguessannya@gmail.com

Grupo de Pesquisa: Tecnologias, Neurociências e Afetividade

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Remoto. Diretrizes Gerais.

Introdução

O atual contexto educacional brasileiro, redefinido pela pandemia do COVID- 19, trouxe novos desafios para a docência e a formação continuada do professor, em exercício. Essa nova realidade leva os professores a se depararem a uma nova lógica do que é ensinar e aprender, pois, junto às denominadas aulas remotas emergem demandas de interação entre professor e aluno que exigirão adoção de novas metodologias de ensino e práticas pedagógicas, que passam a ser desenvolvidas, sobretudo, com o uso das tecnologias da informação e comunicação.

Desse modo, se antes já era essencial pensar sobre a formação continuada dos professores, para a garantia de um ensino de qualidade, neste tempo de pandemia e de ensino remoto, tornou-se ainda mais imprescindível.

Nesse sentido, este trabalho centraliza-se em discutir sobre a formação continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, da rede pública municipal de São Luís – MA, durante a pandemia, a partir da proposta documental das diretrizes para o ensino remoto e o retorno gradual das aulas presenciais, apresentada em junho de 2020 pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA.

Metodologia

O desenvolvimento deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa qualitativa, que consiste em uma análise documental, que busca analisar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto.

Para tanto, ocorreu, como destaca Marconi e Lakatos (2010), a preocupação investigativa quanto a validação e fidedignidade das informações obtidas nos dados das fontes documentais, referentes a “Diretrizes para Retorno às aulas e Reorganização do Ano letivo 2020”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED e Portaria nº 151/2020 – Gabinete/SEMED.

Resultados e Discussão

Em cumprimento às medidas de isolamento social de combate à pandemia, as aulas presenciais em São Luís foram suspensas em 18 de março de 2020, sendo reiniciadas, oficialmente, apenas em 24 de agosto de 2020, a partir da publicação da Portaria nº151/2020 – GAB/SEMED, que estabelecia o início do ensino remoto. Seguindo como objeto de análise o documento: “Diretrizes para Retorno às aulas e Reorganização do Ano letivo 2020”, constituído pela SEMED, juntamente com a Secretaria Adjunta de Ensino – SAE, o presente trabalho traz, em seu bojo, inferências a partir da seguinte indagação: De que forma essa proposta reflete para o desenvolvimento da prática do professor/a, em exercício, no contexto do ensino remoto?

A SEMED (2020, p.50), através do Centro de Inovações para a Educação Básica- CIEB, define seis planos para adoção de estratégias de aprendizagem remota, a saber: transmissão de aulas e conteúdos educacionais, via televisão; vídeo aulas

gravadas e disponibilizadas por redes sociais; envio de conteúdos digitais, em ferramentas online; disponibilização de plataformas *online*, transmissão de conteúdos, via rádio, envio de materiais impressos com conteúdos educacionais.

Associado a estes planos de estratégias de aprendizagem remota, segue um guia de orientações das rotinas de atividades não presenciais (SEMED, 2020 p.57 e 58), onde o objetivo é contribuir com a organização da rotina de atividades remotas dos professores, com, ou sem, o uso de equipamentos tecnológicos. São algumas dessas orientações: Planejamento semanal; garantia do atendimento dos objetivos de aprendizagem, previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); aplicação de avaliação diagnóstica; adequação de atividades; recomendações claras aos estudantes e famílias, uso planejado do livro didático; contato contínuo com os pais; cronograma de acompanhamento dos estudantes e familiares; atualização dos registros do diário *online*; apresentação de atividades virtuais; organização de atividades para alunos especiais; utilização de plataformas virtuais; promoção de momentos virtuais.

Sem dúvida, essas mudanças, na organização escolar, requereram uma nova disposição e atuação do trabalho docente, levando os professores a reverem, urgentemente, suas práticas para operacionalizar estratégias educacionais no ensino remoto. Conseqüentemente, como efeito desse contexto, coloca-se em foco a formação continuada docente, em exercício, em caráter de urgência.

Nesse sentido, faz-se necessário trazer à tona o conteúdo do documento referente orientação da formação dos professores que em seu capítulo cinco, enfatiza a essencialidade da formação continuada docente, em serviço, como investimento para a materialização da melhoria e qualidade do ensino, como também evidencia que a formação visa preparar os docentes para este novo contexto educacional e para a nova maneira de conceber o ensino e a aprendizagem.

Segundo a SEMED e a SAE (2020), as medidas pedagógicas, que a formação continuada em serviço difunde, nesse documento, visam: assegurar um ensino de qualidade; agregar conhecimentos capazes de gerar transformações, no espaço escolar;

potencializar os processos de ensino e aprendizagem; contribuir com o trabalho do professor, dando novos significados às práticas de sala de aula; oportunizar o processo formativo contínuo, como meio de aprofundar os conhecimentos teóricos e sua aplicação prática, incentivar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, oferecer formação continuada, em serviço, para todos os professores da rede.

Desse modo, para subsidiar a concretização dessa proposta de formação continuada, de professores em exercício, a SEMED realça a necessidade de aquisição de conhecimentos básicos de uso de ambientes virtuais de aprendizagens, divulga processos formativos que já vinham sendo desenvolvidos anteriormente à pandemia, contudo, sem um aparente elo com os saberes necessários ao atual modelo de ensino. Consta, também, o propósito de uma formação para “O Programa Simplifica”, que permite o uso de ferramentas e plataforma do *Google For Education*, para que professores possam criar, no ensino remoto, experiências de aprendizagem, durante oito semanas, para seus estudantes.

