

GESTÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Goretti da Silva
Sueldes de Araújo
(Organizadores)



**Anais do XII Encontro de Política e
Administração da Educação - ANPAE RN**

3

Maria Goretti da Silva

Sueldes de Araújo

(Organizadores)

GESTÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Anais do XII Encontro de Política e Administração
da Educação – ANPAE RN**

VOLUME 3

ANPAE

2024

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)

S856g

Gestão escolar, currículo e práticas pedagógicas / Anais do XII Encontro de Política e Administração da Educação – ANPAE RN, 3º Volume / Organização: Maria Goretti da Silva e Sueldes de Araújo [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2024.

Livro Digital; inclui tabelas e fotos
Forma de acesso: World Wide Web.
Formato: PDF, 160 páginas.
ISBN: 978-65-87561-45-5

Gestão Escolar 2. Currículo. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Anais. I. Silva, Maria Goretti da, II. Ferreira, Araújo. Sueldes de. IV. Título

CDU 371/49

CDD 378.101

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Luiz Fernandes Dourado

Vice-presidentes

Maria Couto Cunha (Nordeste)

Cristiane Machado (Sudeste)

Gisele Masson (Sul)

Rosilene Lagares (NO)

Marilda de Oliveira Costa (CO)

Diretores

Diretor Executivo: Romilson Martins Siqueira

Diretora Secretária: Vera Bazzo

Diretora Financeira: Karine Nunes de Moraes

Diretor de Pesquisa: Joao Ferreira de Oliveira

Diretor de Intercâmbio Institucional: Walisson Maurício de Pinho Araújo

Diretora de Formação e Desenvolvimento: Maria Vieira da Silva

Diretora de Cooperação Internacional: Janete Maria Lins de Azevedo

Diretora de Publicações: Maria Angélica Pedra Minhoto

Diretor de Projetos Especiais: Alberto Damasceno

Diretora de Educação e Diversidade: Nilma Lino Gomes

Diretoria de Gestão e financiamento: Andrea Barbosa Gouveia

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretoria de Gestão e Avaliação

Diretor de Educação em Direitos Humanos: Itamar Mendes

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas,
São Paulo 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
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), 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
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (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

Planejamento gráfico, arte e diagramação

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
carlosaqui48@gmail.com

Capa

Pedro Victor Avelino Pinto

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE ou de sua Direção

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

AUTORES

Ana Maria Pereira Aires
Antonio Gideilson Correia da Silva
Assis Souza de Moura
Bruna Tavares de Morais
Bruno Henrique Fernandes Da Costa
Clara Ohana Sousa da Fonseca
Claudenyce Dantas de Souza
Cláudia Karina Soares de Macêdo
Daniel Kleber Bronzo
Elaine Luciana Sobral Dantas
Elaine Luciana Sobral Dantas
Emanuelly dos Santos Lopes
Emilly Susy Dantas da Silva
Eugênia Morais de Albuquerque
Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves
Fernanda Fernandes
Francisco Nathan Pinto de Oliveira
Ieda Maria Cassuli Bianchin
Iranildo Varela dos Santos
Jackeline Alves Costa
Jozelma Nunes Gonçalves Torres
Jucilene Monteiro Da Silva
Larissa Maria da Costa Fernandes Oliveira
Leidiane Ferreira de Sá
Leidiane Maciel da Cruz
Leticia Oliveira da Silva
Lívia Hadija Cruz e Silva
Luana Victória da Costa Cabral
Maria Claudia Bezerra Trindade
Maria Dalvanir Marques Bezerra
Maria de Fátima de Lima das Chagas
Maria Goretti Da Silva
Maria Juliane Almeida Gomes
Maria Layze dos Anjos Martins
Maria Ritta de Melo Costa
Milena Paula Cabral de Oliveira
Nize maria Campos Pellanda
Onária Belo de Sousa
Ozaias Antonio Batista
Patricia Nayara Felix dos Santos
Rafael Kepler Bronzo
Railson Thiago de Carvalho Silva
Rayuska Dayelly de Andrade
Sara Beatriz Gomes de Medeiros
Sara Raissa Rodrigues de Lima
Sueldes de Araújo
Tácio Vitaliano da Silva
Thais Lopes de Araújo
Willame Anderson Simões Rebouças
Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva

XII Encontro de Política e Administração da Educação – ANPAE RN
09 a 11 de outubro de 2023 - UFERSA Campus Angicos-RN

Comissão Organizadora

Allan Solano Souza - UERN
Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves - UFERSA
Magna França - UFRN
Maria Aparecida dos Santos Ferreira – IFRN
Maria Couto Cunha – UFBA
Maria Edgleuma de Andrade - UERN
Maria Goretti da Silva - PMM/UFERSA
Sueldes de Araújo - UFERSA

Coordenação Comitê Científico:

Maria Edgleuma de Andrade - UERN
Magna França – UFRN

Pareceristas *Ad hoc*

Alda Maria Duarte Araújo Castro - UFRN
Allan Solano Souza - UERN
Andréia Ferreira da Silva – UFCG
Arlene Maria Soares de Medeiros – UERN
Daniela Cunha Terto – IFRN
Elaine Luciana Sobral Dantas – UFERSA
Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves – UFERSA
Gercina Dalva – SEEC/RN
Gilneide Maria de Oliveira Lobo – SME/Mossoró
Inalda Maria dos Santos – UFAL
Jaqueline Mendes Bastos – PMC/PA
Magna França – UFRN
Magnus José Barros Gonzaga – UFERSA
Maria Aparecida dos Santos Ferreira - IFRN
Maria Couto Cunha – UFBA
Maria da Graça Baracho - IFRN
Maria da Salete Barboza de Farias – UFPB
Maria Edgleuma de Andrade – UERN
Maria Goretti Cabral Barbalho – UFRN
Milena Paula Cabral Oliveira – UFRN
Rute Régis de Oliveira da Silva – UFRN
Sueldes de Araújo - UFERSA

SUMÁRIO



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO Maria Goretti da Silva Sueldes de Araújo	12
I - A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR: REFLEXÕES E CONTEXTO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE NATAL Iranildo Varela dos Santos Rafael da Silva Pereira Roseno	19
II - A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL Lívia Hadija Cruz e Silva Jozelma Nunes Gonçalves Torres Railson Thiago de Carvalho Silva Elaine Luciana Sobral Dantas	25
III - A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL Patricia Nayara Felix dos Santos Sueldes de Araújo	31
IV - A PESQUISA CIENTÍFICA E A MATEMÁTICA NO COTIDIANO DA FEIRA LIVRE: UMA INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA PELOS ALUNOS DA EJA Tácio Vitaliano da Silva	38
V - ACOPLAMENTO TECNOLÓGICO E AUTISMO: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE Leidiane Maciel da Cruz Maria de Fátima de Lima das Chagas Nize maria Campos Pellanda Ieda Maria Cassuli Bianchin	46

VI - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS, DIFERENÇAS, APROXIMAÇÕES, POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	51
Sara Raissa Rodrigues de Lima Fernanda Fernandes Jackeline Alves Costa Luana Victória da Costa Cabral	
VII - AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS TEXTOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES	55
Jucilene Monteiro da Silva Maria Layze dos Anjos Martins Elaine Luciana Sobral Dantas	
VIII - BENEFÍCIOS E OBSTÁCULOS NA INCLUSÃO DO USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) ALIADO A AÇÕES PEDAGÓGICAS	61
Emilly Susy Dantas da Silva	
IX - CULTURA E DIVERSIDADE: A INCLUSÃO A PARTIR DO MULTICULTURALISMO	66
Willame Anderson Simões Rebouças Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva	
X - ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA 12ª DIREC/MOSSORÓ/RN: CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	71
Eugênia Morais de Albuquerque Maria Dalvanir Marques Bezerra	
XI - ELEIÇÕES PARA DIRETORES E VICE-DIRETORES NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE	76
Larissa Maria da Costa Fernandes Oliveira Claudenyce Dantas de Souza	

XII - EXPLORANDO A CAATINGA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DE APRENDIZAGEM CRIATIVA E ENGENHARIAS COM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO NA CONSTRUÇÃO DE UM ROVER	83
Bruno Henrique Fernandes da Costa Daniel Kleber Bronzo, Rafael Kepler Bronzo Antonio Gideilson Correia da Silva	
XIII - GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIAS: QUAIS DESAFIOS PARA A EQUIPE GESTORA?	88
Onária Belo de Sousa	
XIV - LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?! - UMA ANÁLISE DO PNLD 2022	92
Leticia Oliveira da Silva Maria Ritta de Melo Costa Thais Lopes de Araújo Milena Paula Cabral de Oliveira	
XV - MANUAL SOBRE A REALIZAÇÃO DE FEIRAS DE CIÊNCIA VIRTUAL: É POSSÍVEL TER FEIRA DE CIÊNCIA ONLINE?	98
Francisco Nathan Pinto de Oliveira Maria Goretti da Silva Sara Beatriz Gomes de Medeiros Antonio Gideilson Correia da Silva	
XVI - “NOVAS” (RE)CONFIGURAÇÕES LEGAIS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA	102
Assis Souza de Moura	
XVII - O MÉTODO CIENTÍFICO NA PRÁTICA ESCOLAR: CAPACITANDO ALUNOS NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS CIENTÍFICOS	110
Clara Ohana Sousa da Fonseca Antonio Gideilson Correia da Silva Sara Beatriz Gomes de Medeiros Francisco Nathan Pinto de Oliveira	

XVIII - O MÉTODO CIENTÍFICO NA PRÁTICA ESCOLAR: CAPACITANDO PROFESSORES PARA ORIENTAÇÃO DE PROJETOS	116
Sara Beatriz Gomes de Medeiros Bruno Henrique Fernandes Da Costa Clara Ohana Sousa da Fonseca Maria Goretti da Silva	
XIX - O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LITERATURA INFANTIL?	122
Maria Juliane Almeida Gomes Emanuelly dos Santos Lopes Milena Paula Cabral de Oliveira	
XX - O USO DAS IMAGENS NO CONTEXTO INCLUSIVO	127
Rayuska Dayelly de Andrade	
XXI - ONHB E REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO: DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DO REGISTRO FOTOGRÁFICO	136
Cláudia Karina Soares de Macêdo	
XXII - PAULO FREIRE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFERSA/ANGICOS: IMPRESSÕES E REFLEXÕES	142
Maria Claudia Bezerra Trindade Ana Maria Pereira Aires Elaine Luciana Sobral Dantas Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves	
XXIII - QUESTÕES SOCIOEDUCACIONAIS DOS DISCENTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	148
Leidiane Ferreira de Sá Ozaias Antonio Batista	
XXIV - TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR	154
Bruna Tavares de Moraes Maria de Fátima de Lima das Chagas	

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Maria Goretti da Silva – PMM/UFERSA

Sueldes de Araújo – UFERSA

Este e-book é uma coletânea de trabalhos apresentados na modalidade de comunicação oral durante o XII Encontro de Política e Administração da Educação - ANPAE/RN. O tema central do evento foi Educação e Democracia: Desafios contemporâneos. O evento ocorreu de 9 a 11 de outubro de 2023, na Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte.

Os textos, ora apresentados, fazem parte dos anais do encontro e estão organizados em ordem alfabética. Trata-se de estudos voltados para o campo da Gestão Escolar, do Currículo e das Práticas Pedagógicas. São abordagens pertinentes e atuais que conduzem a uma leitura cuidadosa sobre os diversos temas, com o objetivo de possibilitar uma imersão na problemática de cada área circunscrita neste volume.

Por isso, vale a pena dedicar um tempo à leitura atenta de cada texto. Eles contribuem para iluminar os caminhos organizacionais em cada área refletida nos estudos apresentados. Nesse aspecto, sintam-se à vontade para embarcar nessa viagem literária junto aos autores.

O texto *“Importância da motivação e gestão democrática no âmbito escolar: reflexões e contexto histórico na educação municipal de Natal”* de autoria de Iranildo Varela dos Santos e Rafael da Silva Pereira Roseno, parte de uma reflexão sobre o conceito e importância da motivação na democracia e sua contextualização reflexiva na gestão escolar. Faz uma análise sobre o fato de haver, apenas, chapa única nas eleições para gestor de uma escola da rede municipal no ano de 2021.

O texto *“A organização de espaços em instituições de educação infantil”* de autoria de Livia Hadija Cruz e Silva e colaboradores, ressaltam que é imprescindível compreender a importância dos espaços internos, como as salas de referência, e de sua organização adequada para ser um espaço que possibilite aprendizagens, vivências e autonomia social e intelectual das crianças (Barbosa; Horn, 2001).

O trabalho *“A percepção de professores sobre o trabalho pedagógico com objetos digitais de aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial”* dos autores, Patricia Nayara Felix dos Santos e Suedes de Araújo, nos apresentam um estudo acerca da percepção de professores sobre o trabalho pedagógico com objetos digitais de aprendizagem, no contexto do ensino remoto emergencial, durante a pandemia da Covid19. Eles proporcionam uma excelente reflexão sobre um momento crucial de nossa história no campo da educação.

O texto *“A pesquisa científica e a matemática no cotidiano da feira livre: uma investigação desenvolvida pelos alunos da EJA”* de autoria de Tácio Vitaliano da Silva, busca compreender como se estabelece as relações dos conceitos matemáticos oriundos da feira livre com a matemática sistematizada presente na memória dos alunos da EJA.

O texto intitulado *“Acoplamento tecnológico e autismo: uma abordagem na perspectiva do paradigma da complexidade”* de autoria de Leidiane Maciel da Cruz e colaboradores, apresenta um estudo voltado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este transtorno engloba uma variedade de dificuldades de comunicação e interação social, e os padrões de comportamento dos indivíduos com TEA diferem dos demais. Vale ressaltar que esse transtorno, assim como outros, não seguem um padrão específico. Cada indivíduo apresenta características e capacidades individuais e autênticas.

O trabalho *“Alfabetização e letramento: conceitos, diferenças, aproximações, políticas públicas e estratégias de ensino”* de Sara Raissa Rodrigues de Lima e colaboradores, apresenta um estudo focado na alfabetização e no letramento. Eles discutem conceitos, diferenças, aproximações, políticas públicas e estratégias de ensino.

O texto intitulado *“Avaliação e documentação pedagógica na/da educação infantil: uma análise dos textos das políticas curriculares”*, de autoria de Jucilene Monteiro da Silva e colaboradores, situa que o processo de avaliação nesta etapa integra as práticas cotidianas com objetivo formativo e acontece como documentação pedagógica - perspectiva inspirada especialmente nas abordagens italianas que se constitui como "oportunidade para que o professor possa compreender a ação pedagógica e ao mesmo tempo narrar os percursos das crianças". (Fochi, 2018, p.12).

A autora Emilly Susy Dantas da Silva apresenta um texto intitulado *“Benefícios e obstáculos na inclusão do uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) aliado a ações pedagógicas”*. O estudo discorre sobre o uso da tecnologia da informação e comunicação aliada a ações pedagógicas, na lógica de expor reflexões acerca da relevância das práticas pedagógicas concebidas com o auxílio de recursos tecnológicos e os benefícios que esses procedimentos podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem, bem como os desafios na inclusão digital de profissionais da área para uso nas ações pedagógicas.

O estudo *“Cultura e diversidade: a inclusão a partir do multiculturalismo”* de autoria de Willame Anderson Simões Rebouças e Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva reflete sobre os processos de inclusão a partir do multiculturalismo. E apontam como achados que as projeções culturais socialmente construídas em nosso cotidiano ainda se mostram distantes no que diz respeito aos processos de inclusão.

O trabalho *“Eleições diretas para diretores nas escolas estaduais da 12ª DIREC/Mossoró/RN: consolidação da gestão democrática”* de autoria de Eugênia Morais de Albuquerque e Maria Dalvanir Marques Bezerra, teve por objetivo discutir as Eleições diretas na 12ª DIREC/Mossoró, como elemento da Gestão Democrática na Educação Básica, através dos estudos nas disciplinas: Política e Planejamento da Educação Básica, Gestão dos processos de Ensino, Pedagogia/UERN, através de estudos bibliográficos e análise de normativas legais.

O estudo “*Eleições para diretores e vice-diretores nas escolas da rede pública estadual de educação do Rio Grande do Norte*” de autoria de Larissa Maria da Costa Fernandes Oliveira e Claudenyce Dantas de Souza analisaram a evolução das eleições para diretores e vice-diretores nas escolas da rede pública estadual de educação do Rio Grande do Norte (RN) nos últimos 6 (seis) anos. Como procedimentos foram utilizados a coleta de dados referentes às candidaturas nas escolas nas eleições gerais do ano de 2019 e 2022, bem como das eleições suplementares realizadas nos anos de 2021 e 2023, no *site* que hospeda a realização desse processo pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SigEduc).

O trabalho “*Explorando a caatinga: uma abordagem interdisciplinar de aprendizagem criativa e engenharias com alunos do ensino básico na construção de um ROVER*” de autoria de Bruno Henrique Fernandes da Costa e colaboradores apresenta relato de experiência de projeto na área de robótica desenvolvido pelo Laboratório de Aprendizagem Criativa (LAC) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) em parceria com o Massachusetts Institute of Technology (MIT). O projeto realizou capacitações com estudantes de escolas públicas, viabilizando a transferência de conhecimento e tecnologia de vanguarda entre as instituições envolvidas. Um dos resultados do projeto foi a montagem do protótipo do Rover (um robô programável, capaz de realizar tarefas de forma autônoma ou semiautônoma) para possível a utilização na caatinga.