Conclusões

Em face ao conjunto de circunstâncias apresentadas, considera-se que o documento analisado expressa a importância da formação continuada, em exercício, como um dos elementos necessários para a efetivação do trabalho docente. Contudo, a proposta formativa parece estar atrelada a uma extensa lista de orientações para a prática de ensino, desconsiderando a complexidade do desenvolvimento profissional docente, em todas as dimensões, no atual contexto de ensino remoto.

Considerando a atual realidade educacional que, irrefreavelmente, demanda a reorganização do trabalho docente, inventividade de novas metodologias de ensino, além do uso extensivo de tecnologias educacionais, compreende-se que a proposta de formação continuada para os professores, em exercício da rede Municipal de São Luís, é densa sobre os objetivos propostos, porém superficial a respeito da contextualização da formação do professor em relação às demandas das novas práticas, no ensino remoto.

Todavia, cabe ressaltar que compreender e avaliar essa temática é um desafio para todo o corpo educacional. Como afirma Nóvoa (2020), a educação se define sempre num tempo longo, nunca num tempo curto. Mas, em certos momentos, como agora, as escolhas que temos, perante nós, tornam-se mais claras, mais urgentes e mais complexas, dadas as diversas realidades, emergidas pela implantação do ensino remoto.

Posto isso, em qualquer tempo, em qualquer contexto, estudos sobre a formação continuada são relevantes, para (re)formularem planos de ação, que contemplem a realidade do professorado e também do alunado, pois este processo é um dos aspectos importantes, para o desenvolvimento do trabalho docente e que, conseqüentemente, corrobora para um ensino de qualidade.

Referências bibliográficas

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NÓVOA, A. **A pandemia do COVID-19 e o futuro da educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [SI], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN – 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>> Acesso em: 05 de maio. de 2021.

SEMED. **Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano do ano letivo 2020**. São Luís, jun. de 2020.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Gabinete do Secretário. **Portaria nº 151, de 5 de agosto de 2020**. São Luís, 2020.

RESUMO XI

A AFETIVIDADE COMO MEDIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Poliana Andressa Costa Melonio

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPGE-da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA
policaxiasma@hotmail.com

Lillian Raquel Braga Simões

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPGE-da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA
lillianrbs@gmail.com

Leysiane Gomes de Oliveira Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-
PPGE-da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA
leysioliveirasilva@gmail.com

Profª Dra. Iris Maria Ribeiro Porto – UEMA

Professora do Mestrado em Educação – PPGE
porto.iris@gmail.com

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

Introdução

O presente trabalho busca discutir as implicações das relações socioafetivas nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil e as possibilidades de potencializar o desenvolvimento integral da criança. Traz em seu escopo, reflexões sobre a afetividade, reverberando seu alcance para além do processo de acolhimento infantil, mas assumindo-se como unidade afetivo-cognitiva intrínseca à atividade humana, portanto ao aprender.

A criança ao ser inserida em creches ou pré-escolas, se depara com o novo e a necessidade de explorá-lo. Amplia-se a compreensão que tem de si mesma e do mundo que passa estar incluída. A construção de vínculos socioafetivos, torna-se condição *sine qua non*, para que a criança possa se sentir acolhida, querida, protegida, e conquistar os objetivos traçados para a aprendizagem.

Na Educação Infantil, a afetividade é um elemento importante e norteador para o desenvolvimento das crianças. A prática pedagógica guiada pela afetividade, pode

desconstruir sentimentos que diminuem a potência de ser da criança, como a insegurança e o medo, fomentando a construção de afetos positivos para que a aprendizagem, possa ter significado e sentido.

Em face do referenciado, surge-nos o seguinte questionamento norteador deste estudo: Quais as implicações das relações socioafetivas nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil para potencializar o desenvolvimento integral da criança?

Tendo como objeto de estudo, a mediação da afetividade para as práticas pedagógicas docentes na educação infantil, visando o desenvolvimento integral da criança; considera-se como pressuposto desta investigação, a concepção de que na formação inicial dos professores da Educação Infantil, houve uma lacuna expressiva quanto à compreensão da afetividade, e seu desdobramento na prática pedagógica como elemento potencializador da aprendizagem infantil.

Metodologia

O método da pesquisa utilizado foi o Bibliográfico, pois se constituiu num debruçar sobre a literatura com foco nas duas concepções: Educação Infantil e Afetividade. Posteriormente haverá o espaço da pesquisa empírica. Os autores que sustentaram as concepções que teceram a teoria, foram Carvalho et al. (2004); Espinosa (2007), Oliveira (2008) e Vygotsky (2000), Wallon (1986).

De acordo com Carvalho (2004), a pesquisa bibliográfica é o marco principal para a estruturar uma investigação acadêmica; permitindo que após a revisão literária do objeto a ser pesquisado, se delineia um método específico para a compreensão do objeto de estudo pesquisa.

A pesquisa desenvolveu-se pela abordagem qualitativa. A escolha por essa abordagem se justifica pelas características do objeto de estudo. Segundo Oliveira (2008), para que a pesquisa se torne qualitativa, deve apresentar, “um ambiente natural como fonte direta de dados; caráter descritivo, o significado conferido que os sujeitos da pesquisa atribuem ao contexto pesquisado e um enfoque indutivo” (OLIVEIRA, 2008, p.39).