O trabalho “*Gestão escolar em tempos de pandemias: quais desafios para a equipe gestora?*” de Onária Belo de Sousa apresenta relato de experiência sobre as ações e estratégias desenvolvidas pela equipe gestora de uma escola estadual do Rio Grande do Norte, situada no município de Pau dos Ferros, durante o período da pandemia COVID-19.

O texto “*Livro didático na educação infantil?! - uma análise do PNLD 2022*” de autoria de Leticia Oliveira da Silva e colaboradores, reflete sobre como os livros didáticos consideram as linguagens das crianças e seus modos de apropriação. Para tanto, o estudo realiza uma análise documental dos critérios

para seleção de obras previstas no edital de convocação nº 02/2020 – CGPLI do PNLD de 2022 e uma apreciação de dois exemplares de livros didáticos destinados a creches e pré-escolas.

O trabalho “*Manual sobre a realização de feiras de ciência virtual: é possível ter feira de ciência online?*” de Francisco Nathan Pinto de Oliveira e colaboradores apresenta relato de experiência da equipe do Programa Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar sobre a produção de um manual para a realização de feiras de ciências em formato virtual durante a pandemia COVID-19.

O estudo “*Novas*” (re)configurações legais sobre a gestão democrática da escola” de Assis Souza de Moura analisa como sete municípios da Paraíba estão (re)construindo a gestão democrática diante das “novas” (re)configurações sobre a gestão democrática da escola, conforme as recentes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

O trabalho “*O método científico na prática escolar: capacitando alunos no desenvolvimento de projetos científicos*” de autoria de Clara Ohana Sousa da Fonseca e colaboradores apresenta relato de experiência da equipe do Programa Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar nas formações das feiras de ciências para estudantes dos ensinos fundamental e médio da 12ª Diretoria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (12ª DIREC).

O trabalho “*O método científico na prática escolar: capacitando professores para orientação de projetos*” de autoria de Sara Beatriz Gomes de Medeiros e colaboradores apresenta relato de experiência da equipe do Programa Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar nas formações das feiras de ciências para professores da educação básica da 12ª Diretoria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (12ª DIREC).

O texto “*O que dizem os documentos oficiais sobre a literatura infantil?*” de autoria de Maria Juliane Almeida Gomes, Emanuely dos Santos Lopes e Milena Paula Cabral de Oliveira realizou análise de como a Literatura Infantil está presente nos documentos das políticas curriculares oficiais da/para Educação Infantil, através de pesquisa documental, tendo como corpus de análise, os textos das políticas curriculares oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - DCRNEI (RN 2018).

O trabalho “*O uso das imagens no contexto inclusivo*” de Rayuska Dayelly de Andrade tem por objetivo conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas de um docente em serviço, que utiliza imagens como estratégia de comunicação e ensino com uma estudante surda.

O texto “*ONHB e representação de gênero: diálogo possível a partir do registro fotográfico*” de Cláudia Karina Soares de Macêdo discutiu a possibilidade de diálogo entre a Olimpíada Nacional em História do Brasil - ONHB e a temática Representação de Gênero, a partir da análise de duas fotografias referentes a 5ª e 10ª edições da ONHB, disponíveis no site do evento

O trabalho “*Paulo Freire no curso de pedagogia da UFERSA/Angicos: impressões e reflexões*” de autoria de Maria Claudia Bezerra Trindade e colaboradores é um recorte da pesquisa intitulada “o PPC do curso de pedagogia do CMA/UFERSA: um estudo documental e das impressões docentes e discentes sobre a formação na docência, na pesquisa, na gestão” e apresenta reflexão sobre a importância dos estudos de Paulo Freire no projeto e na formação no curso de pedagogia.

O estudo “*Questões socioeducacionais dos discentes da licenciatura em educação do campo*” de Leidiane Ferreira de Sá e Ozaias Antonio Batista problematiza singularidades sociais e educacionais dos discentes dessa Licenciatura, evidenciando suas características socioculturais, educacionais, as dificuldades e potencialidades relacionadas com o exercício da formação científico-acadêmica em um curso na modalidade de alternância pedagógica.

E, para finalizar este volume dos anais, temos o trabalho “*Tecnologias digitais como possibilidades para uma aprendizagem significativa no contexto escolar*” de autoria de Bruna Tavares de Moraes e Maria de Fátima de Lima das Chagas que analisou como as TDICs e quais dessas tecnologias podem ser inseridas como uma ferramenta auxiliar em uma aprendizagem significativa.

RESUMOS



- I -

A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR: REFLEXÕES E CONTEXTO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE NATAL

Iranildo Varela dos Santos¹

Pós-graduando em Gestão de Processos Educacionais, IFESP/RN
iranildovareladossantos@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a importância da motivação e gestão democrática no âmbito escolar: reflexões e contexto histórico na Educação Municipal de Natal. Baseado nessa temática, refletiu-se sobre o conceito e importância da motivação e democracia, e sua contextualização reflexiva na gestão escolar, bem como, análise da seguinte problemática: por qual motivo na Escola Municipal Irmã Arcângela, na eleição para gestor no ano de 2021, a adesão à candidatura ao cargo eletivo não houve demanda de inscritos, já que atendiam aos critérios da Lei Complementar de nº147 de 2015, apenas ocorrendo chapa única; que motivações contribuem para os docentes a não desejarem o cargo de gestor?.

Conforme questionamentos, foi necessária uma pesquisa de campo, através de uma pergunta aberta por meio de formulário eletrônico, voltada para

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela, World University Ecumenical,
Orientador: Rafael da Silva Pereira Roseno - Docente Mestre do Instituto de Educação Superior
Presidente Kennedy – IFESP/RN
E-mail: roseno@ifesp.edu.br

docentes da escola do turno matutino, sobre a motivação para não candidatura ao cargo de gestor. Incluindo também no desenvolvimento dessa temática, a pesquisa bibliográfica.

O envolvimento dos fatores motivacionais que refletem no âmbito escolar, deve ser levado em consideração, sendo assim, “Os fatores motivacionais estão sob o controle do indivíduo e englobam os sentimentos de autorrealização, de crescimento individual e de reconhecimento profissional”. (CHIAVENATO, 1994, p.511), a motivação está relacionada a realização pessoal, a satisfação e afinidade em realizar determinada tarefa, envolvendo desejos, atitudes ousadas e otimismo em busca da autorrealização pessoal e profissional, cabendo o reconhecimento necessário. Conforme Libânio (2001, p. 79) “A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização”.

No entanto, não existe conquista e democracia sem participação, pois o envolvimento social dentro da organização escolar com intuito de promover, organizar e traçar metas, caracteriza uma ação essencial para o desenvolvimento educacional. Refletir sobre a motivação e democracia dentro da gestão democrática é repensar sobre sua importância, como um fator resultante das conquistas atribuídas por lutas populares. Além da pesquisa bibliográfica, incluo nesse cenário científico, a pesquisa quantitativa, baseada em gráficos para chegar a um resultado, realizada por meio de aplicação de questionário eletrônico e a pesquisa descritiva, coleta de dados e análise do objeto de estudo.

Dentro desse contexto reflexivo, permeia-se como inquietação, por qual motivo em uma determinada Escola Municipal de Natal na eleição para gestor no ano de 2021, a adesão à candidatura ao cargo eletivo não houve concorrente, apenas chapa única como participante; que motivações contribuem para os docentes a não desejarem o cargo de gestor, mesmo atendendo os critérios exigidos pelo Edital?

Conforme questionamentos, foi necessária uma pesquisa de campo, através de uma pergunta aberta voltada para os docentes da escola, acerca da

motivação para não candidatura ao cargo de gestor e um diálogo reflexivo através da consulta bibliográfica sobre democracia e gestão escolar. De acordo com Bartnik, 2012,

O processo de gestão escolar propõe a melhoria da qualidade de ensino ofertado, com objetivo de promover o desenvolvimento de sujeitos proativos e participativos. A construção de uma escola com qualidade social exige que todas as pessoas envolvidas no processo conheçam os conceitos de administração e suas implicações para o processo de trabalho, em especial a gestão e a organização do trabalho educativo focadas na aprendizagem. (BARTNIK, 2012, p.31)

METODOLOGIA

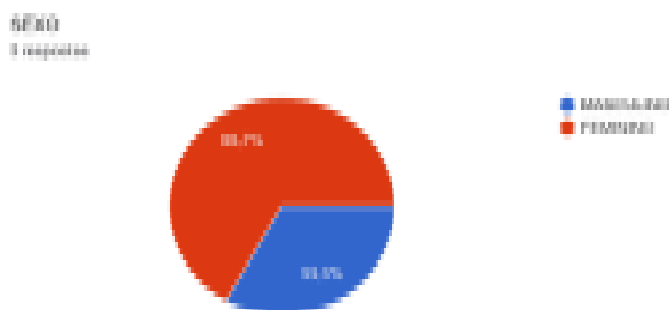
A metodologia abordada foi à pesquisa bibliográfica, cujas obras literárias envolveram os seguintes autores da área da gestão democrática e motivação como: Bartnik (2012); Chiavenato (1994); Libâneo (2001), bem como a Lei Complementar nº 147/2015 do Município do Natal, que trata sobre gestão democrática no âmbito escolar e divulgação do jornal eletrônico Tribuna do Norte (2021) que traz em sua manchete o seguinte título: **“ninguém quer ser diretor em 37% das escolas da rede pública em Natal”**, Diante desse arcabouço teórico, inclui-se também no desenvolvimento da trabalho a pesquisa qualitativa, evidenciada por meio de um roteiro de entrevista voltado para alguns docentes do turno matutino da Escola Municipal Irmã Arcângela, localizada na zona norte de Natal, envolvendo alguns perfis como, idade e tempo de exercício efetivo na instituição e a seguinte pergunta norteadora: o que motiva você a não aderir ao cargo eletivo (candidatura) de diretor, por meio de formulário eletrônico extraído do google forms.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Baseado na Lei Complementar nº 147, de 04 de fevereiro de 2015 que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de ensino do Município do Natal, em seu 1º artigo expõe que “a gestão democrática das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal pressupõe a

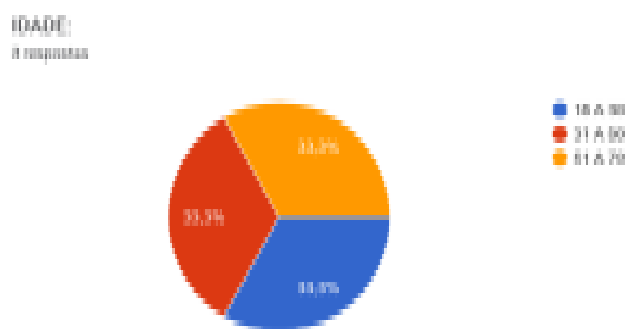
autonomia política, administrativa, financeira e pedagógica por meio da administração descentralizada e do gerenciamento de recursos financeiros com a participação da comunidade escola”. Dessa forma, a lei afirma, a escolha de Diretor de escola por meio do sufrágio (voto em uma eleição) com a participação da comunidade escolar. A pesquisa foi voltada para cinco professores do quadro efetivo, sendo que, apenas três demonstraram interesse em responder, conforme os gráficos quantitativos dos resultados obtidos na pesquisa

Figura 1- total de pessoas quanto ao sexo



Fonte: Do próprio autor (2022)

Figura 2: referente a idade dos participantes



Fonte: Do próprio autor (2022)

A pesquisa envolveu cinco docentes, apenas três responderam ao questionário, entretanto, conforme os dados coletados, todos não demonstraram motivados para aderirem ao cargo de diretor, em virtude das altas demandas que o cargo atribui, entre elas: carga horária extensa, conciliar e administrar conflitos internos e externos, administrar pessoal e financeiro. Entretanto, a

desmotivação e ausência de candidato a eleição de diretor, abre indícios para intervenção por parte da Gestor Municipal, no sentido de a escolha ser de interesse próprio e não democrático, fragilizando assim, a democracia no âmbito escolar.

Tabela 1: Pesquisa sobre o que motiva você a não aderir ao cargo eletivo para diretor?

Participantes da pesquisa	Relatos
Professor A	Tenho mais de 25 anos de exercício como docente, já fui diretor de escola.
Professora B	Possuo sete anos de efetivo na docência, o cargo de gestão escolar tem a necessidade de uma dedicação exclusiva, inclusive as vezes desrespeitando o horário de expediente, pois há demandas que para serem resolvidas extrapolam o tempo que deveríamos dedicar a escola, além disso, há uma responsabilidade grande envolvida, tendo a administrar todas as relações que ocorrem no ambiente escolar, tendo que administrar conflitos. Administrar também o financeiro não é uma tarefa fácil: prestação de contas, solicitação de recursos, controle de recursos disponíveis, as vezes tendo que fazer malabarismos para que haja um mínimo de condições para um funcionamento regular da escola
Professora C	Tenho mais de 30 anos de exercício efetivo como docente, a não realização profissional. Porque na sala de aula me realizo profissionalmente. Portanto, enquanto gestora, essa realização não acontece devido as grandes demandas”.

CONCLUSÕES

Em suma, o resultado do processo de escolha de diretor no município do Natal é uma conquista histórica, resultado da luta do povo, em prol da participação, tendo como ação, o poder de escolha por meio do voto. Assim, as eleições de diretores e conselho escolar, de forma mais abrangente, foram construídas historicamente desde a década de 80, por meio de organizações da sociedade, tendo em vista, que em um sistema educacional público do povo para o povo, não se admite a permanência de gestores políticos infiltrados na

organização, influenciando gestores para promoção de interesses particulares.

Isso significa afirmar que, nos últimos anos o cargo de diretor está ficando menos atrativo no ambiente escolar, e conseqüentemente gerando lacunas de candidatos ao cargo, abrindo caminho para o prefeito nomear o próprio Diretor, ocasionado a indicação política. Tal desinteresse ao cargo eletivo, acredito que fragiliza a democracia, algo tão necessário na tomada de decisões em uma instituição.

REFERÊNCIAS

BARTNIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão educacional** – Curitiba: InterSaberes, 2012. (Séries formação do professor)

CHIAVENATO, Idalberto. Administração de empresas: **uma abordagem contingencial**/ Idalberto Chiavenato. – 3. ed. – São Paulo: Makron Books, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**/ José Carlos Libâneo. – Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 260p.

NATAL. Lei complementar nº 147, de 04 de fevereiro de 2015. **Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de ensino do município do Natal, e dá outras providencias**. NATAL/RN: 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rn/n/natal/lei-complementar/2015/14/147/lei-complementar-n-147-2015-dispoe-sobre-a-democratizacao-digestao-escolar-no-ambito-da-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-do-natal-e-da-outras-providencias>. Acesso: 31 de out de 2022.

NINGUÉM QUER SER DIRETOR EM 37% DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA EM NATAL. **Tribuna do Norte**. Natal, 09 de dez. 2021. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/faltam-candidatos-a-gestores-em-37-das-escolas-de-natal/527215> Acesso: 03 de nov. de 2022

- II -**A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS EM
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Lívia Hadija Cruz e Silva / UFERSA
livia.silva43402@alunos.ufersa.edu.br

Jozelma Nunes Gonçalves Torres/ UFERSA
jozelma.santos@alunos.ufersa.edu.br

Railson Thiago de Carvalho Silva/ UFERSA
railson.silva@alunos.ufersa.edu.br

Elaine Luciana Sobral Dantas/ UFERSA
elaine.sobral@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil tem alcançado nas últimas décadas importantes avanços - resultantes de movimentos políticos e sociais, nos textos dos documentos legais. A nova constituinte (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) a regulamenta como primeira etapa da Educação Básica, dever do estado e direito das crianças até 5 (cinco) anos de idade. Desde então, no contexto das políticas educacionais, observa-se uma preocupação com a organização de espaços físicos como um dos parâmetros definidores da qualidade (Brasil, 2018).

Em nosso país, uma das políticas mais proeminentes nesta área, foi o Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - ProInfância, iniciado em 2007, com o objetivo de viabilizar

reformas e obtenção de mobiliários e equipamentos destinados as creches e pré-escolas.

No contexto de 3 (três) pesquisas de iniciação científica em desenvolvimento, realizadas em 3 (três) Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs - unidades do ProInfância, de municípios distintos do Rio Grande do Norte, temos como objetivo deste trabalho: analisar modos como os espaços são organizados nas instituições de Educação Infantil em relação às possibilidades de interação das crianças. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo com sessões de observação.

Assumimos a abordagem sócio-histórica de pesquisa (Vigotski, 2007; Bakhtin, 2003) e dialogamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) e os estudos de Barbosa e Horn (2001) e Horn (2017).

Na construção dos dados, analisamos os espaços, considerando aqueles que oportunizam a brincadeira como linguagem e atividade principal da criança (Vigotski, 2007), assim como, a interação com a literatura infantil e as práticas de leitura (Baptista, 2010) - temas de nossos estudos.