Resultados e Discussão

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que tem como fundamento teórico e metodológico, as manifestações do brincar e a interação da criança, é promovida considerando as experiências e vivências da cultura humana; imbricada pela mediação adulto/criança que objetiva o desenvolvimento da ontologia do ser da criança, como ser social e portanto, histórico, que apreende o mundo de forma singular e múltipla, e que apresenta necessidades de aprendizagem e desenvolvimento específicos. Dessa maneira, é válido a empreitada em sinalizar a afetividade como peça-chave para o complexo quebra-cabeça, que é o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Henri Wallon (1986), nos estudos sobre afetividade, a conceituou dentro da psicogênese da pessoa completa, afirmando que os afetos compõem uma das três dimensões da vida humana, onde se evidencia por meio de emoções, sentimentos e

paixões.

Nesse sentido sua afirmação é de que a afetividade é produto de uma relação histórica e materialmente constituída e que as condições do meio favoreceriam o equilíbrio ou desequilíbrio das conexões afetivas. Em consonância com o autor, Espinosa

(2008), assevera que a relação do homem com o mundo material e imaterial, se dá pelo afeto, pelo desejo singularmente, produzido diante dos significados e sentidos da ação humana.

Assim percebe-se que Vigotsky (2004), nos encaminha para a percepção de que captar as subjetividades dos processos psíquicos que envolvem a apreensão da imagem/conteúdo, reivindica a compreensão dos condicionantes que a circundam e a processam como realidade objetiva. A afetividade se torna, portanto, o ponto de intersecção necessário para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que subsidiam a cognição.

Por esse ângulo, estudar as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, e como a afetividade contribui para o desenvolvimento das crianças, é desvelar nesse percurso, as intencionalidades dos professores, suas percepções sobre desenvolvimento infantil, o que sabem sobre afetividade, e qual sentido atribuem a afetividade no desenrolar de suas práticas pedagógicas,

Acreditar que a educadora de crianças pequenas seja capaz de exercera autonomia de seu processo formativo pressupõe mudanças conceituais e de condições objetivas de trabalho com todas as instituições e segmentos diretamente envolvidos: como a universidade, trazendo e levando questões práticas para a investigação teórica e as teorias, por sua vez, encontrando suas raízes nas práticas. (GOMES, 2009, p. 53)

O grande enredo, portanto, está na compreensão epistêmica de que cognição e afetividade, são constructos com essências dispares, mas que não se negam e não se concebem polarizados. Uma vez que os enfoques dados a relação afetivo-cognitivo, infere uma perspectiva atomística, com direcionamento organicista e biologizante, desagregando o caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores, peculiares aos seres humanos.

Conclusões

Afetividade se constitui, portanto, um elo que vai além da iniciação da criança na vida escolar, mas se assume como reconhecimento de suas singularidades à frente desse processo de educação. O afeto dentro dos contextos de educação infantil se assume como a concretização do respeito a criança, contemplando os princípios de cuidar e educar.

Assim sendo a afetividade se assume como a base para construção e conquista das demais aprendizagens. Esta base por sua vez deve ser bem estruturada, um indivíduo que quando na infância teve vínculos afetivos significativos, na vida adulta consegue resolver as questões de ordem psicossocial de maneira mais equilibrada.

Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento desse estudo, contribuirá

para promover no tempo-espaço da educação infantil o diálogo acerca da afetividade em uma perspectiva histórico-cultural, articulando-a com a formação dos professores e, ao mesmo tempo, perspectivando o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Daniel; CARNEIRO, Rafael; MARTINS, Helen Fernanda Alves; SARTORATO, Eduardo. **Pesquisa Bibliográfica**. Goiânia, 16 jun. 2004. Disponível em: <http://pesquisabibliografica.blogspot.com.br>. Acesso em dia 23 de fevereiro 2016.

ESPINOSA, B. **Tratado da reforma de entendimento**. São Paulo: Escala, 2007.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch deEspinosa**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2017, vol.22, n.71, e227169. Epub Nov 13, 2017. ISSN 1413-2478. <http://www.scielo.br/scielo.dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227169>. Acesso em: 5 de set. 2019.

OLIVEIRA, Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Tradução de J. Seabra-Dinis. Lisboa: Portugália, 1986

RESUMO XII

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA

Elana Galdino de Lima – UEMA
tiaelanagaldino@gmail.com

Sandra Bandeira Galvão – UEMA
sandrabandeira013@gmail.com

Camila da Silva Costa – UEMA
camilasilva3.cs09@gmail.com

Agência de fomento: CAPES/UEMA

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação Inicial. Jogos.

Introdução

O Programa Residência pedagógica, é uma ação integrante da política nacional de formação de professores, o qual objetiva o aperfeiçoamento da formação nas práticas nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, o subprojeto intitulado “A Docência no ensino fundamental de 1° ao 5° ano: desenvolvendo competências cognitivas e sócio emocionais utilizando os jogos”, do programa Residência pedagógica traz uma abordagem sobre formação e aperfeiçoamento docente. Partindo desta temática evidenciamos o orientador e preceptores como primordiais para promover nos residentes nos estudos teóricos, e ainda apresenta uma abordagem sobre a formação e aperfeiçoamento docente, e a utilização de jogos como estratégias metodológicas no ensino fundamental (de 1° ao 5° ano), a fim de nos preparar para área da educação e nos oferecer subsídios necessários para o aprimorarmos de conhecimento relevante à atuação em sala de aula. O plano de trabalho dos residentes tem como título “ O processo de formação inicial do Residência pedagógica: revelando o ser professor “.