DESENVOLVIMENTO

Os espaços físicos nas instituições de Educação Infantil se constituem como ambientes de aprendizagem na medida em que possibilitam múltiplas possibilidades de explorações, experiências e interações às crianças. Para Horn (2017) não se restringem apenas às salas de referência, pois todos os espaços devem ser organizados de forma que convidem as crianças a estar neles, ser acolhidas, e a estar em contato com os outros. Segundo as DCNEI (Brasil, 2009, p. 20) as propostas curriculares devem prever “condições para o trabalho coletivo e para a organização de espaços que assegurem os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição”.

Nas três instituições observadas identificamos os seguintes espaços físicos:

Espaço	CMEI A	CMEI B	CMEI C
Salas de Referência	09	05	04
Diretoria	01	01	01
Secretaria	01		01
Sala de Professores	01	01	01
Banheiros Adultos	04	02	01
Banheiros Crianças	06	02	01
Pátio Coberto	01	01	01
Área Descoberta	01	01	01
Parque / Playground	01	01	01
Depósito	03	01	
Almoxarifado	03	02	01
Refeitório	01	01	01
Cozinha	01	01	01
Sala de Leitura	01		01
Brinquedoteca			01
Sala de Fantasia			01

Fonte: Diários de Campo dos Pesquisadores

Observamos que as três instituições possuem pátio coberto com parques e áreas descobertas. No entanto, considerando as orientações oficiais acerca da importância de garantir brinquedos que contemplem diferentes faixas etárias e estimulem diversas formas de uso e atividades, nestas áreas externas (Brasil, 2018), estas carecem de mais brinquedos estruturados ou não, com os quais as crianças “possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que

todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação”. (Horn, 2017, p. 87)

No CMEI C foram organizados dois espaços específicos para o brincar - a sala de fantasia e a brinquedoteca, que mobilizam as experiências de faz de conta. Considerando a brincadeira como linguagem e atividade principal da criança - modo como ela interage com o mundo, aprende e se desenvolve (Vigotski, 2007), observamos poucos materiais e contextos favoráveis ao brincar.

Em relação aos espaços literários, o CMEI A e o CMEI C possuem sala de leitura, com acervo diversificado em relação aos gêneros e as temáticas. A sala de leitura encontra-se sempre bem organizada, com prateleiras e expositores. Atende ao que Perrotti, Pieruccini e Carnelosso (2016, p.120) orientam: “Grandes ou pequenos, fixos ou móveis, a primeira condição que se exige dos espaços de leitura é que, além de presentes, sejam significativos para as crianças e o meio em que se inserem”. As interações com esse espaço, acontecem uma vez por semana, quando as turmas podem ouvir e ler histórias, manusear e interagir com as obras.

De modo diferente, o CMEI B não possui sala de leitura, nem cantinho ou instalações de leitura nas salas de referência. Deste modo, nos preocupamos com a dificuldade na proposição de experiências e interações entre as crianças e as obras literárias. Nas salas do CMEI não há um espaço destinado apenas para a literatura, mas geralmente acontecem rodas de leitura e contação de histórias. Enquanto no CMEI C, as salas têm um cantinho reservado para a leitura, com um pequeno acervo literário que fica exposto em uma bancada de madeira com cadeiras.

É imprescindível compreender a importância dos espaços internos, como as salas de referência, e de sua organização adequada para ser um espaço que possibilite aprendizagens, vivências e autonomia social e intelectual das crianças (Barbosa; Horn, 2001). Precisam, pois, oportunizar aprendizagens de diferentes linguagens, entre elas, a literatura como experiência estética de fruição e imaginação (Baptista, 2010). Além de garantir as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas cotidianas, conforme previsto nas DCNEI (Brasil, 2009).

Nas salas de referência do CMEI B, não foi possível identificar cantos destinados ao brincar. No CMEI A, em algumas salas, é possível observar um cantinho destinado com alguns brinquedos estruturados e não estruturados, disponibilizados apenas no momento em que a professora libera o brincar das crianças. Podemos entrever que a brincadeira não é estruturante das experiências cotidianas nas instituições observadas, apesar de ser garantida em momentos específicos.

CONCLUSÕES

Com base nas observações realizadas nos Centros Municipais de Educação Infantil, foi possível compreender a importância da organização dos espaços para o desenvolvimento dos indivíduos inseridos nessas instituições. A construção dos espaços com intencionalidade, partindo de sua compreensão como ambiente de aprendizagem, é fundamental para possibilitar vivências significativas durante o tempo das crianças nas salas de referência, nos espaços internos ou externos dos CMEIs.

Pensar os ambientes na Educação Infantil, com a intenção de proporcionar essas experiências, perpassa pelo planejamento e implementação de espaços que convidem a criança a brincar, onde possam criar e ressignificar as suas brincadeiras, interagindo com outras crianças e construindo, desta forma, seus conhecimentos de mundo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. **A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHEER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).**

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/SEB, 2009.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os Espaços Do Livro Nas Instituições De Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica - Brasília: MEC/SEB, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: penso, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- III -**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O
TRABALHO PEDAGÓGICO COM OBJETOS
DIGITAIS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO
DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Patrícia Nayara Félix dos Santos - Ufersa
Email: patricia.santos@alunos.ufersa.edu.br

Sueldes de Araújo - Ufersa
Email: sueldes.araujo@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

Na segunda década do século XXI, um novo tempo se configurou no mundo com a chegada da pandemia da COVID-19², doença infecciosa que matou milhões de pessoas no mundo inteiro. No Brasil, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu protocolos de segurança e recomendações sanitárias, a fim de evitar uma maior contaminação entre as pessoas. Dentre outras medidas, constava o isolamento social. A partir disso, no âmbito educacional, foi necessário a adaptação da sala de aula presencial para o modelo de ensino remoto emergencial, visando atender aos alunos que estavam distantes dos professores fisicamente.

Nesse sentido, foi recomendado o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), dentre eles, vídeo-aula, conteúdos

² É uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, entre outros, conforme orientação do Parecer CNE/CP nº 5/2020, publicado em 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020). A partir dessas recomendações, as práticas pedagógicas passaram a ser mediadas por meio dos recursos tecnológicos com auxílio de objetos digitais de aprendizagem (ODAs).

O estudo, em questão, é um recorte de uma pesquisa maior, no âmbito da graduação, que busca analisar como os professores utilizavam os objetos digitais de aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial. Este recorte trata de refletir sobre a percepção de professores sobre o trabalho pedagógico com objetos digitais de aprendizagem durante o período remoto emergencial. Metodologicamente, é uma pesquisa de natureza qualitativa (Severino, 2007) com base em um estudo de caso (Yin, 2001). Utilizou-se como instrumentos técnicos para coleta e organização dos dados, a pesquisa bibliográfica (Triviños, 1987) e a entrevista semiestruturada (Gil, 2002). Está organizado, inicialmente, para analisar a percepção dos professores sobre a utilização de objetos digitais de aprendizagem em suas práticas educativas no ensino remoto emergencial. Em seguida, faz uma reflexão sobre o trabalho pedagógico com auxílio de objetos digitais durante o modelo de ensino remoto emergencial. Por fim, tece algumas considerações sobre o tema abordado.

O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A utilização dos objetos digitais de aprendizagem durante o ensino remoto emergencial foi bastante questionada por ser algo novo para alguns professores, principalmente, pela ausência de qualificação para o trabalho com tecnologias digitais. No entanto, para esclarecer alguns pontos em aberto, no âmbito educacional, com relação a utilização desses objetos em suas práticas cotidianas, questionou-se aos professores sobre a utilização dos ODAs na prática pedagógica e de que forma eles foram utilizados.

A pesquisa evidenciou que todos os professores consultados, em um universo de nove, utilizaram objetos digitais durante a pandemia, apesar de cinco

deles não se sentirem qualificados para o uso desses objetos. Identifica-se, aqui, um alto comprometimento dos professores junto ao alunado naquela conjuntura, tendo em vista que mesmo diante da adversidade eles buscaram manter a escola em funcionamento, com todos os riscos inerentes a um trabalho pedagógico sem o devido respaldo formativo.

Com relação a forma de utilização dos objetos digitais, inicialmente a escola utilizou um site para postagem de atividades, como relata P3 “a escola fez um site, onde as atividades eram postadas toda a semana”, e posteriormente a escola recorreu às aulas online via Google Meet ou Classroom, de acordo com a metodologia escolhida por cada professor (Entrevistas, P3, 2023). No entanto, de acordo com P4, a utilização dos objetos digitais foi “de forma contínua com os alunos, onde toda semana encaminhávamos para eles materiais confeccionados e manuseados de forma digital, para eles terem acesso e desenvolver suas atividades. Posteriormente foi que começamos a utilizar o Google Meet para aulas online”. (Entrevistas, P4, 2023). Coadunando com essas práticas, Mercado et al (2008, p.113), vem ressaltar que os objetos de aprendizagem podem ser usados em diferentes contextos e em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem e sua principal característica é a reusabilidade.

Com relação aos tipos de objetos digitais de aprendizagem utilizados pelos professores nesse período, questionou-se quais foram os ODAs utilizados. Ficou perceptível que os professores utilizaram diversos tipos de objetos digitais, conforme relata P4 “Google Meet, sites, editor de vídeo, Google Forms, leitor de pdf, livros digitais e repositórios” (Entrevistas, P4, 2023), para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, mesmo sem a qualificação necessária. Muito mais pela vontade de fazer acontecer.

Em relação à opção por trabalhar com objetos digitais durante a pandemia, questionou-se de quem foi a escolha, se por conta própria ou de outra instância. Nesse quesito, pôde-se evidenciar que oito dos professores pesquisados relataram ter sido uma definição de outra instância, enquanto apenas um relatou ter sido por conta própria, escutando colegas e definindo a forma de trabalhar. Nesse sentido, é preciso ressaltar a fala de P4, onde relata

que os professores “não foram consultados e simplesmente chegou a determinação e nós executamos, cada um fazia da melhor forma que podia, com as dificuldades e habilidades que tínhamos no momento” (Entrevistas, P4, 2023). Segundo eles, foi uma determinação da administração da escola e do suporte pedagógico e da secretaria de educação que recomendava o uso dos meios tecnológicos e mesmo sem formação e habilidades, cada professor adequou o uso dos objetos digitais à sua metodologia para que os alunos pudessem ter acesso aos conteúdos.

TRABALHO PEDAGÓGICO COM OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

A integração das tecnologias digitais aos processos educacionais pressupõe que os professores estejam qualificados para o uso dessas tecnologias e que a escola estivesse preparada tecnologicamente para disponibilizar equipamentos, internet banda larga, infraestrutura adequada ao pleno funcionamento nas salas de aula e fora dela, a fim de colaborar com a organização de um trabalho pedagógico com qualidade social. Nesse aspecto, Soares (2015) ressalta que para facilitar essas ações, as tecnologias digitais de informação e comunicação:

Se integram em uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos (SOARES, 2015, p.3).

No entanto, no contexto do ensino remoto emergencial, isso não aconteceu, porque as redes de ensino não estavam com o corpo docente qualificado para o trabalho com tecnologias digitais. Porém, mesmo assim, a determinação da administração da escola, do suporte pedagógico e da secretaria de educação, recomendava o uso dos meios tecnológicos sem considerar a formação e as habilidades dos professores para o uso adequado dos objetos digitais. Nesse caso, os professores se viram na obrigação de improvisar e integrar os ODAs às suas metodologias para que os alunos pudessem ter acesso aos conteúdos.

Ao longo da pandemia os professores foram utilizando os objetos digitais que atendessem às suas necessidades metodológicas e as suas habilidades. P1 relata que a sua estratégia foi “usar os recursos que tinha em mãos, fazer vídeos no Youtube e slides que chamassem a atenção deles”. Enquanto P9 enfatizou que utilizou vídeos interativos, jogos e aplicativos. Diante disso, ficou perceptível que cada professor buscou uma estratégia de acordo com as suas limitações de conhecimento.

Em relação às dificuldades encontradas na utilização dos objetos digitais, questionou-se qual foi a principal dificuldade no desenvolvimento das aulas utilizando os objetos digitais durante a pandemia. Para os professores pesquisados, as maiores dificuldades foram a falta de recursos tecnológicos, de conhecimento e de interação com os alunos nas aulas online. Vejamos o que nos diz alguns professores entrevistados:

“A principal dificuldade foi a falta de recurso de alguns alunos e a falta de qualificação para utilizar os meios tecnológicos”. (Entrevista, P9, 2023). “Não tive dificuldade, fui aprendendo no dia-a-dia na utilização dos objetos digitais” (Entrevista, P7, 2023). “A principal dificuldade foi a adaptação à realidade, eu não enfrentei muita dificuldade ao utilizar os objetos digitais, foi tranquilo”, logo a dificuldade maior encontrada foi a falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos e de alguns professores e a falta de qualificação para o uso das tecnologias (Entrevista, P4, 2023).

Fica evidente que houve, de modo geral, um processo de superação de professores e alunos no que se refere ao trabalho com objetos digitais. Foram momentos desafiadores para o trabalho pedagógico nesse formato de ensino.

Com relação ao trabalho com objetos digitais, questiona-se se essa utilização contribuiu com o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Os nove professores pesquisados relataram que o uso dos ODAs contribuiu com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Todavia, como já exposto, com muitas limitações. Nessa perspectiva, destaca-se a fala de P3, onde relatou que mesmo com as dificuldades encontradas na utilização dos objetos digitais, ainda, foi possível realizar o trabalho pedagógico, “apesar das dificuldades e as limitações que nós professores tínhamos, já que não tínhamos cursos específicos para trabalhar com os recursos tecnológicos, tornando as

aulas possíveis com os objetos digitais para que os alunos se sentissem mais engajados em participar das aulas” (Entrevista, P3, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou refletir sobre a percepção dos professores acerca do trabalho pedagógico com auxílio de objetos digitais de aprendizagem. Investigou-se o olhar dos professores sobre os objetos digitais de aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial e o trabalho pedagógico com objetos digitais.

No que tange ao olhar dos professores sobre a utilização dos objetos digitais constata-se que, mesmo sem qualificação e habilidades necessárias ao uso de objetos digitais, todos eles utilizaram os ODAs, sob a recomendação da Secretaria de Educação, sem que fossem consultados nem qualificados para o trabalho com tecnologias digitais, mas tiveram o comprometimento de adequar às suas metodologias de acordo com a necessidade do momento, buscando uma variedade de objetos para auxiliar na prática pedagógica, com vistas a promover interação e a participação ativa dos alunos.

Quanto aos objetos digitais utilizados pelos professores identificou-se que, inicialmente, eles tiveram que utilizar o site que a escola criou para postagem de conteúdos, e, ao longo do tempo, foram introduzindo diversos ODAs as suas metodologias de acordo com as necessidades e habilidades, de cada um, na busca da interação com os alunos, visto que nas aulas remotas, via Google Meet ou Classroom, a interação era mínima. Essa opção pelos ODAs chamou a atenção dos alunos, que passaram a demonstrar interesse e participar mais ativamente das atividades propostas.

Diante do exposto, conclui-se que os objetos digitais de aprendizagem, mesmo diante de adversidades relacionadas à ausência de formação técnica e tecnológica, e a falta de equipamentos de alunos, contribuíram, em certa medida, para a prática pedagógica durante o ensino remoto emergencial. Foi uma ferramenta importante utilizada pelos professores, nesse contexto, tornando as aulas possíveis para que os alunos se sentissem mais engajados em participar das aulas e contribuindo, de certa maneira, para evitar a evasão em massa de

alunos naquela conjuntura histórica de separação física entre professores e alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno Nº 05/2020**, de 28 de abril de 2020.

Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2022.

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

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo.; SILVA, Alex Melo da. Gracindo, Heloísa Barbosa Rocha. **Utilização didática de objetos digitais de aprendizagem na educação on-line**. *EccoS – Revista Científica*, 10(1), 105-124. São Paulo: 2008 Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.v10i1.1055>>. Acesso em: 25 out. 2022.

SOARES, Simária de Jesus et al. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf>. Publicado em Maio 2015. Acesso em: 15 out. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo:Cortez,2007.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre :Bookman, 2001.

- IV -

A PESQUISA CIENTÍFICA E A MATEMÁTICA NO COTIDIANO DA FEIRA LIVRE: UMA INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA PELOS ALUNOS DA EJA

Tácio Vitaliano da Silva.

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Professor da Rede Municipal de Ensino. Natal/RN. (SME)

E-mail: taciovsilva@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho trata da temática da aprendizagem matemática na Educação de Jovens e Adultos considerando os aspectos do cotidiano. Desse modo foi feita uma pesquisa de cunho científico no intuito de entender como se estabelece as relações dos conceitos matemáticos oriundos da feira com a matemática sistematizada presente na memória dos alunos da EJA. A capacidade em entender conceitos matemáticos é de grande relevância quando o aluno tem chance, a partir de estratégias didáticas, de entender conceitos matemáticos tratados em sala de aula, principalmente quando esses conceitos estão ligados aos aspectos do cotidiano do aluno.

Conforme Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 59) “Como podemos saber quando um trabalho é realmente uma pesquisa científica?”. Sabemos que a pesquisa científica persegue uma indagação uma pergunta de forma metódica.

Bicudo, (1993, p. 18) relata que, pesquisar significa “perseguir uma interrogação (problema pergunta) de modo rigoroso, sistemático, sempre andando em torno dela buscando todas as dimensões.” Dessa forma, a proposta desse trabalho é propor aos alunos a utilização da pesquisa científica como elemento que contribuirá na compreensão da matemática nos diversos espaços de aprendizagem.