Metodologia

Neste trabalho utilizou-se no primeiro módulo do subprojeto que está em andamento, metodologicamente a pesquisa bibliográfica com análise das concepções e práticas dos jogos como metodologia para desenvolver competências cognitivas sócio emocionais, a revisão da literatura fundamentou-se a partir de materiais importantes como os de (GIL, 2008). Tendo como autores como Farias (2011), Franco (2016) que nos ajudam a compreender aspectos pertinentes a formação inicial e a utilização dos jogos como propostas para a docência aos Licenciando em Pedagogia.

Os encontros formativos foram organizados de forma sistemática, especificamente as quartas-feiras, onde a professora orientadora trouxe palestrantes de outras instituições, assim como professores da UEMA, para contribuir com as discussões que circundam a Educação. A plataforma escolhida para os encontros foi a *Google meet*, onde foram abertos debates em que os residentes, preceptores e a professora orientadora contribuíram em constante diálogo durante as palestras, possibilitando formações consistentes para os residentes e futuros professores.

Resultados e Discussão

Os encontros formativos ocorridos no primeiro semestre do referido projeto ocorreram no período de 01 de outubro de 2020 à 31 de março de 2021. Os mesmos foram realizados semanalmente, especificamente nas quartas-feiras, por meio da plataforma *Google meet*. A professora orientadora sempre preocupou-se em trazer profissionais de outras instituições, para realizar palestras e discussões as quais abordaram temas pertinentes à nossa formação inicial, apoiando-se em concepções de autores relevantes como: Tonet (2012); Vygotski (2000; 2018), dentre outros.

Durante os encontros foram abordados os temas: atividades de brincar e desenvolvimento da criança: implicações na prática de professores da infância; formação pedagógica e educação: discutindo possibilidades; educação, diversidade e formação docente: qual a cor da LGBT fobia no arco-íris da escola; competências sócio emocionais no contexto escolar: sobre críticas, limites e possibilidades; documento curricular do território maranhense – DCTM; nuances da formação inicial na docência; educação e formação humana, dentre outras. Os encontros formativos apresentam grande teor teórico e grande pertinência quanto a formação inicial dos residentes, uma vez que foi possível notar a participação e envolvimento dos mesmos durante as discussões, eram expostas dúvidas, eram colocadas diversas contribuições, e isso deu-se por conta das explicações claras e sucintas das palestrantes, bem como as colocações tanto da professora mediadora quanto das preceptoras.

Conclusões

As experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica tem proporcionando aos residentes o contato com experiências da docência que revelam o ser professor durante a formação inicial no curso de Pedagogia, os conhecimentos evidenciados durante as formações revelam a importância dos jogos para que haja o desenvolvimento integral da criança.

Percebemos que foram alcançado e estabelecido parcerias entre a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e as escolas públicas municipais do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, tendo em vista a formação do licenciado em Pedagogia; em que foi promovido encontros de estudos entre professor orientador, bolsistas e preceptores, contribuindo para a formação inicial ampla em seus conteúdos e formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem.

Notamos a relevância dos encontros formativos que aconteceram no primeiro módulo do programa Residência Pedagógica para a formação inicial do licenciado em Pedagogia, pois os conhecimentos abordados são significativos para a docência em sala de aula.

Referências

FARIAS, Isabel Maria *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão.** 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2011. (Coleção Formar)

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santo Roberto. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Rev. bras. Estud. pedagog (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 551, set./dez. 2016.

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

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a educação da pequena infância.** Revista Cadernos de Educação, n. 50, 2015.

MEDEIROS and BEZERRA. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação.** Campinas Grande, 2016.

OTTONI, T. P. M. E; SFORNI, M. S. F. **Vygotski, Leontiev e Elkonin: subsídio teórico para a educação infantil.** 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6 ed: São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **7 aulas sobre L. S. Vygotski: sobre os fundamentos da pedagogia.** Rio de Janeiro. E-papers, 2018.

RESUMO XIII

“META 15” - FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES NO PLANO MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE: O QUE REVELA O RELATÓRIO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO?

Vitoria Raquel Pereira de Souza

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA
vrp.souza@hotmail.com

Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA
lindalva.batista@gmail.com

Thayná Raquel Santos Pinto

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA
thaynaraquel2009@hotmail.com

Porfíria Maria Oliveira Silva

Claretiano -Centro Universitário, São Luís – MA
porfiraoliveiras@yahoo.com.br

Severino Vilar de Albuquerque

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA
svalbuquerque@uol.com.br

Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP)

Palavras-chave: Formação de professores, Plano municipal, Monitoramento

Introdução

O presente trabalho decorre de uma pesquisa interinstitucional, coordenada pela Rede de Estudos e Pesquisas sobre Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG), que integra pesquisadores de universidades públicas e privadas das cinco regiões do país, incluindo-se a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP) – DGP/CNPq.

O estudo, em sua amplitude, objetiva analisar o processo de elaboração, monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação em trinta municípios de dez estados brasileiros, das cinco regiões do Brasil, após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Nos deteremos a exposição dos achados da pesquisa do município de Vargem Grande, Maranhão, onde analisamos a formação continuada de professores desenvolvida no município no período de 2014 a 2020, conforme apresentado no relatório de monitoramento do Plano Municipal de Educação.

Metodologia

A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, com função centrada no entendimento do fenômeno social, atingindo maior detalhe e riqueza dos dados, pois a pesquisa deve ocorrer à luz do enfoque analítico histórico-sócio-cultural, para obter e construir meticulosamente “a compreensão do comportamento a partir dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16)

A pesquisa adotou revisão bibliográfica e análise documental. Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica viabiliza vasta cobertura de informações permitindo a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, que contribuirão num melhor delineamento do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo.

META 15: formação continuada de professores no município de Vargem Grande

O Plano Municipal de Educação (PME) de Vargem Grande é composto de 20 metas e 104 estratégias, todas em consonância com PEE e o PNE. A primeira avaliação deste plano ocorreu no ano de 2018, referente ao biênio 2016-2017. Segundo o Relatório de Monitoramento houve a participação de diversos segmentos da sociedade.

Dentre as metas do PME de Vargem cabe destacar meta 15 que é a que se refere especificamente ao processo de formação continuada de professores:

Manter, em regime de colaboração, durante a vigência deste PME, política de formação continuada em serviço dos profissionais da educação docentes e não docentes, assegurando formação específica na área de conhecimento em que atuam. (VARGEM GRANDE, 2017, p.38).

Sobre a meta 15, até o ano de 2017 o município de Vargem Grande apresentou uma taxa de somente 27,80% no total de professores que lecionam na área compatível com a sua formação superior, o que é uma taxa bem baixa considerando que até 2024 o município precisa atingir 100%. Sobre a formação continuada para os profissionais da educação docentes e não docentes o município não apresentou nenhuma informação no seu relatório parcial.

O fato do Município de Vargem Grande apresentar um percentual tão baixo de professores com formação inicial é uma informação extremamente preocupante, e pode afetar diretamente a qualidade da formação do aluno. De acordo Imbernón (2010) o fato de os professores não terem uma formação sólida que tenha comunicação com contexto atual, faz com que estes professores percam a motivação de inovar, pois os professores se tornam inseguros em sua prática e não sentem mais a vontade de se arriscar para tentar algo diferente. Nessa perspectiva, a falta de uma formação inicial e continuada

solida podem afetar diretamente a qualidade do trabalho docente, pois inovar é característica indispensável da prática docente.

Segundo a autora De Sá Barreto (2015) a formação continuada de docentes em serviço, uma função assumida predominantemente pelos sistemas de educação diretamente responsáveis pela manutenção das redes de educação básica. O que não caracteriza na educação do município de Vargem Grande, mesmo o relatório apresentado, tem como concluída as 5 estratégias propostas no PME do município. Analisando as estratégias propostas no relatório, pode-se identificar que o município não conseguiu atingir as estratégias, o que pressupõe a inabilidade.

Assim, é importante que sejam estabelecidos instrumentos para análise, acompanhamento e avaliação dos processos. Nessa perspectiva, é indispensável que após toda tramitação e aprovação do PME, seja instalado o fórum permanente. Vianna (2005, p. 100), assegura que “A avaliação visa à tomada de decisões para melhorar o que já existe, seja por intermédio de alterações, a fim de corrigir possíveis distorções,

seja através de acréscimos, suprimindo prováveis omissões”. Dessa forma, a avaliação passa a ser entendida como atividade de valor imprescindível, para realizar as mudanças e corrigir as rotas no percurso de implantação/implementação do Plano. Se constituindo como elemento chave do processo para as tomadas de decisões e reconfigurar as rotas.

Os relatórios de acompanhamento e avaliação demonstraram que, no que tangeas metas mencionadas, o município está bem abaixo do previsto no PME/PNE, apresentando baixos índices de desenvolvimento nessas áreas, bem como, poucas ações no sentido de concretizá-las. Até o ano de 2017, apenas dos professores da Educação Básica possuíam pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Não consta no relatório o quantitativo/formação dos docentes a nível de graduação. Também não traz informações quanto à reformulação do plano de cargos e carreira, deixando a entender que nenhuma ação foi realizada nesse sentido. As informações são de caráter genérico, ressaltando a importância da formação docente para garantir a qualidade da educação ofertada e que o município investe em formações (inicial e continuada) aos seus docentes.

Conclusões

A análise do Relatório de Monitoramento do PME de Vargem Grande, possibilitou verificar que no que diz respeito a formação inicial e continuada de professores o município de Vargem Grande ainda se encontra distante de atingir a meta projetada, outro aspecto que foi percebido foi a falta de informações oferecidas pelo município no relatório de monitoramento no ano de 2017. Essa escuridão gerada pela falta de informações, ou por informações fornecidas com caráter genérico, é extremamente preocupante, pois dificulta a análise aprofundada de um campo que detém importante pode interferir diretamente na qualidade da educação, esse campo é a formação dos docentes.

A formação continuada como garantido por lei e evidenciado pelos próprios autores deve ser oferecida em regime de colaboração entre Governo Federal, estados, municípios e Distrito Federal. O governo federal no regime de colaboração tem o papel de assistir os municípios financeiramente e tecnicamente, com o objetivo de garantir o

padrão mínimo de qualidade para todos. Assim é possível afirmar que a assistência financeira que foi apontada no relatório como carência, tem um papel extremamente importante para garantir a equidade entre os municípios.

Referências bibliográficas

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

DE SÁ BARRETO, Elba Siqueira. Ciclos como medidas políticas que incrementam o percurso na escola obrigatória. **O Público e o Privado**, v. 3, n. 5 jan. jun, p. 137-158, 2005.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VARGEM GRANDE, Prefeitura de. **Lei nº 587** de 2015. Estabelece o Plano Municipal do Município de PME 2015-2025. Vargem Grande, Ma, 2015.