É notória a importância da aprendizagem da matemática para o desenvolvimento do aluno em se tratando do senso crítico e reflexivo, haja vista que, cada vez mais há dificuldades entre os alunos em entender conceitos matemáticos.

Acreditamos que o processo de pesquisa e investigação científica de elementos matemáticos presentes nas relações de negociação e dos conhecimentos prévios existentes na feira laboram como suporte didático na condução do processo de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos necessários aos alunos pesquisadores do III nível da EJA.

Desse modo surgem algumas indagações que nos propõe refletir sobre a temática, de que forma os elementos matemáticos são percebidos pelos alunos na feira? Como os feirantes operam com os números nas suas negociações? Essas questões nos conduzem a refletir e procurar resposta para o seguinte problema: Como promover uma aprendizagem com significados dos números e suas operações junto aos alunos de EJA, quando relaciona a Matemática que eles estudam e a matemática da feira livre?

Percebe-se o quanto é específico a matemática oriunda do cotidiano do aluno inserido na modalidade EJA, porém é dada pouca relevância por parte de muitos professores ao conhecimento prévio do aluno, pois os conhecimentos prévios dos alunos são diversificados e na maioria das vezes são vistos equivocadamente como obstáculos à aprendizagem. Desse modo, o ensino é carente de uma formação adequada e sólida na área desse saber. Freire (1996, p. 15) relata que,

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os

alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Dessa forma, é necessário mostrar aos alunos a importância de trabalhos que mobilizem os seus conhecimentos prévios e seus saberes com os conteúdos sistematizados na qual eles veem em sala de aula.

Apresentamos como Objetivo geral desse trabalho: Analisar a feira livre como um ambiente de aprendizado que estabelece relações com os conteúdos de Matemática apresentados em sala de aula, contribuindo para a formação de um pensamento crítico do aluno da Educação de Jovens e Adultos. Cujo objetivo específico trata de: mostrar que a Matemática apresentada na feira é diferente da sistematizada, mas uma não anula a outra.

Foram convidados a participar desta pesquisa 14 alunos de duas turmas do III nível do 2º segmento Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal da cidade do Natal, do turno noturno.

No âmbito metodológico, essa pesquisa pôde ser classificada em qualitativa amparada na análise interpretativa das questões. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário colaborativo com questões abertas, onde os alunos foram os entrevistadores. Nessa pesquisa científica eles tiveram a oportunidade de ouvir dos feirantes as suas conclusões sobre a relação da matemática com situações de compra e venda presentes no cotidiano.

2 DESENVOLVIMENTO

O referido trabalho de investigação se dá no ambiente da feira livre que foi escolhida como campo de pesquisa para compreender os números, suas propriedades e a sua relação com o cotidiano. Desse modo foi desenvolvido um trabalho de pesquisa, com os alunos da EJA do turno noturno de uma escola municipal de Natal.

Há momentos na de investigação que trata da elaboração do problema e da formulação das conclusões da pesquisa. Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 60) relatam que,

Existem dois momentos fundamentais num processo de investigação: o de formulação do problema ou da questão de investigação e o de construção das conclusões ou a uma resposta consistente e confiável para a questão/pergunta de investigação precisamos buscar ou construir um caminho (isto é, uma alternativa metodológica mais segura possível), o qual permita, de maneira satisfatória, tratar o problema ou responder à questão de investigação.

Trabalhar com investigação científica na Educação de Jovens e Adultos é um desafio, pois os alunos dessa modalidade não têm o hábito de desenvolverem pesquisa científica.

Ao longo dos tempos a Educação de Jovens e Adultos não era definida como prioritária no campo da política educacional. Era vista quase que de maneira “marginal” no âmbito do sistema educacional como um todo.

O Ministério da Educação adotou as orientações metodológicas de Paulo Freire, que ficaram popularmente conhecidas como *Método Paulo Freire* de Alfabetização de Adultos, tamanho sucesso que obteve. Paulo Freire também propunha que o educador utilizasse ilustrações e abrisse uma discussão que evidenciasse o papel ativo dos homens como produtores de cultura, e, que o educando assumisse a sua capacidade e responsabilidade na aprendizagem.

No Brasil Em 2001, criou-se o Programa Recomeço. No final de 2002, baseado em dados de uma pesquisa nacional, o MEC lançou a proposta curricular do segundo segmento da EJA III e IV que correspondem às de 5ª a 8ª séries do ensino regular, atualmente do 6º ao 9º ano. O objetivo desse programa é proporcionar ao aluno sua integração na escola de forma que exerça o ato de cidadania na escola e na comunidade em que vive.

No ano de 2009 em Belém/PA, realizou-se a VI CONFINTEA cujas temáticas defendidas foram desenvolver aprendizagem ao longo da vida, a alfabetização como meio essencial de capacitar o educando para enfrentar os problemas da vida, as políticas para a Educação de Jovens e adultos tem que ser globais, inclusivas e integradas numa perspectiva de aprendizagem ao longo de toda vida, a educação inclusiva e a qualidade da aprendizagem tanto na metodologia de ensino como nos materiais didáticos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que sugere atender a um público ao qual foi negado o direito à educação

durante a infância e/ou adolescência. a definição de EJA na visão de Haddad e Di Pierro (2000, p. 108) da seguinte forma: “a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais.

Os sujeitos da EJA são homens e mulheres, trabalhadores (as) empregados (as) e desempregados (as) ou em busca do primeiro emprego; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. Eles vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. É cada vez mais reduzido o número de sujeitos que não tiveram passagens anteriores pela escola e o aumento da demanda indica um número cada vez maior da presença de adolescentes e jovens recém-saídos do Ensino regular, onde tiveram passagens acidentadas e buscam a EJA visando superar essas dificuldades.

Desse modo, esse trabalho visa a partir da pesquisa na feira, propor aos estudante da EJA a compreensão da matemática do cotidiano tendo como suporte a pesquisa em campo feita por eles junto aos feirantes.

- O aluno Dannylkyson Fernandes do III nível turma B foi a feira e entrevistou Sr. João, que tinha a idade 83 anos e há 11 anos trabalha na feira vendendo queijo e carne. Seu grau de instrução é o Ensino Médio incompleto.

- Quando o entrevistador perguntou ao Sr. João se ele tinha facilidade em fazer cálculos matemáticos (cálculo mental), ele respondeu que não. Quanto a satisfação do seu emprego ele disse que está satisfeito, pois ganha um bom dinheiro. Sobre o surgimento da feira, não soube responder. O entrevistador perguntou que queria comprar 300 gramas do produto cujo kg custa R\$ 7,00. João calculou mentalmente que 300g custa R\$ 2,00. **Resposta exata R\$ 2,10.**

Resolvendo o problema pela regra de três simples que é um conteúdo que faz parte da estrutura curricular de matemática do III nível da EJA, temos:

- 7,00 - 1000g
- X - 300g

- $x = 2,10$

O feirante seu João resolveu a questão tendo como base os seus conhecimentos prévios. Portanto, ele não aplicou a fórmula matemática no referido problema. Assim encontrou a resposta aproximada ao invés de exata.

Nessa análise, observa-se a Matemática de João representada de forma diferente da sistematizada na escola. Apesar de um deles não ter facilidade em desenvolver o cálculo mental, consegue de forma rápida e objetiva calcular o preço do produto sem a utilização da calculadora ou do algoritmo matemático, mostrando aos entrevistadores (alunos) que a Matemática do cotidiano não é difícil, são conhecimentos prévios que podem dialogar com a matemática sistematizada. Dessa forma, Freire (1996, p. 19) mostra que, este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.

A reflexão crítica sobre o saber matemático deve ser vista com seriedade, pois trata de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos na fase tão importante que é a formação de conceitos no âmbito da aprendizagem dos conteúdos que não se resume apenas como transferência de conhecimento.

Diante da experiência vivida pelos alunos pesquisadores surge a seguinte indagação, houve aprendizagem do conceito do número decimal?

Carraher, Carraher e Schliemann (1995, p. 27) afirmam que: “era necessário conhecer melhor a matemática inerente às atividades da vida diária, a fim de construir, a partir dessa matemática, pontes e ligações efetivas para a matemática mais abstrata.”

A pesquisa deixa claro que é necessário se conhecer a Matemática oriunda do cotidiano, porém é dada pouca relevância, por parte de muitos professores, ao conhecimento prévio do aluno. Existe uma valorização dos conhecimentos matemáticos formais e enciclopédicos em detrimento aos

conhecimentos prévios dos alunos. Desse modo Nosella (2004, p. 70) defende, “a ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para liberdade concreta[...]”

Os conhecimentos prévios dos alunos são diversificados e na maioria das vezes são vistos equivocadamente como obstáculos à aprendizagem. Cabe ao educador planejar uma intervenção didática que vise transformar essa diversidade, num ponto de estímulo de modo que o aluno consiga explicar fatos matemáticos, analisá-los e compreendê-los.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode ignorar que os alunos têm noções matemáticas adquiridas informalmente muito antes de estudar suas representações simbólicas. Esse saber deve ser considerado como suporte para o ensino de matemática em sala de aula.

É necessário permitir que os alunos contem suas histórias de vida e exponham seu saber sobre assuntos do seu cotidiano, assim como estabeleçam conexões entre diferentes temáticas no campo da matemática e uma relação com as demais áreas do conhecimento, pois os conceitos matemáticos quando vistos isoladamente, causam certa confusão na compreensão do aluno. Esses alunos trazem experiências decepcionantes com o saber matemático que certamente, interferem no processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos que uma aprendizagem significativa dos Números Racionais na representação decimal, pode colaborar para o conhecimento matemático, de modo a cumprir o papel social que a Matemática deve desempenhar, quando o professor conduz por meio de novas metodologias, o processo ensino-aprendizagem com os alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. Pesquisa em Educação Matemática. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, v. 4, n.1[10], p. 18-23, 1993.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Proposta Curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002, vol. 3.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

- V -

ACOPLAMENTO TECNOLÓGICO E AUTISMO: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Leidiane Maciel da Cruz/ UFERSA

e-mail: leidiane.cruz@alunos.ufersa.edu.br

Maria de Fátima de Lima das Chagas/ UFERSA

e-mail: fatima.lima@ufersa.edu.br

Nize Maria Campos Pellanda/ UFERSA

e-mail: nize.pellanda@ufersa.edu.br

Ieda Maria Cassuli Bianchin

e-mail: iedacbianchini@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está cada vez mais sendo abordado em temas de pesquisas científicas, principalmente por atualmente ser uma realidade na qual a sociedade tem vivenciado frequentemente e se faz atenta devido ao aumento de diagnósticos e sua complexidade. O TEA traz consigo uma gama de dificuldades de comunicação e interação social e seus padrões de comportamentos são diferentes dos demais, esse transtorno, assim como outros, não seguem um padrão específico e cada indivíduo apresenta em si, formas e capacidades individuais e autênticas.

Apesar de ser uma temática que vem crescendo no meio de pesquisadores e de existir avanços em múltiplas abordagens, há lacunas quanto

às metas pretendidas em relação à integração social, linguagem e autonomia, fazendo-se então, despertar o interesse em desenvolver uma plataforma digital que contenha funcionalidades as quais respondam às demandas cognitivo-afetivo de crianças diagnosticadas com autismo em termos de autonomia, autoconsciência e autoria. Levando isso em consideração, o GAIA parte do pressuposto de que faz-se necessário uma abordagem complexa do autismo propondo assim, o desdobramento de um projeto que resulte no desenvolvimento de uma plataforma digital com diversas aplicações envolvendo inclusive atividades com Realidade Aumentada podendo ser acessada nos sistemas Android, IOS e Web, de forma que, contribua subjetivamente com o percurso de aprendizagem, socialização e comunicação de crianças diagnosticadas com TEA.

Essa ideia originou-se nos estudos de pesquisa do grupo GAIA (Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas) e traz uma provocação para o repensar e conectar a Psicopedagogia, Educação, Neurologia e Informática na Educação. A socialização da nossa pesquisa vem acontecendo através de artigos científicos, capítulos de livros, dissertações de mestrado e tese de doutorado, além de apresentação em congressos nacionais e internacionais e outros eventos, aplicando os pressupostos da complexidade e, usando um objeto técnico (tecnologia touch) como mobilizador de cognição-subjetivação.

COGNIÇÃO E SUBJETIVIDADE ENTRELAÇADOS EM UMA REDE AUTOPOIÉTICA DE APRENDIZAGEM EM DEVIR

O conceito-chave e organizador da Biologia da Cognição é o de *Autopoiesis*, palavra formada de dois vocábulos gregos: *auto* - por si e *poiesis* – criação. Foi desenvolvido para expressar a natureza auto-produtiva dos seres vivos com clausura operacional, ou seja, os sistemas vivos são fechados para a informação e abertos para a troca de energia: o que vem de fora não determina o que acontece internamente, mas faz disparar processos auto-organizativos que configuram a vida de cada ser vivo a partir de mecanismos internos. Se pensarmos nessa perspectiva, os seres humanos inventam-se a si mesmos no

processo de viver e é justamente por isso que o papel da experiência, mais especificamente da auto-experiência, é fundamental.

Estes pressupostos conduzem-nos a um conceito de aprendizagem que não é adaptação. O que predomina no tratamento com as crianças com TEA, o que contestamos, é a ideia de adaptação a um mundo pré-existente, com foco em aumentar a capacidade comunicativa destas crianças. Acontece, porém, que não existem mundos pré-existentes, como também não é assim que funciona a aprendizagem. Isso é uma ilusão porque aprender implica em criação de mundos no momento da ação no qual está em movimento um processo de subjetivação.

O que adotamos, portanto, é uma concepção de aprendizagem como parte de um processo dinâmico no qual os seres vivos em sua *autopoiesis* (autogeração) se acoplam com o meio (acoplamento estrutural) e com a máquina (acoplamento tecnológico), de tal maneira que modificam o meio e a si próprios permanentemente. Os seres vivos no seu funcionamento mudam continuamente a sua estrutura, que é plástica e conservam a sua organização que é autopoietica enquanto criadora de si mesma (MATURANA; VARELA, 1980). Nesta perspectiva, não há um mundo pré-dado, a realidade de cada um de nós vai-se configurando na percepção singular que leva a uma ação, constituindo um mundo em ato no momento presente. Nesta visão complexa, não há separação entre sujeito cognitivo, ontogênese, cognição e mundo. Este é o conceito de cognição com o qual trabalhamos. Os seres humanos, portanto, são auto-organizados e este trabalho auto organizativo enfrenta perturbações do ambiente na sua realização.

A abordagem do autismo apesar de toda a complexidade do espectro ainda é predominantemente cartesiana com a separação das dimensões da realidade humana (PELLANDA, 2022). Há uma tendência para adotar procedimentos comportamentalistas com repetições, reforços e outras atitudes mecânicas que aprofundam ainda mais as dificuldades destas crianças dependentes que são de estereotípias e rotinas fixas. Se aprender está relacionado com experiência, com construção de autonomia e é inseparável das emoções, então o que se faz com as crianças com TEA é um grande desrespeito à sua dignidade, dignidade de seres que têm a necessidade visceral de aprender

e ser feliz, além disso, sob o ponto de vista neurofisiológico, não oferecem ao cérebro condições de mobilizações e reconfigurações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As pessoas diagnosticadas com TEA são seres humanos e, portanto, têm o mesmo potencial autopoiético dos demais, seres que têm a capacidade de se produzir a si próprios no viver; têm ainda, uma capacidade neuroplástica de mudar as atividades neuronais a partir de mobilizações disparadoras de um ambiente desafiador, essas mobilizações constituem exatamente o núcleo de nosso projeto através da tecnologia *touch*. Entre as contribuições teóricas colocamos a questão da técnica como dever humano e não algo separado do viver cotidiano. Com esse projeto estamos apostando num acoplamento tecnológico - humano-tecnologia (SIMONDON, 2008), dos seres humanos em situação de extrema vulnerabilidade social, bem como, pretendemos estabelecer relações efetivas com as instituições públicas de saúde e educação em termos de implementação de processualidades tecnológicas.

As expectativas de resultados ao fim do projeto é oferecer contribuições pedagógicas, técnicas e teóricas para a comunidade científica em geral e para as políticas públicas de saúde e educação, acrescentando uma nova abordagem em Tecnologias Assistivas e políticas de inclusão em particular. Acredita-se no impacto social que possa ter tais ações, articulando teoria paradigmática com tecnologia (LÉVY, 1993), numa abordagem complexa do autismo (cognição/subjetivação).

Como resultados da pesquisa, esperamos criar uma processualidade que possa ser aplicada facilmente por profissionais da saúde e educação em instituições públicas tornando-se um importante instrumento de políticas sociais, de saúde e de apoio a terapeutas e educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da plataforma levou e leva em conta os pressupostos autopoiéticos tendo muito presente a condição de autonomia e protagonismo dos seres humanos, nessa direção de autoaprendizagem, as atividades na

plataforma contemplam os pressupostos da cibernética de segunda ordem tais como aprender como aprender, conhecer como se conhece e mudar na mudança, bem como, a inclusão do observador no sistema observado (VON FOERSTER, 2003).

Esse longo processo de pesquisa, usando a tecnologia touch, o iPad e/ou o tablet como objeto técnico potencializador, nos sinaliza que estamos num caminho produtivo. As estratégias investigativas que criamos - apostar nas potencialidades dos sujeitos - nos deram um impulso grande no sentido de ver a alegria dessas crianças e afirmadas suas subjetividades. Isto é muito diferente dos reforços e repetições que trazem muito sofrimento e impedimentos cognitivos e ontogênicos.

Esse projeto intitulado ***Na Ponta dos Dedos: Uma Plataforma Digital Para uma Abordagem Complexa do Autismo*** está em execução com financiamento CNPq através da aprovação na Chamada CNPq nº 40/2022-Linha 2B, - Projetos em Rede - Impacto das novas tecnologias nas atividades humanas. Atualmente os atendimentos às crianças estão acontecendo também em Angicos. Estamos na fase de interação com as famílias, escolas e também com as crianças.

REFERÊNCIAS

LEVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. São Paulo: Ed.34, 1993.

MATURANA, H., VARELA, F. **Autopoiesis and cognition**. London: D. Reidel, 1980.

PELLANDA, N. M. C. Epistemologia complexa e autismo: novos horizontes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 74, p. 30-50, 2022.

SIMONDON, Gilbert. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier-Montaigne, 2008.

Von FOERSTER, H. **Understanding understanding**. New York: Spring, 2003.

- VI-**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS,
DIFERENÇAS, APROXIMAÇÕES, POLÍTICAS
PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Sara Raissa Rodrigues de Lima, UERN
sararaissa@alu.uern.br

Fernanda Larissa Fernandes, UERN
fernandalarissa@alu.uern.br

Jackeline Alves Costa, UERN
jackelinealves@alu.uern.br

Luana Victória da Costa Cabral, UERN
luanacabral@alu.uern.br

INTRODUÇÃO

Com as demandas sociais, econômicas e culturais, se tornou necessária a invenção de uma nova tecnologia: a escrita. Para compreender os seus usos, foi necessário a alfabetização que atualmente é definida como a ação de ensinar ou aprender a ler e escrever. Durante muito tempo a palavra letramento significou o mesmo que escrita, mas foi considerada antiquada entrou em desuso. Apenas em 1988 ressurgiu quando Mary Kato lança a palavra a educação com um novo significado. Agora, derivando do inglês *literacy* e do latim *littera*, é traduzida como a condição de ser letrado e atualmente é definida como um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas quem cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Segundo Magda Soares (2020), duas peças de um quebra-cabeça onde cada peça só ganha sentido quando associadas uma à outra que se complementam representando assim a integração de alfabetização e letramento que são processos interdependentes. Apesar de ambos serem processos cognitivos e linguísticos, existe uma enorme diferença entre alfabetização e letramento e entre ser alfabetizado e ser letrado, ou seja, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; mas, para ser letrado, indispensavelmente deve ser alfabetizado. Um complementa o outro.

Com o propósito de entender melhor como os métodos de alfabetização influenciaram as práticas de leitura e escrita ao longo da história da alfabetização, Mortatti (2010), buscou analisar como a relação entre as Políticas Públicas e os sujeitos privados influenciaram no processo de alfabetização no Brasil. Partindo desse pressuposto, pode-se constatar que a dificuldade das crianças de aprender a ler e escrever, teve como consequência as disputas relacionadas ao ensino da leitura e escrita, no qual, a cada momento era considerado antigo e tradicional. Em decorrência disso, há a necessidade da fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita.

Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras (MORTATTI, 2006, p.9)

A partir das disputas, houve a necessidade de aprender como se aprende e a quem ensinar e o que se ensina. A cada método de alfabetização, a forma de ensino foi ganhando um mapa com uma ordem didática em relação a ordem psicológica da criança crescendo assim, gradualmente no decorrer das suas fases.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Para compreender as relações entre a alfabetização e as Políticas Públicas, é válido ressaltar que “é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.” (Mortatti, 2006, p.329). É um dever do Estado garantir o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, pois este é uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia. Sendo assim, necessária para que a alfabetização e as políticas públicas trabalhem juntas para um maior alcance da educação para todos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe o processo de alfabetização como o foco da ação pedagógica nos primeiros anos dos Anos Iniciais, visto que, aprender a ler e escrever faz com que se ampliem as possibilidades do indivíduo de construir conhecimentos nos diferentes componentes curriculares, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029,

os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

Atualmente há uma maior necessidade de que os docentes busquem métodos onde o alfabetizar e o letrar andem em conjunto, de modo que compreendam os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, necessárias à aquisição de conhecimento específicos de aprendizagem da leitura e da produção textual, envolvendo as habilidades cognitivas e linguísticas, fazendo com que as crianças aprendam as sílabas, palavras e frases e consigam interpretar a língua portuguesa com clareza, utilizando conteúdos que abordem a ortografia e gramática de uma forma que harmônica.

Podendo tomar como exemplo: rodas de leituras, contação de histórias, declamar poesias e histórias com onomatopeias, associar as palavras umas às outras, fazendo assim, com que os alfabetizados tomem gosto pela leitura e se torne um hábito. Assim como os professores, a família também deve cumprir o seu papel de auxiliar a criança nas tarefas escolares, bem como incentivar a leitura tornando-a um indivíduo letrado. Parafraseando Magda Soares: “Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettar.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir disso conclui-se que, vemos o alfabetizar e letrar como duas práticas distintas, porém associar uma a outra é indispensável, pois o ideal seria alfabetizar letrando, sendo assim, cabe aos professores desenvolverem metodologias onde guiarão as crianças no processo de aprendizado, trazendo práticas que se enquadrem a diversidade existente dentro da sala de aula, trazendo a alfabetização a realidade de cada criança. Melhor dizendo: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de uma forma que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. CNE/CEB Nº: 11/2010. 9 de Dezembro de 2010. BRASIL.

MORTATTI, M. R. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. Brasília, 2006.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, Magda. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

- VII -**AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE
DOS TEXTOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES**

Jucilene Monteiro da Silva / UFERSA
jucilene.silva@alunos.ufersa.edu.br

Maria Layze do Anjos Martins / UFERSA
maria.martins33401@alunos.ufersa.edu.br

Elaine Luciana Sobral Dantas / UFERSA
elaine.sobral@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil - primeira etapa da educação básica - é instituída legalmente como um direito fundamental da criança e da família (BRASIL, 1988). Apesar de ser importante e legalmente obrigatória a sua oferta pelo Estado, não tem finalidade preparatória para o Ensino Fundamental. Tendo como ponto de partida a criança, os seus currículos precisam ser pautados na ampliação de suas experiências vivenciadas cotidianamente. .

Uma das dimensões constitutivas da construção de currículos no cotidiano é a avaliação da/na Educação Infantil - processo/produto da observação, do registro e do acompanhamento das aprendizagens das crianças e da prática educativa, em um movimento permanente de planejamento, ação e reflexão. (Micarello, 2010; Freire, 1992).

O processo de avaliação nesta etapa integra as práticas cotidianas com objetivo formativo e acontece como documentação pedagógica - perspectiva inspirada especialmente nas abordagens italianas que constitui-se como "oportunidade para que o professor possa compreender a ação pedagógica e ao mesmo tempo narrar os percursos das crianças". (Fochi, 2018, p.12).

Temos como objetivo analisar as significações oficiais acerca de avaliação e documentação pedagógica na Educação Infantil. Realizamos uma pesquisa documental, tendo como *corpus* de análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

Assumimos os princípios de uma abordagem qualitativa de pesquisa na perspectiva sócio histórica (Vigotski, 2007; Bakhtin, 2003) e compreendemos que os significados sociais que se legitimam nos textos oficiais são resultantes de um amplo processo de negociações, relações de poder e exercícios de síntese das teorizações produzidas no contexto das práticas e das pesquisas.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil constitui-se como "tempo-espço de processos e práticas que envolvem aprendizagem e desenvolvimento integral da criança pequena como pessoa concreta e contemporânea - com especificidades etárias e direitos constitucionais" (Lopes; Oliveira; Dantas, 2022, p. 13). A organização do trabalho educativo nesta etapa envolve pensar processos de avaliação na perspectiva da documentação pedagógica.

A emenda nº 12.796/13 da LDBEN define em seu artigo 31 que a avaliação na/da Educação Infantil deve se dá "mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental"; além da, "expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança." (Brasil, 2013, p. 22).

Esta perspectiva é reafirmada nas DCNEI, quando institui em seu artigo 10 que “ As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]” (Brasil, 2009, p. 4). Orienta, pois, que a avaliação considere as aprendizagens e o desenvolvimento da criança, além de conduzir a reflexão do professor em relação a sua prática pedagógica.

No mesmo artigo descreve aspectos que precisam ser garantidos na avaliação: “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)”. Ou seja, uma avaliação a serviço da aprendizagem e que é conduzida por meio de instrumentos metodológicos de observação, registro, acompanhamento e reflexão (Freire, 1992).

O documento defende a participação da criança com suas múltiplas linguagens. O que se aproxima com a ideia de Loris Malaguzzi em relação ao “tipo de escola e gestão educacional denominada hoje como abordagem de Reggio Emilia: uma experiência de educação de criança a ser vivida na escola com adultos envolvidos em oferecer uma instituição com gestão participativa” (Mello; Barbosa; Faria, 2017, p. 8), uma abordagem curricular que percebe a criança como co-autora de suas próprias produções.

O artigo analisado ressalta a necessidade de uma documentação para garantir o acompanhamento das famílias, de modo que estas possam “conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”. A avaliação não é entendida como uma forma de classificar as crianças como “prontas” ou “não prontas”, tampouco pode servir como um instrumento de retenção das mesmas na Educação infantil.

Outro inciso deste artigo trata das transições como perspectivas de continuidade dos processos educativos e fazem referência aos diferentes momentos em que elas podem acontecer - “transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-

escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental”. Considera, portanto, as especificidades das crianças e suas demandas em diferentes contextos e espaços temporais.

A BNCC, no que se refere à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, retoma sobre a continuidade, no entanto, esta é avaliada “de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.” (Brasil, 2017, p. 53). Observamos uma aproximação com a avaliação voltada para uma dimensão de desempenho, havendo assim, uma contradição em relação às demais políticas curriculares, uma vez que a avaliação da infância não possui fins de “atribuir notas ou conceitos ao desempenho dos estudantes com o objetivo de promovê-los ou não a etapas posteriores de escolarização [...]” (Micarello, 2010, p. 1).

No final do capítulo destinado à Educação Infantil, a BNCC apresenta um quadro com uma síntese das aprendizagens “esperadas”, o que pode induzir a criação de instrumentos pontuais e descontextualizados de classificação e promoção das crianças na transição para o ensino fundamental. O documento ressalta que trata-se de um “elemento balizador e indicativo de objetivos” que seriam ampliados na etapa posterior, mas não como pré-requisitos. No entanto, a própria organização do quadro compromete a perspectiva até então defendida de avaliação e documentação pedagógica na Educação Infantil.

Nos documentos legais analisados, pudemos identificar referências aos processos, abordagens e práticas de avaliação das crianças e de documentação pedagógica que ora coadunam com a perspectiva formativa e ora se aproximam de uma perspectiva preparatória.

CONCLUSÕES

Considerando as análises identificamos que as políticas educacionais voltadas para a normatização de currículos na/da Educação Infantil, instituem uma perspectiva de avaliação crítica, criativa, formativa e colaborativa, que envolve ações de planejamento e reflexão da prática pedagógica, na medida em

que considera os processos de observação, acompanhamento e registro das aprendizagens infantis. No entanto, foi possível perceber as contradições existentes nos textos dos documentos curriculares e as possibilidades de construção de sentidos diversos no contexto das práticas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília: 45 p., 8 de maio de 2013

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292p.

FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações**. caderno 1. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. UNESCO, 2018 - 36 p.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. Espaço Pedagógico, 1996.

LOPES, Denise M.C; OLIVEIRA, Mileina P.; DANTAS, Elaine L.S. **Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas**. - Mossoró: UFERSA, 2022.

MELLO, Suely Amaral. BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na Educação Infantil**. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- VIII -

BENEFÍCIOS E OBSTÁCULOS NA INCLUSÃO DO USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) ALIADO A AÇÕES PEDAGÓGICAS

Emilly Susy Dantas da Silva - UERN

emillysuzy123@gmail.com

INTRODUÇÃO

As escolas são espaços de ensino aprendizagem, onde ocorrem múltiplas ações pedagógicas diariamente com o fito conceber saberes significativos aos educandos fazendo a utilização de diversas metodologias. Em sua maioria, tais metodologias necessitam do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de aparelhos tecnológicos para serem concretizadas, uma vez que, esses instrumentos oferecem muitas perspectivas que favorecem o modo de aplicar e de internalizar de forma organizada um novo conhecimento.

O presente trabalho tem a finalidade de discorrer sobre o uso da tecnologia da informação e comunicação aliado a ações pedagógicas, na lógica de expor reflexões acerca da relevância das práticas pedagógicas concebidas com o auxílio de recursos tecnológicos e os benefícios que esses procedimentos podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem bem como os desafios na inclusão digital de profissionais da área para uso nas ações pedagógicas.

Com o advento da tecnologia na sociedade foi possível perceber o quanto ela pode nos assessorar em muitos âmbitos da vida, desde área sócio afetiva à área intelectual e educacional, proporcionando inúmeras possibilidades de

colocar em prática um ensino dinâmico que atrai os estudantes, tornando a docência mais auspiciosa e menos desafiadora tendo em vista tanto a pluralidade de níveis de aprendizado que os alunos apresentam atualmente nas instituições como também, o fato de que a tecnologia está totalmente presente na realidade da sociedade na qual vivemos.

Em contrapartida, existe a dificuldade que alguns profissionais possuem para manusear esses artifícios eletrônicos, principalmente os mais antigos na profissão. Isso resulta de uma formação de cursos com matriz desatualizada perante a evolução e imersão da tecnologia na sociedade e no ensino, o que acaba impedindo, em certos casos, que o professor faça a instrução correta de como utilizar a tecnologia a favor na construção de conhecimentos. Segundo Martins (2012, p.126):

Na sociedade do conhecimento é preciso orientar o aluno, conhecer e compreender como ele aprende a utilizar todo o potencial proveniente dos diversos tipos de tecnologias digitais existentes, sempre com o propósito, de melhorar constantemente a qualidade da educação.

BENEFÍCIOS DO USO DAS TIC'S ASSOCIADO AO FAZER PEDAGÓGICO

No Brasil, a tecnologia digital surgiu como forma de cooperação com os processos educacionais durante a década de 70 e com o avanço e a popularização dos aparelhos tecnológicos se expandiram as possibilidades de comunicação e de obter informações bem como as alternativas de unir recursos tecnológicos nos fazeres pedagógicos, favorecendo o sucesso de ações docentes no ato de promover experiências, instruir e ensinar e a capacidade de absorção e compreensão de informação pelos alunos, visto que, estão totalmente inseridos no mundo digital e são atraídos por aulas dinâmicas, ministradas com o suporte e a conexão de aparatos tecnológicos.

A presença das TIC's nas instituições de ensino, quando usada de forma coerente, é uma ferramenta essencial e desempenha um papel cada vez mais importante na educação por ter a capacidade de tornar a aprendizagem integralizada, contribuindo para a formação ampla de um ser humano que possui aspectos críticos e reflexivos como traços da personalidade.

Ao unir tecnologias previamente abordadas às ações pedagógicas amplia-se o potencial das metodologias aplicadas durante a realização de atividades em sala de aula, tornando a aprendizagem envolvente. Somado a isso, propicia a autonomia, a interação professor aluno e entre os próprios alunos, otimiza tarefas, facilita o acompanhamento da evolução dos alunos, da mesma maneira que permite ter acesso rápido a materiais educacionais e atualizações instantâneas sobre os acontecimentos no mundo.

Outrossim, as tecnologias atreladas a ações pedagógicas oportunizam aqueles que desejam estudar e não dispõe de tempo e condições financeiras para arcar um curso presencial por meio do Ensino a Distância (EAD), que faz a utilização de ambientes virtuais e plataformas de videoconferência, chats, correios eletrônicos, dentre outros. De acordo com Farias (2013, p. 5) “Tais recursos são utilizados na geração atual da EAD, de modo a tornar o seu processo mais eficaz, assim como reduzir os obstáculos referentes às distâncias geográficas, locais e horários das aulas”. o que viabiliza e facilita o alcance a educação e de uma forma flexível.

OBSTÁCULOS NA INCLUSÃO DIGITAL PARA OS PROCESSOS DE ENSINO

Ainda que existam programas e políticas de inclusão digital para professores é notório que há desafios no que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos em ações pedagógicas. Sabe-se que a inserção da tecnologia nas práticas pedagógicas já faz parte do contexto das escolas há algum tempo, porém, é feita apenas por meio da obtenção de aparelhos tecnológicos como os computadores, que em muitos casos não chegam a ser utilizados por falta de habilidade para o manuseamento. Os profissionais que desejam fazer uso das TIC's nas suas metodologias geralmente aprendem a manipular os aparelhos de forma autônoma, o que deve ser aprendido durante seu percurso formativo.