VARGEM GRANDE, Prefeitura de. **Portaria n. 57**, de 31 de maio de 2017. Estabelece a Comissão Coordenadora para implementação do processo de monitoramento e avaliação a fim de melhorar a qualidade técnica do diagnóstico do PME. VargemGrande, Ma, 2017.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. 2005.

RESUMO XIV

A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS CRÍTICOS DE EDUCAÇÃO

Franciane da Silva Lima – UEMA
franciane06lima@gmail.com

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento – UEMA
franclanecarvalhon@gmail.com

Grupo de Pesquisa Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade.

Palavras-chave: Teoria crítica. Socialização do Conhecimento. Humanização.

Introdução

A Teoria crítica, de acordo com Vilela (2006), indica uma corrente de pensamentos produzidos pelo grupo de intelectuais da Escola de Frankfurt, na Alemanha, com bases marxistas, buscavam um novo entendimento sobre a sociedade e uma “[...] contraposição à teoria tradicional, ou mais especificamente, às formas então dominantes de teorizar sobre a sociedade e suas relações” (VILELA, p. 12). Teve como marco histórico a publicação em 1937 “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” de Max Horkheimer. Entre os pesquisadores, Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1959) destacou-se por sua pesquisa sobre a teoria crítica no campo da educação com “A teoria da semiformação” onde destaca que, a educação influenciada pela Indústria Cultural torna o homem mais alienado e conformado.

Quando pensamos as formas de socialização do conhecimento científico dentro da escola, percebemos que estas, muitas vezes, distanciam-se ou não vão de encontro aos ideais da teoria crítica. Por isso, é importante saber como se caracteriza a socialização do conhecimento a partir dos fundamentos críticos da educação? O presente trabalho buscou como objetivo compreender a socialização do conhecimento a partir das teorias críticas de ensino e seus pressupostos para humanização. Para isso, delimitamos como objetivos específicos: caracterizar as teorias críticas de educação; identificar a socialização do conhecimento científico a partir das teorias críticas; analisar a socialização do conhecimento científico e seus pressupostos para a humanização.

Nosso referencial teve como foco principalmente os autores: Saviani (2011; 2012), Freire (1967; 1996; 1987), Batista (2000), Santos (2008), Gomes (2015) e outros,

que nos ajudaram a compreender conceitos importantes, como: teoria crítica, socialização do conhecimento, humanização, escola. A investigação possibilitará criar caminhos de discussão e materialização de formas mais apropriadas para a socialização do conhecimento.

Metodologia

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica do tipo descritiva com abordagem qualitativa no tratamento e análise dos dados do estudo. Portanto, com base em nossos objetivos e procedimentos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e descritiva, por se tratar de uma análise do que já foi produzido sobre o tema, como consta “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2020, p. 44). Para isso, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2009), onde buscamos uma síntese crítica dos textos lidos.

Resultados e Discussão

A teoria crítica é difundida na sociedade brasileira a partir das décadas de 60 e 70 com um grupo de intelectuais e educadores progressistas preocupados de modos diferentes com o social. Eles iniciaram estudos que possibilitaram a compreensão de um pensamento crítico atualmente. Entre eles, com maior destaque, Paulo Freire (1970) com suas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática da Liberdade” e “Educação: do senso comum à consciência filosófica” (1981), de Dermeval Saviani. Trataremos sobre duas teorias consideradas de caráter crítico de educação: Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-crítica

Para a Pedagogia Libertadora criada por Paulo Freire (1967), o conteúdo principal é aquele que parte da realidade do aluno, que faz sentido para o sujeito, com um caráter político, ético e social e, a partir desses pontos, cria-se o caráter crítico de compreensão, por isso, nega os ideários das pedagogias liberais “[...] porque não estabeleceu uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com os indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 15).

A Pedagogia Histórico-crítica foi criada por Demerval Saviani (1979) tendo como base o Materialismo Histórico e Dialético. Essa teoria busca uma análise histórica e crítica do conhecimento como meio de transformação da sociedade e dos sistemas vigentes. Valoriza a educação formal e a socialização do conhecimento científico que a humanidade veio produzindo ao longo dos tempos. Pois, somente os conhecimentos são capazes de levar os indivíduos a um estágio superior de síntese, caminho do processo de desumanização.

A Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-crítica, assim como a teoria crítica, evidencia algumas características, tais como: a compreensão da sociedade como parte integrante de um processo que humaniza; o ensino crítico; a importância do conhecimento científico e crítica as práticas vazias de sentido, defendendo a incorporação entre teoria e prática. É possível também notar os dois princípios da teoria crítica, o comportamento crítico e orientação para emancipação.

São inúmeras as tentativas de socialização do conhecimento mais presentes na Educação Básica, com elaboração de propostas curriculares, projetos didático-pedagógicos e outros. Contudo, principalmente nos anos iniciais, o planejamento escolar está sobrecarregado de conteúdos extracurriculares, onde o corpo docente debruça parte do tempo, tentando suprir uma demanda das secretarias educacionais, das políticas públicas e da própria sociedade.

Poderíamos citar muitos caminhos para que o conhecimento seja socializado de forma a beneficiar a todos, com pressupostos de humanização, destacaremos alguns deles: o currículo; o papel da escola; o trabalho educativo e o enfoque científico e de humanização.

De acordo com a Pedagogia Libertadora, um professor que deseja um ensino que humaniza deve desenvolver, no educando e com o educando, os saberes necessários: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana. Um professor com esse pensamento está atento, não apenas ao domínio e transmissão do conhecimento, mas às indagações da sociedade.

Para a Pedagogia Histórico-crítica o processo de humanização acontece quando o indivíduo apropria-se dos conhecimentos, bens culturais, através da educação escolar, dando condições para que ele participe ativamente da sociedade. Contudo, é necessário considerar sua construção histórica e análise da prática social atual.

É fato que Freire, Saviani e os demais autores que seguem influenciados por seus escritos, buscam a humanização, mesmo com abordagens diferentes: ética; consciência do inacabamento; trabalho; estudo do psiquismo; apropriação dos conhecimentos e bens culturais, mas isso só é possível por terem uma abordagem crítica de ensinar a aprender.

Conclusões

As teorias críticas surgiram como meio de superação de um sistema vigente e alcançou muitos adeptos nos campos sociais e, posteriormente, veio influenciar as pesquisas educacionais, o que contribuiu para muitas ideias difundidas atualmente na educação, tais como: a relação teoria e prática, abordagem crítica, histórica e social no tratamento do ensino e dos conteúdos e o carácter emancipatório que o ensino crítico produz na humanidade.

Percebemos que a socialização do conhecimento não supre as expectativas das teorias críticas. As escolas, principalmente as públicas, estão com grande demanda de conhecimentos extracurriculares, sobrecarregando o currículo escolar, o que vem comprometendo a socialização do saber científico, artístico e filosófico, ou seja, o conhecimento essencial. É possível afirmar que os pressupostos para humanização não estão sendo consolidados, pois estão diretamente ligados com a apropriação ou não do conhecimento, bem como, o processo de conscientização, como afirma as teorias críticas de educação.

Referências bibliográficas

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Teoria crítica e teorias educacionais**: uma análise do discurso sobre educação. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

GOMES, Luiz Roberto. **Teoria crítica da educação**: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2478>> Acesso em: 5 dez 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da Psicologia histórico-cultural para a Pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR, Campinas, nº 52, p. 286-300, set. 2013.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Pedagogia histórico-crítica**: que pedagogia é essa? Horizontes, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

RESUMO XV

ENTRE SOCIOLOGIAS E ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE (RE)CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOCIOLÓGICOS

Gleyce Kelly dos Santos Leão - UFRPE/Fundaj
gleycek98@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Médio. Experiências Docentes. Conhecimentos Sociológicos.

Introdução

A disciplina de sociologia para o Ensino Médio é caracterizada na realidade brasileira por uma trajetória intermitente, de inserções e retiradas. Nesse sentido, foi re- inserida enquanto disciplina obrigatória para o Ensino Médio em 2008 por uma alteração no artigo 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse artigo trazia a sociologia de forma ampla e arbitrariamente indefinida, deixando lacunas quanto à existência de uma disciplina formalizada. As alterações no texto ocorreram a partir de longos anos de sanções e proibições, fomentados por discussões e lutas de discentes e docentes para seu restabelecimento na educação básica, a partir da Lei nº 11.684/08.

Desde então são empreendidos esforços em realocar e consolidar a sociologia enquanto componente obrigatório fundamental no currículo escolar básico. Na prática, o exercício de construção de um conhecimento sociológico se depara com diversas situações problemáticas tanto em seus conteúdos quanto nas metodologias e práticas disciplinares. Desse modo, existem dificuldades em transpor a gama teórica e metodológica inerentes à Sociologia, enquanto ciência, para a sociologia como disciplina de nível médio. Essa questão recebe o conceito de transposição didática¹, entendida aqui a partir da perspectiva de Lopes (1999) onde afirma existir uma questão que permeia os saberes escolares justamente no que tange essa mediação do científico para o escolar.

Por esse cenário, é possível destacar que o objetivo do presente estudo está em observar algumas dessas sinuosidades e percalços presentes na construção do conhecimento sociológico de nível médio, a partir de algumas experiências docentes.

¹ O conceito de transposição didática foi introduzido por Michel Verret (1975), porém faz uma escolha consciente de adotar a perspectiva de Lopes (1999), por entender que ela se aproxima mais dos pressupostos epistemológicos desenvolvidos pelo trabalho.

Metodologia

O primeiro aspecto destacado é que essa é uma seção de uma pesquisa de maior dimensão, realizada no ano de 2019 e que buscou um olhar mais profundo sobre a disciplina de sociologia para o Ensino Médio. Assim, caracteriza-se metodologicamente enquanto uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de um trabalho de campo em um recorte da realidade, de público reduzido, complexo e de saberes não quantificáveis.

Sobre o processo empírico da pesquisa, foi realizada na Escola Brilho da Lua, que é uma escola estadual localizada em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Os sujeitos participantes da pesquisa são docentes da disciplina de sociologia e filosofia e o objetivo está em pensar a experiência desses professores na (re)construção de saberes sociológicos.

Quanto à construção dos dados, as técnicas de pesquisa escolhidas foram as observações participantes; pesquisa documental de fontes primárias e secundárias (MARCONI; LAKATOS, 1985); questionários (GIL, 2007); e entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2004).

Resultados e Discussão

A principal discussão proposta remete ao traslado dos saberes Sociológicos para a disciplina de nível médio, sendo o cerne das discussões empíricas posteriores. Assim, Lopes (1999) vai discutir alguns dos pressupostos que permeiam essa relação, partindo da reflexão sobre a ciência, seu papel e alcance no meio social, para assim pensar a tradução desse conhecimento de modo acessível ao ambiente escolar.