A união da escola e tecnologia vai além da obtenção de equipamentos, é necessário que os professores tenham afinidade com os recursos e sejam profissionais com competências digitais para promover aprendizagens

inovadoras e construir ambientes de ensino lúdico e interativo. A capacitação para a utilização desses recursos nos fazeres pedagógicos deve ser adquirida desde a graduação, todavia, ainda hoje enfrenta-se obstáculos no que tange a inclusão de professores no meio tecnológico, muitos cursos não oferecem em sua grade curricular o mínimo de subsídios para se trabalhar além dos modos tradicionais, não levando em consideração os avanços da modernidade.

De acordo com Almeida (2008) a formação dos professores deve ser construída para levar em consideração a realidade na qual o aluno está inserido, além das opiniões acerca do próprio contexto. Em razão disso, torna-se crucial performances que visem a inclusão digital desde a formação inicial dos profissionais da área, com o propósito de garantir a familiarização com as ferramentas pedagógicas para ser empregada com êxito nas práticas pedagógicas.

Há ainda, a necessidade de formação continuada para os professores que visam atribuir as vantagens da união da tecnologia de informação e comunicação com a suas práticas na educação. Em virtude de que a sociedade está em constante evolução e em conformidade com o pensamento de MARTINS (2012, p.129) “As tecnologias digitais evoluem com muita rapidez, somos incluídos digitalmente hoje e excluídos amanhã.” logo, deve-se sempre buscar informações para se manter atualizado digitalmente nas ações pedagógicas.

CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto no presente trabalho, é possível assentar que a união das tecnologias de comunicação e informação com as ações pedagógicas e educativas são fundamentais no contexto de educação atual, já que, tais instrumentos tecnológicos estão inseridos no cotidiano do corpo social e possibilita a realização de aulas com metodologias lúdicas e eficientes que aproximam os alunos ainda mais da aprendizagem crítica, concreta e reflexiva, diferenciando-se dos métodos tradicionais.

Atrelado a isso, consolida-se o quão valioso o conhecimento prático dos professores acerca dessas tecnologias, tornando assim, necessário a

disseminação de políticas formativas, para aqueles que não obtiveram o contato com esses recursos no período formacional e desde a formação inicial de novos profissionais para que ocorra a pregação das mesmas durante as propostas de atividades realizadas em sala de aula bem como no ensino a distância com o fito de obter ensinamentos e aprendizagens significativas a partir de inúmeros caminhos e recursos disponibilizados pelas TIC's.

REFERÊNCIAS

DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **BOLEMA-Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

FARIAS, Suelen Conceição. Os benefícios das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de educação a distância (EAD). **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 11, n. 3, p. 15-29, 2013.

MARTINS, Norma Sueli. Inclusão digital: desafios e reflexões teóricas na formação de professores no mundo contemporâneo. **Revista Ibero-americana de estudos em Educação**, v. 6, n. 2, p. 258-274, 2011.

- IX -

CULTURA E DIVERSIDADE: A INCLUSÃO A PARTIR DO MULTICULTURALISMO

Willame Anderson Simões Rebouças, FURG
willameanderson@gmail.com

Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva UERN
yatamurirafaelly@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resultou de discussões tecidas durante a disciplina Educação para Diversidade, componente curricular do curso de licenciatura em pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), situada no Campus Central. A pesquisa objetivou debater sobre os processos de inclusão a partir do multiculturalismo. Enquanto procedimentos metodológicos, esta investigação se insere na abordagem qualitativa de estudo, como também no viés da pesquisa bibliográfica, analisando o que diz a literatura especializada sobre o tema. Pensando no fortalecimento das discussões acerca de uma educação para a diversidade e na construção do pensamento crítico e reflexivo com relação aos processos de inclusão social, acredita-se que o trabalho em questão é relevante, na medida em que fomenta estas discussões, sobretudo, nos campos da inclusão e dos direitos humanos.

DESENVOLVIMENTO

A cultura pode ser compreendida como a lente sob a qual o ser humano

enxerga o mundo. Muito além de questões biológicas e/ou geográficas, a cultura é construída socialmente ao longo do tempo e passada de geração para geração. Consequentemente, todas as nossas noções de certo e errado, bom e ruim, normal e anormal, são construídas desde nosso nascimento, em consonância com a formação da nossa identidade, que se dá em conformidade com a cultura na qual estamos inseridos.

Segundo Laraia (2001, p. 72-73), “O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural [...]”. Assim, tudo o que é incomum à nossa realidade é mal visto ou inaceitável para nós, pois o nosso modo de viver sempre é tido como superior aos demais. Nesse sentido, são construídos parâmetros para medir as diferenças entre os indivíduos, considerando os padrões ideais culturalmente estabelecidos.

As pessoas que não se encaixam nesses padrões se deparam com o estigma, que em sua definição geral é uma marca ou sinal. Essa marca é deixada diariamente nos indivíduos, seja em caráter físico, religioso e/ou comportamental. Um exemplo disso seria quando referem-se a alguém como “mudinho”, “anão” e “aleijado”. Ao referirmo-nos a uma pessoa dessa forma, enfatizamos apenas a diferença em detrimento da condição humana do sujeito. Sendo assim, todas as vezes que alguém se refere a uma pessoa inicialmente pelas características específicas que a diferem do que é considerado normal, está deixando uma marca negativa naquele indivíduo.

Diante disso, o multiculturalismo se apresenta como uma forma de lutar contra preconceitos e discriminações que resultam em processos de exclusão. Segundo Santos (2006), o multiculturalismo trata-se da naturalização das diferenças enquanto características humanas, respeitando-as de tal modo que todas as culturas possam ocupar um lugar de dignidade entre a sociedade. No multiculturalismo podemos encontrar algumas vertentes principais, o multiculturalismo: conservador; liberal ou humanista; liberal de esquerda; e o crítico ou intercultural.

Na contemporaneidade, apesar da consciência mais ampla acerca da coexistência de várias formas de existir, há muita resistência em aceitar esse

fato e ainda mais em compreender que não faz-se necessário aceitá-lo, já que os modos de existência dos sujeitos não dependem ou não devem depender disso. A ideia de aceitação parte da noção etnocêntrica de que há superioridade na cultura vigente, como se fosse uma benevolência da sociedade aceitar as demais.

Nisso se constitui o multiculturalismo conservador “[...] que abarca as diferenças no arcabouço da diversidade/pluralidade, que tem como proposta pensar o diferente como alguém a ser integrado/adaptado a uma norma/forma estabelecida/dominante [...]” (SCHUCHTER & CARVALHO, 2016, p. 521). Na lógica conservadora, percebe-se a diferença a partir do contexto, ou seja, entendendo a diferença em relação a algo, utilizando padrões socialmente idealizados como referência, ao invés de a diferença em relação a ela mesma, como uma característica e não um comportamento desviante. Nessa perspectiva, nota-se que as diferenças são encaradas apenas enquanto meras variações do padrão estabelecido, de forma a confirmar e/ou reafirmar o(s) modelo(s) de referência. No entanto, questiona-se essa noção de inclusão, que tem como premissa a tolerância, ao contrário do multiculturalismo crítico, que “[...] problematiza as diferenças, preconiza a comunhão/coexistência dessas diferenças e o diálogo intercultural [...]” (SCHUCHTER & CARVALHO, 2016, p. 521). Esse é baseado no direito de coexistência dessas diferenças e no reconhecimento delas. Assim,

[...] trabalha-se a ideia de construção da democracia e de uma política crítica e de compromisso com a justiça social e não só se reconhece o valor intrínseco de cada cultura, mas também se defende o respeito e a construção de relações recíprocas por meio do diálogo entre os diferentes. Assim, constroem-se processos de aproximação, de conhecimento recíproco, de interação e da coexistência entre as diferentes culturas. (SCHUCHTER & CARVALHO, 2016, p. 524)

Nesse sentido, a democracia é essencial para que a inclusão de fato possa acontecer, vez que esse modelo de governo assegura a liberdade de o sujeito existir e se expressar na sua singularidade. Dessa forma, os governos democráticos tendem a reconhecer os direitos humanos, conseqüentemente, instituindo políticas que funcionem em prol da diminuição das desigualdades e

opressões. Segundo Priori e Kischener (2019, p. 9),

O termo “direitos humanos” expressa o conjunto de direitos fundamentais da pessoa humana. É algo inseparável da própria condição humana e não tem ligação com particularidades ou especificidades de um indivíduo ou grupos. Esses direitos são fundamentais por que sem eles não haveria a existência da pessoa humana; ela não seria capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. (...) Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes aos seres humanos), iguais (os mesmos para todos) e universais (aplicáveis por toda a parte). Portanto, para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente apenas pelo status de serem humanos.

Nisso concerne dizer que todo tipo de exclusão dificulta e, em alguns casos, impede a concretização desses direitos. Pois, pessoas fora dos padrões encontram dificuldades excessivas em frequentar a escola, trabalhar, expressar suas crenças, ou até mesmo a própria identidade, em virtude das opressões sofridas cotidianamente, nos mais amplos setores da sociedade. Portanto, é imprescindível que o Estado atue de forma a assegurar ao máximo os direitos básicos a todos. Pois deveria ser um dever ético de cada

Estado e de cada governante garantir os direitos mais básicos e fundamentais para a sua população, sem distinção de raça, cor, classe, gênero, religião, orientação sexual ou quaisquer outros marcadores social, econômico e/ou cultural (PRIORI; KISCHENER, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os achados da pesquisa apontaram que as projeções culturais socialmente construídas em nosso cotidiano ainda mostram-se distantes no que diz respeito aos processos de inclusão, pois, ainda há um grande complexo de superioridade e de etnocentrismo que circula entre os setores da sociedade, conseqüentemente, enaltecendo protocolos de exclusão e inferiorização dos sujeitos, sobretudo, por conta de suas características e/ou diferenças. Dessa forma, faz-se necessário compreender e avaliar as concepções socialmente construídas sobre a diversidade e a inclusão, de forma a garantir, de fato, o que é direito de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PRIORI, Angelo; KISCHENER, Manoel Adir. Conversas sobre direitos e dignidade da pessoa humana. In: PRIORI, Angelo; FELIPE, Delton Aparecido; PEREIRA, Márcio José (org.). **Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá: Edições Diálogos, 2019. Cap. 1. p. 7-24.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHUCHTER, Terezinha Maria; CARVALHO, Janete Magalhães. PROBLEMATIZANDO OS CONCEITOS DE DIVERSIDADE E IDENTIDADE: os documentos da secadi e as implicações para o currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, p. 519-529, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.31690/16910>. Acesso em: 13 set. 2023.

- X -

**ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DA 12ª
DIREC/MOSSORÓ/RN: CONSOLIDAÇÃO DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Eugênia Morais de Albuquerque/UERN
eugeniaalbuquerque53@icloud.com

Maria Dalvanir Marques Bezerra /12ª DIREC
dalvanirnina@gmail.com

Este ensaio tem por objetivo discutir as Eleições diretas na 12ª DIREC/Mossoró, como elemento importante da Gestão Democrática na Educação Básica, através dos estudos nas disciplinas: Política e Planejamento da Educação Básica, Gestão dos processos de Ensino, Pedagogia/UERN. Teremos como metodologia, estudos bibliográficos em Licínio Lima (2018); e documental (Constituição Federal (1988), LDB (9394/96), Lei Complementar n. 585/2016), instituída na Rede Estadual de Ensino do RN, as quais contribuíram para a compreensão das principais sistematizações presentes nas perguntas de partidas: Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Qual a importância das eleições para consolidar a gestão democrática na 12ª DIREC?

Por que é tão difícil implementar a gestão democrática nas escolas públicas? Este fenômeno tem sido estruturante nas relações Estado, Sociedade e Educação. A origem da gestão democrática, remete a redemocratização nacional, ao final da década de 1980, resultado do contexto da insurreição

política de diversos setores da sociedade contra a ditadura, dentre eles, as universidades, os profissionais, intelectuais da educação, associações, sindicatos da categoria), estudantes (movimentos estudantis). A gestão democrática da educação pública como princípio constitucional (BRASIL, 1988 art. 206). O termo tem sido disputado por diferentes concepções. As mobilizações voltadas para a gestão democrática da educação brasileira se configuram a partir das reivindicações em prol da democratização política brasileira, haja vista que o país vinha sofrendo com o autoritarismo durante o período civil-militar, o que impedia a participação dos cidadãos nas tomadas de decisões do Estado.

Nessa perspectiva, a gestão democrática é contemplada e garantida pela CF de 1988 em seu Art. 206, inciso VI, com a garantia da Gestão Democrática no ensino público (BRASIL, 1988) e pela lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) no seu Art. 14, que estabelece metas para o PNE (2001 a 2010), e o PNE atual (2014/2024) e nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

A LDB/96, em consonância com a CF, vem dispensar particular atenção à gestão escolar, detalhando suas incumbências no artigo 14; Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios estabelecidos pela LDB/96.

Conforme Lima (2018, p15), Apesar da consagração legal no plano das orientações para a ação – desde os textos constitucionais, passando pelas leis de bases da Educação, ...a gestão democrática da escola pública permanece como uma realização difícil de alcançar no plano da ação organizacional efetiva, em cada escola concreta”. Outro argumento é que a gestão democrática das escolas, pode se encontrar legalmente assegurada, com maiores ou menores graus de realização em cada contexto escolar concretos. O autor reforça numa outra tese que” a Gestão democrática estaria associadas a um ideal normativo impraticável e inapropriado em termos de eficiência e de eficácia, de competitividade e de qualidade”. Qualidades atribuídas a gestão gerencial, inspirada nas empresas privadas, que tem como principal característica a ótica da racionalidade, da produtividade e do atendimento às demandas do

cidadão/cliente.

Qual a importância das eleições para consolidar a gestão democrática na 12ª DIREC Mossoró/RN?

O processo de eleições diretas para gestores no RN, se tornou uma realidade através da Lei Complementar 290, de 16 de fevereiro de 2005, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino, na gestão da governadora Wilma de Farias. A L.C. 290/2005 apresenta uma estrutura que garantia eleições diretas por agrupamento de escolas, em período e ano diferentes, com vigência de mandato de 2 anos, com possibilidade de reeleição. Na gestão do governador Robinson Faria, foi sancionada a Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016. A L.C. 585/2016 trouxe mudanças significativas para a melhoria da Gestão Democrática, estabelecendo no Artigo 34, o direito a dupla gestora convidar o coordenador pedagógico e o coordenador administrativo financeiro, com disponibilidade para exercer a função a que foram convidados, Seção II, Art. 38, Parágrafo único e Seção III, Art. 40, Parágrafo único, tendo o coordenador administrativo financeiro a atuação também de tesoureiro da escola, Artigo 41, inciso II. O mandato passou de dois para três anos, com possibilidade de reeleição e a unificação do processo eleitoral para todas as escolas do RN, determinado pela L.C. 585/2016 no Capítulo IV, Artigo 42.

Na Rede Estadual de Ensino do RN é exigido a formação continuada em serviço como critério para reeleição, LC 585/2016, Artigo 47, inciso IX e os candidatos participam do Curso de Formação de Gestores oferecido pela SEEC através do Sigeduc, com exigência de desempenho mínimo de 60% para a efetivação da candidatura, Artigo 47, inciso X. Na gestão da governadora Fátima Bezerra, esses critérios que são estabelecidos pela LC 585/2016, passarão a serem exigidos e foram ofertados os dois cursos: Formação de Gestores, para o processo de candidaturas e o Curso de 120h, Artigo 47, inciso IX, ofertado no decorrer do primeiro mandato dos gestores.

A LC 585/2016, trouxe também um maior fortalecimento dos colegiados estabelecidos na LC. O fortalecimento se concretizando na eleição geral dos Conselhos Escolares em maio de 2023 e no acesso do Sigeduc para alocação

dos Conselheiros e registros de Atas.

A SEEC/CORE, juntamente com as 16 DIRECs, com objetivo de fortalecimento dos Conselhos de Classe, para o 2º semestre de 2023, realização de capacitações e a aquisição de estratégias para os avanços na aprendizagem dos estudantes. Essas formações são trabalhadas pela SEEC/CORE e replicada pelas DIRECs, adaptadas as suas realidades e peculiaridades de cada regional.

A 12ª DIREC é composta por oito municípios: Areia Branca, Baraúna, Grossos, Gov. Dix-Sept Rosado, Mossoró, Serra do Mel, Tibau e Upanema. Desenvolvemos todos os trabalhos acima citados nas 71 escolas, 100% de gestores eleitos regidos pela LC 585/2016, com 100% dos conselhos escolares eleitos em 25 de julho de 2023, para um mandato de três anos e desenvolvendo as ações dos conselhos de classe a partir do 2º semestre de 2023 na maioria de nossas escolas.

Tem parceria com a 4ª Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró, na pessoa do Promotor de Justiça, o Excelência Sr. Dr. Olegário Gurgel Ferreira Gomes, que acompanha as ações desenvolvidas e recomenda a realização de no mínimo dois fóruns anuais com os conselheiros e gestores das escolas para o fortalecimento da gestão democrática e ampliação dos conhecimentos dos conselheiros, como também, troca de experiências entre as escolas da Rede.

A SEEC/DIREC proporciona formação continuada anualmente para toda equipe gestora com foco na gestão dos resultados, na aprendizagem dos nossos estudantes, potencializando o trabalho dos Conselhos de Classe, as avaliações internas, SIMAIS, e as avaliações externas, SAEB, ENEM, buscando avançar os indicadores em parceria com os gestores escolares. Fortalecimento e continuidade do Pague Predial, possibilitando

melhores condições físicas e bem-estar nas escolas. Criar mecanismo de incentivo para avanços nos portes das escolas, através do monitoramento do próprio Sigeduc. Realizar premiações anuais para as escolas que atingirem suas metas de aprendizagem e resultados gerais pactuados com a SEEC/DIREC; são sugestões do setor de Gestão Democrática para continuidade do trabalho e fortalecimento da Democracia no chão das escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CF (1988): atualizada até a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Belo Horizonte: Mandamentos, 2007.

BRASIL. Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei N°. 9.394/96 – Promulgada em 20/12/1996. Brasília, 1996.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública. 2018 PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da Escola Pública> àtica: São Paulo 1997. RN. Constituição do Estado do RN. 1989.

RIO GRANDE DO NORTE. LC n. 290, de 16 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre a Democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino. Natal, RN, 2005a.

RIO GRANDE DO NORTE. LC n. 585, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a Democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino. Natal, RN, 2016.

_____. Decreto n.18.463, de 24 de agosto de 2005. Regulamenta a LC nº 290/05. Natal, RN, 2005.

- XI -**ELEIÇÕES PARA DIRETORES E VICE-DIRETORES
NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Larissa Maria da Costa Fernandes Oliveira – SEEC/RN
larissamfernandes@hotmail.com

Claudenyce Dantas de Souza – SEEC/RN
claudenycesouza@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar a evolução das eleições para diretores e vice-diretores nas escolas da rede pública estadual de educação do Rio Grande do Norte (RN) nos últimos 6 (seis) anos. Para tanto, utiliza a coleta de dados referentes às candidaturas nas escolas nas eleições gerais do ano de 2019 e 2022, bem como das eleições suplementares realizadas nos anos de 2021 e 2023, no *site* que hospeda a realização desse processo pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SigEduc).

Paro (2011) afirma que a eleição para diretores é, dentre as formas de acesso ao cargo, a única que tem a virtude de contribuir para o avanço da democratização da escola e da educação. Desse modo, embora não signifique nenhuma certeza em termos da completa democratização da escola, certamente constitui-se uma das medidas necessárias. Nesse sentido, tornam-se relevantes estudos acerca das eleições para diretores nas redes públicas de ensino.

DESENVOLVIMENTO

A institucionalização da gestão democrática nas escolas tem como contexto o próprio processo de (re)democratização do país nos anos de 1980, que, por meio das lutas sindicais e estudantis e de associações acadêmicas e movimentos sociais, se efetivou na Constituição Federal de 1988 (CF/88). A Constituição de 1988 ampliou a necessidade de políticas públicas que atendessem a demanda da população no que diz respeito ao direito a uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. De acordo com Bastos (2005), a gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública e, nesse ínterim, introduz o processo de eleição para gestores e conselhos escolares, o que garante maior liberdade de decisão, criação e organização da escola.

Nessa perspectiva, a LDB/96 determina a gestão democrática como um dos princípios constituintes da educação pública, garantindo os princípios de participação de diferentes atores da comunidade escolar. Determina, ainda, que os sistemas de ensino definam suas normas respeitando esses princípios.

Em consonância com a CF/88 e a LDB n. 9.394/96, a Lei n. 13.005/2014 (Plano Nacional da Educação - PNE) dedica a meta 19 à gestão democrática, com oito estratégias para a sua execução, e estipula o prazo de dois anos para que os sistemas de ensino assegurem condições para a efetivação da gestão democrática. Em respeito a todo esse arcabouço legal, o RN promulgou, em 30 de dezembro de 2016, a Lei Complementar n. 585, a qual define que as eleições para diretores e vice-diretores escolares devem ocorrer a cada 3 (três) anos.

Nos anos de 2019 e 2021, foi realizado o primeiro processo de eleições para diretores e vice-diretores, após ter sido promulgada a Lei Complementar n. 585, de 30 de dezembro de 2016. Na ocasião, havia 579 escolas aptas ao processo, de acordo com o Edital n. 001/2019 /SEEC e com o Edital n. 02/2021/2021-SEEC/RN. A **Figura 1** mostra o número de escolas que tiveram candidatos aptos à investidura na função, as quais se encontram divididas por Regionais de Educação e Cultura (DIREC).

Figura 1 - Dados do processo de eleição para diretores e vice-diretores nas escolas da rede pública estadual de educação do Rio Grande do Norte (Triênio 2020-2022)

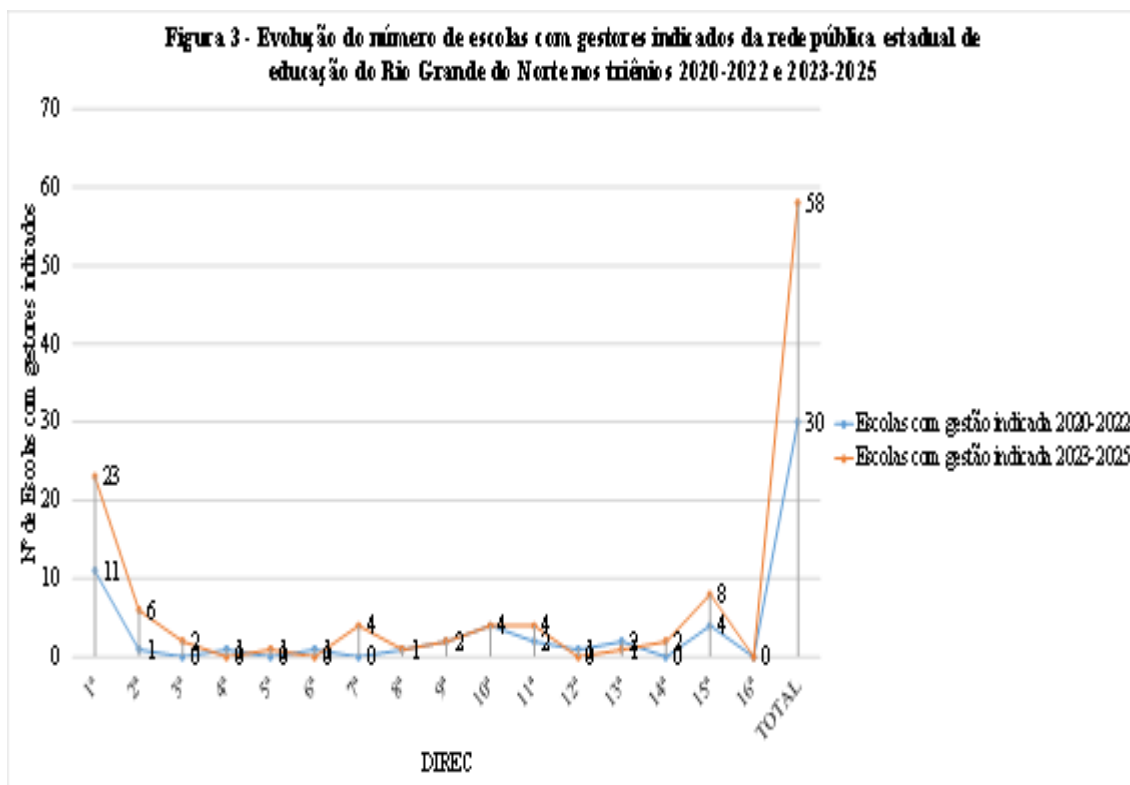
DIREC	Escolas aptas às eleições gerais/2019	Escolas com eleitos/2019	Escolas aptas às eleições suplementares/2021	Escolas com eleitos/2021	Escolas com gestão indicada 2020-2022	%
1 ^a	139	119	20	9	11	7,91
2 ^a	47	43	4	3	1	2,13
3 ^a	39	35	4	4	0	0,00
4 ^a	17	16	1	0	1	5,88
5 ^a	22	18	4	4	0	0,00
6 ^a	15	13	2	1	1	6,67
7 ^a	23	20	3	3	0	0,00
8 ^a	14	10	4	3	1	7,14
9 ^a	34	27	7	5	2	5,88
10 ^a	32	22	10	6	4	12,50
11 ^a	19	15	4	2	2	10,53
12 ^a	71	61	10	9	1	1,41
13 ^a	21	17	4	2	2	9,52
14 ^a	29	29	0	0	0	0,00
15 ^a	41	31	10	6	4	9,76
16 ^a	16	14	2	2	0	0,00
TOTAL	579	490	89	59	30	5,18

Fonte: SigEduc e Diário Oficial do estado do Rio Grande do Norte

Nos anos de 2022 e 2023, foi realizado novo processo de eleições para diretores e vice-diretores. Na ocasião, havia 578 escolas aptas ao processo, de acordo com o Edital n. 24/2022 e com o Edital n. 1/2023. A **Figura 2** mostra o número de escolas que tiveram candidatos aptos à investidura na função, as quais se encontram divididas por Regionais de Educação e Cultura (DIREC).

Figura 2 - Dados do processo de eleição para diretores e vice-diretores nas escolas da rede pública estadual de educação do Rio Grande do Norte (Triênio 2023-2025)						
DIREC	Escolas aptas às eleições gerais/2022	Escolas com eleitos/2022	Escolas aptas às eleições suplementares/2023	Escolas com eleitos/2023	Escolas com gestão indicada 2023-2025	%
1ª	139	94	45	22	23	16,55
2ª	46	35	11	5	6	13,04
3ª	39	32	7	5	2	5,13
4ª	17	8	9	9	0	0,00
5ª	22	13	9	8	1	4,55
6ª	15	9	6	6	0	0,00
7ª	23	15	8	4	4	17,39
8ª	14	10	4	3	1	7,14
9ª	34	30	4	2	2	5,88
10ª	31	21	10	6	4	12,90
11ª	19	14	5	1	4	21,05
12ª	71	59	12	12	0	0,00
13ª	22	17	5	4	1	4,55
14ª	29	22	7	5	2	6,90
15ª	41	28	13	5	8	19,51
16ª	16	15	1	1	0	0,00
TOTAL	578	422	156	98	58	10,03
Fonte: SigEduc e Diário Oficial do estado do Rio Grande do Norte						

De modo geral, as **Figuras 1 e 2** evidenciam a capacidade que a rede pública estadual do RN tem apresentado em mobilizar a comunidade escolar em torno da efetivação das eleições para diretor e vice-diretor de suas escolas, visto que a democratização da escola pública implica não somente o acesso da população a seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui a escolha de seus dirigentes (Paro, 2003). No entanto, observa-se também um crescimento do número de escolas que não conseguem candidatos aptos a se candidatarem aos pleitos. A **Figura 3** explicita melhor esse quadro:



Fonte: SigEduc e Diário Oficial do estado do Rio Grande do Norte.

De acordo com a **Figura 3**, é possível observar que há um crescimento de quase 100% no número de escolas que concluíram o processo de eleições para o triênio 2023-2025 em situação de gestão indicada, quando comparado ao número de escolas na mesma situação ao final do processo de eleições do triênio 2020-2022, com destaque para a 1ª DIREC.

CONCLUSÕES

Concluimos que o princípio da gestão democrática no ordenamento legal da educação se configura como algo relativamente novo, que está ainda em processo de consolidação. Portanto, compreendemos que as Leis, por si só, não garantem a tomada de consciência sobre a importância de seu pleno desenvolvimento para o sucesso escolar.

Os dados coletados mostraram uma diminuição no percentual de candidaturas aprovadas nos processos de eleições ocorridos em 2019/2021 e 2022/2023, o que teve como consequência um menor índice de diretores e vice-

diretores que assumiram a função por meio de eleição, delineando um caminho de enfraquecimento do jogo democrático no processo de escolha das gestões escolares na rede. É importante que, com base nesse quadro, a SEEC/RN busque entender os motivos para essa desmobilização, com o objetivo de traçar estratégias e pensar políticas públicas que evitem o crescimento desse quadro.

REFERÊNCIAS

BASTOS, João Baptista. **Gestão democrática**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da república federativa do Brasil**, DF, 26 jun. de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 28 ago. 2023.

PARO, Vítor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a Democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar n. 585**, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. 2016. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161231&id_doc=559551 Acesso em: 25 ago. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Edital n. 001/2019 /SEEC** – Eleições gerais escolares/2019. A Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer, estabelece normas, procedimentos e prazos sobre o processo de Eleição Geral para escolha de diretores(as) e vice-diretores(as) das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, para o Triênio 2020-2022, constantes do Anexo I. 2019. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/documentos/00000001/20190904/657861.htm> Acesso em: 25 ago. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Edital n. 02/2021/2021-SEEC/RN**, 21 de setembro de 2021. Estabelece datas, normas, procedimentos e prazos sobre o processo de eleições suplementares para escolha de diretores(as) e vice-diretores(as) das unidades escolares que estão sob mandato pró tempore na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, para o triênio 2020-2022, constantes do anexo I. 2021. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20210923&id_doc=739444 Acesso em: 25 ago. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Edital n. 24/2022**. Estabelece datas, normas, procedimentos e prazos sobre o Processo de Eleição Geral para escolha de diretores(as) e vice-diretores(as) das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, para o Triênio 2023-2025, constantes do Anexo I. 2022. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20220813&id_doc=782451 Acesso em: 25 ago. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Edital n. 1/2023**. Resolve tornar público o presente Edital que estabelece datas, normas, procedimentos e prazos sobre o Processo de Eleição Suplementar para escolha de diretores(as) e vice-diretores(as) das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, para o Triênio 2023-2025, constantes do Anexo I. 2023. Disponível em: <https://deirn.sdoe.com.br/diariooficialweb/#/visualizar-jornal?dataPublicacao=14-02-2023&diario=MTIx> Acesso em: 25 ago. 2023.

- XII -**EXPLORANDO A CAATINGA: UMA ABORDAGEM
INTERDISCIPLINAR DE APRENDIZAGEM
CRIATIVA E ENGENHARIAS COM ALUNOS DO
ENSINO BÁSICO NA CONSTRUÇÃO
DE UM ROVER**

Bruno Henrique Fernandes da Costa; UFERSA
brunohcosta2001@hotmail.com

Daniel Kleber Bronzo; UFERSA
danielbronzo@hotmail.com

Rafael Kepler Bronzo; UFERSA
rafaeldd@hotmail.com

INTRODUÇÃO DO TEMA

Os estudantes do ensino básico estão em constante contato com novas tecnologias, como computadores, celular, entre outros, e uma forma de viabilizar o conhecimento científico-tecnológico é estímulo pela educação robótica (Beniti et al., 2009)

O conhecimento sobre robótica estimula o desenvolvimento lógico, onde os alunos podem desenvolver soluções relacionando a forma prática e teórica (Zilli et al., 2004).

Muitas escolas demonstram interesse em ofertas disciplinas que estão ligadas de forma direta e indireta a programação e a robótica, mas existe uma grande dificuldade de implementar essas disciplinas (Lamas et al. 2022)

Nesse contexto, o Laboratório de Aprendizagem Criativa (LAC) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), reconhecido por sua dedicação à inovação educacional, estabeleceu uma parceria com o renomado Massachusetts Institute of Technology (MIT) para desenvolver um projeto abrangente que abordasse essa questão de maneira holística. A parceria ocasionou no desenvolvimento de um projeto, cujo o título foi: UFERSA-MIT Brazil Semiarid Rover Build-a-thon.

Um dos pilares fundamentais desse projeto foi a promoção do intercâmbio cultural entre estudantes brasileiros e estrangeiros. Essa iniciativa permitiu que indivíduos de diferentes origens culturais interagissem e compartilhassem experiências, enriquecendo assim a compreensão mútua. O resultado foi uma aprendizagem mais holística e uma apreciação mais profunda das diversas perspectivas culturais.

Além disso, a colaboração da UFERSA com o MIT viabilizou a transferência de conhecimento e tecnologia de vanguarda entre as instituições envolvidas. Isso incluiu a troca de pesquisas de ponta, métodos de ensino avançados e o acesso a recursos tecnológicos de última geração. Essa parceria fortaleceu a capacidade de pesquisa e ensino da UFERSA, enriquecendo o ambiente de aprendizagem com recursos de classe mundial.

Outro aspecto essencial do projeto foi a implementação das metodologias de aprendizagem, são elas, o método STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) e o método “Build-a-thon” conhecidos também como “mão na massa”. Utilizados durante o projeto com os alunos das escolas públicas de cidades do Rio Grande do Norte como Mossoró, Pau dos Ferros, Governador, Apodi entre outras. Essa abordagem pedagógica envolveu os alunos em atividades práticas e experimentais, tornando a aprendizagem mais envolvente e eficaz. A participação ativa em projetos reais proporcionou aos alunos uma compreensão mais profunda dos conceitos acadêmicos e a aplicação prática de seu conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

No mês de outubro de 2022, um conjunto de discentes da UFERSA foi cuidadosamente escolhido para participar de uma iniciativa com intuito de desenvolver capacitações direcionadas aos estudantes das instituições de ensino básico. Essas capacitações ocorreram no mês de novembro de 2022 e no mês de janeiro de 2023, foi estruturada em torno de quatro áreas distintas de enfoque, a saber: eletrônica, robótica educacional, utilização da plataforma Tinkercad e tecnologia de impressão 3D.

Essa ação de seleção e preparação com os discentes da UFERSA teve como objetivo principal o desenvolvimento de um conjunto de recursos didáticos avançados que fossem capazes de aprimorar a capacitação de estudantes das escolas públicas.