Esse caminho é nomeado de *Mediação Didática*, por entender que esse processo ocorre de forma processual na (re)construção de conhecimentos, da ciência à disciplina. No caso da Sociologia, esse caminho encontra interposições que envolvem a linguagem, os conceitos e as próprias teorias. Assim, para tornar esses saberes culturalmente transmissíveis e assimiláveis existe a necessidade de uma reestruturação adequada aos contextos sociais e culturais das escolas, discentes e docentes.

A partir dessas considerações é possível pensar o processo empírico e as experiências docentes. Para tanto, considera enquanto categorias de análise a *Estrutura Escolar* e as *Metodologias de Ensino* e busca as impressões dos sujeitos da pesquisa sobre essas instâncias.

A principal constatação foi a existência de problemas muito maiores que os muros da escola são capazes de comportar, e para além das hipóteses, o principal foi a resposta do próprio campo, onde após uma entrevista com docente da área da filosofia e sua descrição metodológica chamou atenção para o processo de aprendizagem proveniente dessas aulas. Quanto aos métodos, o professor afirma:

Eu entendo que a vida é um espetáculo, e o século XX e XXI é pura sociedade do espetáculo, por conta disso as minhas aulas são uma *Narrativa*. A didática chama de aula expositiva, eu chamo de *Narrativa* mesmo, né. Eu me sento e vou construindo um diálogo com eles e eu percebo que isso funciona porque a gente perdeu esse vínculo com a *Narrativa* [...] então dentro da *Narrativa* há sim as problematizações, mas o fio condutor é uma *Narrativa*. [...] Eu tenho outras, né. A gente

sempre tem outras cartas na manga, mas eu vou te dizer de cem por cento das turmas que eu tenho aqui apenas duas a *Narrativa* não funciona, acredito que seja em função da idade porque é um sétimo e um oitavo ano, eles precisam de outro tipo de linguagem... Mas aí nesse caso eu faço um mix entre apontamentos no quadro e a *Narrativa*. (PROF P, entrevista realizada em 23/05/2019)

Quando questionado sobre a experiência de lecionar para o Ensino Médio, o professor ressalta toda questão de dificuldades estruturais encontradas, mas trata também do lado docente e da responsabilidade contida nessa figura quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, sobre esse papel, relata:

Sobre essa experiência de ensinar ao Ensino Médio, por outro lado eu acho que vai muito de o docente buscar meios, estratégias de abordar conteúdos que são complexos mesmo, né, isso aí não tem como discutir, e fazer essa transposição didática e tornar isso mais interessante e mais palatável para o aluno. Então, eu sou o professor que preparo aula [...] e pensando como é que eu vou introduzir determinado assunto, por exemplo metafísica, eu introduzi com uma entrevista e eles ficaram loucos dizendo que agora queriam saber o que é esse negócio aí [...] eu acredito muito na força da ironia, como recurso porque ela gera uma ambiguidade e as provocações como forma de trazer o interesse. (PROF P, entrevista realizada em 23/05/2019)

A partir desses apontamentos, diferente do que vinha sendo visto até então, surgiu uma curiosidade quanto a prática dessa *Narrativa* e de como metodologicamente isso funciona. Nesse cenário, foram realizadas uma média de quatro observações de salade aula de filosofia com esse professor, a fim de constatar seus instrumentos metodológicos, pensando sempre em como transpor essas descobertas à sociologia, tendo a reflexão sobre a construção de um conhecimento mais sólido na área como aspiração final do processo.

A experiência docente observada na metodologia da *Narrativa* na prática mostra-se mais dinâmica e consegue de fato prender a atenção dos alunos. Vale destacara linguagem tanto corporal quanto falada, já que o professor além de expressivo com gestos e sons ainda fala de assuntos complexos a partir de questionamentos e exemplos que introduzem a questão conceitual. O docente busca o tempo inteiro chamar a atenção dos grupos que compõem as salas, inclusive na tentativa constante de incluir aqueles que insistem em dispersar ou provocar os colegas.

Nesse cenário, é possível pensar a *Narrativa* como uma experiência prática que já existe na escola e que funciona de modo mais sólido que os métodos tradicionais, em busca de novas formas de ser e fazer sociológicos para uma (re)construção de saberes que resgate o papel da escola como socializadora e produtora de conhecimento.

Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo a narrativa de experiências docentes relacionadas ao processo de (re)construção didática de conhecimentos sociológicos para o Ensino Médio. Apesar de possuir hipóteses e outras discussões em curso, o aspecto central aqui destacado foi a resposta que emergiu do campo com a metodologia da *Narrativa*, que ao ser observada na prática mudou completamente a perspectiva da

pesquisa, que passou a partir daí observar como a mudança de método e postura em salade aula traz respostas visíveis na recepção dessas metodologias e dos conteúdos pelos discentes, e se contínua e melhorada, pode encaminhar a construções e (re)construções melhor desenvolvidas e fundamentadas, com uma relação integradora entre discentes e docentes.

Em teoria, pensar nessa mudança estrutural e metodológica interna pode ser avaliada como utópica, porém essa não é uma resposta proveniente de teorizações e conceitos, uma vez que é uma resposta que nasceu no próprio campo e se desenvolve organicamente nele.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Orientações Nacionais Curriculares**. Brasília, 2006.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012.

KRUPPA, Sônia MP. A Educação como tema da Sociologia. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Ribeiro Cassimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999

NETO, Euclides Guimarães; GUIMARÃES, José Luis Braga; ASSIS, Marcos Arcanjo de. Educar pela sociologia: contribuição para a formação do cidadão. **Belo Horizonte: RHJ**, 2012.