O processo de seleção dos alunos da UFERSA envolveu critérios rigorosos, visando garantir que apenas os indivíduos mais capacitados e dedicados fossem escolhidos para essa tarefa. A partir desse grupo seletivo, foram desenvolvidas equipes que se especializaram nas áreas mencionadas, com o propósito de criar materiais de capacitação abrangentes e de alta qualidade, adequados para transferência de conhecimento e habilidades técnicas para os alunos das escolas públicas.

Nesse contexto, os alunos da UFERSA assumiram um papel de liderança no compartilhamento de conhecimento e na promoção do desenvolvimento tecnológico e educacional em suas comunidades locais. A iniciativa representa um compromisso significativo da UFERSA em contribuir para o progresso educacional, fornecendo recursos de treinamento e capacitação que podem ter um impacto duradouro nas perspectivas de aprendizado e no potencial futuro dos alunos das escolas públicas.

Os treinamentos foram divididos em três momentos, no primeiro momento foi realizada uma breve capacitação de estudo sobre conhecimentos gerais, robótica, impressão 3D e eletrônicos pelos bolsistas do Laboratório de Aprendizagem Criativa (LAC) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido

(UFERSA), para alinhamento de conhecimentos entre os alunos do projeto desenvolvido e os alunos do Massachusetts Institute of Technology (MIT).

No segundo momento com a chegada dos alunos do MIT houve uma série de atividades programadas como montagem de laboratório, workshops, oficinas, além de visitas técnicas a empresas locais, e tour histórico. Esse momento promoveu não só troca de conhecimentos entre os alunos como troca de experiências e culturas diferentes.

Por último foi feito a montagem do protótipo do Rover, e pôr fim a apresentação do mesmo a comunidade acadêmica. Esse terceiro momento foi de extrema importância para a aprendizagem dos alunos das escolas públicas.

CONCLUSÕES

Conclusão do projeto foi a preparação do ROVER, sendo possível a utilização na caatinga. Esse projeto acrescentou em diversos conhecimentos práticos para os alunos, onde os alunos do ensino básico tiveram a oportunidade de solucionar os problemas de forma prática e lúdica, utilizando a imaginação e conhecimentos teóricos passados pelos estudantes universitários.

Além dos conhecimentos sobre robótica, programação e outros segmentos práticos realizados pelos alunos, também foi possível uma dinâmica aís cultural, onde os alunos tiveram contato com estudantes universitários dos EUA, mostrando os aspectos culturais de cada país, com trocas de experiências.

REFERENCIAS:

LAMAS, Rodrigo; SEABRA, Jean. Ferramentas de baixo custo em programação e robótica para a melhoria da qualidade no ensino fundamental e médio. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e85111032574-e85111032574, 2022.

ZILLI, Silvana do Rocio et al. **A robótica educacional no ensino fundamental**: perspectivas e prática. 2004.

BENITTI, Fabiane Barreto Vavassori et al. **Experimentação com Robótica Educativa no Ensino Médio**: ambiente, atividades e resultados. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. sn, 2009. p. 1811-1820.

- XIII -

GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIAS: QUAIS DESAFIOS PARA A EQUIPE GESTORA?

Onária Belo de Sousa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC
onariasousa@hotmail.com

O mundo foi abalado nos últimos três anos pela pandemia provocada pelo vírus SARS-Cov-2, mais conhecido como, COVID-19. As estratégias adotadas por diversos países para conter a sua propagação foram as mais diversas: isolamento social, uso de máscaras, restrições em voos locais e internacionais, corrida pela vacina, medidas econômicas e sociais para atender a população. A introdução de novas tecnologias da informação e da comunicação foi colocada a serviço de novas formas de trabalho, desmontando alguns setores e incidindo sobre as relações trabalhistas e as suas regulações, reduzindo direitos e precarizando as condições de trabalho. Antunes e Filgueiras (2020, p.03) afirmam que vivemos um tempo irônico das contradições do capitalismo contemporâneo, tanto do ponto de vista da técnica, pois *“the use of ICT in work management makes the identification and enforcement of workers’ rights easier than in any other period in history”*, como também em relação aos efeitos dessas novas formas de trabalho *“has played a fundamental role in legitimizing, encouraging, crystallizing and accentuating the lack of limits on the exploitation of labor and the casualization of its conditions”*. (Antunes & Filgueiras, 2020, p. 03-04). As tecnologias se colocaram como os meios mais utilizados para viabilizar o processo de trabalho remoto, alimentando a ideia de suprimento da ausência

física do trabalhador no ambiente de trabalho. Este fenômeno refletiu diretamente no modo de vida e organização da sociedade, impondo aos governos de diferentes matrizes ideológicas a assumirem maiores responsabilidades com a economia e a sobrevivência das pessoas. No entanto, nem todos os governos reagiram da mesma forma e adotaram as mesmas medidas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde. No caso brasileiro, o governo ultradireitista, liderado por Bolsonaro, decidiu tardiamente sobre medidas de combate à pandemia, colocando o Brasil nas primeiras colocações de mortes provocadas pelo vírus da COVID-19, assumindo postura negacionista e atuando numa perspectiva necropolítica (Mbembe, 2018). Esses elementos demonstraram atraso na definição de políticas econômica e social de atendimento à população mais vulnerável. Neste cenário, este trabalho surgiu da necessidade de refletir sobre as ações e estratégias desenvolvidas pela equipe gestora de uma escola estadual do Rio Grande do Norte, situada no município de Pau dos Ferros, durante o período da pandemia Sars-Cov-2. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um relato de experiência profissional, cuja característica principal é a descrição da intervenção, para o qual é relevante conter o embasamento científico e reflexão crítica (Mussi; Freitas E Almeida, 2021). O aporte teórico deste trabalho sustenta-se nos autores: Paro (2012), Dourado (2011), Luck (2005), os quais discutem a gestão escolar na perspectiva democrática, entre outros. Em nível federal foram apresentadas algumas diretrizes como forma de retomar o funcionamento das atividades educacionais e escolares, via trabalho remoto. Nesse sentido destacam-se: Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, o qual dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019; Decreto Legislativo nº 06, que reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020; Portarias MEC nº 343, nº 345, nº 473, nº 544, que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Em 18 de junho foi aprovada a Lei Federal nº 14.040 que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. E, em

07 de julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 11/2020, que estabeleceu orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia. O relato da experiência vivida nesse período demonstra que a atuação da equipe gestora da escola houve conflitos internos motivados pelas dificuldades para lidar com as tecnologias digitais, insuficiência de formação continuada, ausência de engajamento da família, e orientações claras e efetivas da Secretaria de Estado da Educação para melhor administrar as tomadas de decisões, com vistas a melhoria do ensino e da aprendizagem. Ficou nítido o quanto a gestão escolar estava confusa no fazer pedagógico, administrativo e financeiro, as orientações da secretaria estadual de educação eram insuficientes para resolver os problemas de acesso e permanência dos alunos nas aulas remotas. Todavia, era perceptível a preocupação da gestão e do corpo docente com a busca de estratégias para chegar até os estudantes. No entanto, alguns docentes apresentaram resistência quanto ao uso das tecnologias digitais, pois argumentavam que não sabiam manuseá-las, bem como, não tinham formação adequada para lidar com esse momento de excepcionalidade. Após alguns meses, com bastante diálogo, os professores aderiram a uma plataforma digital, deixando de enviar atividades via *WhatsApp*. Conclui-se que mesmo diante dos limites impostos pela pandemia e as angústias vividas pela comunidade escolar, percebeu-se um esforço coletivo para atravessar esse período turbulento da história de suas vidas. As principais medidas buscaram sanar os problemas de acesso às tecnologias educacionais, formação continuada dos professores e da equipe gestora, aproximação com as famílias e busca ativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

DOURADO, L. F. (2011). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Filgueiras, V.; Antunes, R. (2020). Digital platforms, uberization of work and regulation on current capitalism. *Contracampo – Brazilian Journal of Communication*, 39 (1). Disponível em: https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901/pdf_1 Acesso: 13 abr. 2023.

LUCK, H. (2002). **A escola participativa: o trabalho de gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro, DP&A.

Mbembe, A. (2018). **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições.

Mussi, R. F. de F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. de. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.

Práxis Educacional, 17(48), 60-77.

<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>

Paro, V. H. (2012). **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática.

- XIV -**LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?! -
UMA ANÁLISE DO PNLD 2022**

Letícia Oliveira da Silva / UFERSA
leticia.silva73320@alunos.ufersa.edu.br

Maria Ritta de Melo Costa / UFERSA
maria.costa50319@alunos.ufersa.edu.br

Thais Lopes de Araújo / UFERSA
thais.araujo27345@alunos.ufersa.edu.br

Milena Paula Cabral de Oliveira / UFERSA
milenapaula@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil diz respeito aos tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas, com função sociopolítica e pedagógica, que envolve o cuidado e educação como ações indissociáveis. No Brasil, é legalmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1988).

O currículo a ser desenvolvido nesta etapa, guarda especificidades em relação às características das crianças atendidas e suas possibilidades de ampliação das experiências e interações sociais - mediadas pelo outro e pela linguagem. (Vigotski, 2007). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) orientam, em caráter mandatório, a garantia de experiências com as múltiplas linguagens e as vivências cotidianas das crianças, por meio das interações e da brincadeira - eixos estruturantes dos currículos.

O arranjo curricular por campos de experiências, assegurado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e a definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos nas interações cotidianas, relacionados ao brincar, conhecer-se, explorar, conviver, participar e expressar, propõe currículos que se organizam em torno das experiências de aprendizagem e evidenciam a autonomia e o protagonismo das crianças. Assim, a finalidade principal da educação infantil, não é prepará-las para as demais etapas educativas, mas, propiciar contextos significativos que corroborem para a sua formação integral como pessoas concretas e contemporâneas.

Consideramos, pois, que os materiais educativos - estruturados e não estruturados, a serem disponibilizados às crianças precisam oportunizar vivências concretas da vida cotidiana, atender às suas necessidades e especificidades etárias, assim como, garantir a ampliação de seus saberes, linguagens e conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo - as práticas culturais. Sendo assim, não cabe o uso de livros didáticos, pois este recurso pode limitar as experiências e as linguagens infantis.

No entanto, na contramão desta discussão, no contexto político que vivenciamos nos últimos anos, com a instituição de uma Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019) e alterações no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, foi instituído esse tipo de recurso pedagógico na Educação Infantil. Diante disso, indagamos: como os livros didáticos consideram as linguagens das crianças e seus modos de apropriação? Apresentamos neste trabalho, uma análise documental dos critérios para seleção de obras previstas no edital de convocação nº 02/2020 – CGPLI do PNLD de 2022 e uma apreciação de dois exemplares de livros didáticos destinados a creches e pré-escolas.

DESENVOLVIMENTO

Com a instauração da PNA em 2019, o PNLD incluiu a distribuição de livros didáticos para as crianças. Entretanto, essa política se contrapõe às orientações curriculares direcionadas para Educação Infantil, pois “busca materializar uma visão, uma concepção de Educação Infantil que é antagônica

{...} incompatível com o que está hoje prescrito e descrito nos {...} instrumentos normativos” (Baptista, 2021), ratificando-a assim, como fase preparatória para o Ensino Fundamental com vistas a alfabetização.

O edital CGPLI do PNLD de 2022 define critérios baseados na “literacia” e na “numeracia” para a escolha das obras na Educação Infantil, tendo como objetos:

1.1.1. Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil;

1.1.2. Objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e

1.1.3. Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências.

A estrutura organizacional para produção das obras prevê que para a creche são destinados livros apenas aos professores, podendo ser, um ou dois volumes, para a pré-escola I são destinados dois exemplares com volumes I e II, e na pré-escola II um volume único para professoras(es) e crianças. Selecionamos para análise, a coleção “bons amigos” organizada pela FTD EDUCAÇÃO (Bruno, 2020).


Nos guias para creche, a apresentação indica uma perspectiva preparatória quando afirma que neste espaço “a criança começa a se preparar para a alfabetização formal e se apropriar de competências matemáticas” (Bruno, 2020, p. 3). Há ainda uma restrição às linguagens escrita e numérica, desconsiderando que “as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas [...]” (Gobbi, 2010, p. 1).


Os manuais da pré-escola articulam os campos de experiências determinados pela BNCC com a PNA e afirmam que seu objetivo é “uniformizar as propostas pedagógicas no Brasil, de modo que em cada etapa do ensino as crianças desenvolvam as mesmas aprendizagens.” (Bruno, 2020a, p. 11). Identificamos, pois, uma ideia de padronização dos conhecimentos das crianças.

As atividades propostas nos livros estão ancoradas numa concepção pobre de linguagem, priorizando a escrita como código e seu ensino e


aprendizado em exercícios que requerem treino e repetição, conforme recorte abaixo:




Página do Livro da Pré-escola II


 3. OUÇA E REPITA O NOME DE UM MEMBRO DA FAMÍLIA.

 **AVÓ**

A a
a a


 • SIGA AS SETAS E COMPLETE A LETRA A.


  

 4. OUÇA E REPITA O TRECHO DE UMA CANTIGA. NELA, APARECE O NOME DE UMA FLOR INICIADO COM A LETRA A.

ALECRIM, ALECRIM DOURADO
QUE NASCEU NO CAMPO
SEM SER SEMEADO.
[...]

ORIGEM POPULAR.



 • PINTE A PALAVRA ALECRIM NESSA CANTIGA.

26 A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Fonte: Editora FTD Educação

As atividades se contrapõem à concepção de linguagem como interação social a ser experimentada pelas crianças, pois não possibilitam práticas da escrita como linguagem e atividade cultural, conforme proposta de que:

{...} o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura. A criança interage com ela, procura compreendê-la e dela se apropriar. {...} Em suma, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida. (Baptista, 2010, p.2)

Entendemos que a apropriação da linguagem escrita não deve acontecer de forma mecanizada e precisa se articular com as demais linguagens, considerando que “as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações [...] (Gobbi, 2012, p. 1).

Desse modo, os currículos construídos no cotidiano junto com as crianças, precisam oportunizar experiências com as múltiplas linguagens e formas de expressão e interação. Para tanto, estas devem ser planejadas sistematicamente e extrapolam os limites de um livro didático.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, evidenciamos que o trabalho com os livros didáticos na Educação Infantil não atende às necessidades específicas das crianças e negam suas potencialidades. Uma vez que a utilização do mesmo impõe uma forma mecanizada, engessada e descontextualizada de aprendizagem da linguagem escrita e limita as interações com as múltiplas linguagens.

REFERÊNCIAS

Baptista, Mônica C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BAPTISTA, Mônica C. Fórum baiano de Educação Infantil. **Livro didático na Educação Infantil: na contramão dos direitos de aprendizagem das crianças**. You Tube, 28 jul. 2021. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=M4IL-FkstEw&t=1901s>>

Brasil. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. CONSED. UNDIME. 2017.

Brasil. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292p.

Brasil. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.

_____. **Edital Complementar de Convocação nº 02. PNLD, 2022**.
Coordenação-Geral dos Programas do Livro – CGPLI. 2022.

BRUNO, Viviane Gonçalves. **Bons amigos - Creche I** : volume I: bebês (0 a 1 anos e 6 meses); segmento: educação infantil. --1. ed. -- São Paulo: FTD, 2020.

BRUNO, Viviane Gonçalves. **Bons amigos - pré-escola I** : volume II: crianças pequenas de 5 anos; segmento: educação infantil. --1. ed. -- São Paulo: FTD, 2020a.

Gobbi, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte: novembro, 2010.

Vigotski, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

- XV -**MANUAL SOBRE A REALIZAÇÃO DE FEIRAS
DE CIÊNCIA VIRTUAL: É POSSÍVEL TER FEIRA
DE CIÊNCIA ONLINE?**

Francisco Nathan Pinto de Oliveira; UFERSA
nathan135813@gmail.com

Sara Beatriz Gomes de Medeiros; UFERSA
beatrizsara256@gmail.com

Maria Goretti da Silva; UFERSA
goretti@ufersa.edu.br

Antônio Gideilson Correia da Silva; UFERSA
antonio.correia@alunos.ufersa.edu

INTRODUÇÃO DO TEMA

As feiras de ciências são eventos que são realizados afim de ter uma maior promoção da investigação científica, e uma troca de conhecimentos e metodologia, além de desenvolver a criatividade dos estudantes (DOS SANTOS et al., 2022). A importância das feiras de ciências vai desde o aprendizado dos alunos como o crescimento pessoal, desenvolvendo uma capacidade comunicativa, criativa (MANCUSO, 2000).

O programa Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar, é um programa que possui como missão despertar o interesse pela ciência dos estudantes, realizando uma feira de ciência todos os anos, na cidade de Mossoró-RN. A

pandemia ocasionada pelo coronavírus no ano de 2020 transformou completamente a rotina das escolas, tanto para os professores como para os alunos, afetando de forma com que todas as atividades pedagógicas presenciais fossem suspensas, continuando as atividades de forma remota (RONDINI et al., 2020).

Diante da paralização das atividades presenciais, veio a questão de se era possível realizar uma feira de ciência no formato virtual. Pesquisamos e nossa hipótese foi sim, é plenamente possível realizar uma feira virtual. Partimos então para a fase de experimentação, realizamos uma simulação do evento e os resultados foram muito satisfatórios, com direito a apresentações, palestras e o frio na barriga da premiação. Concluímos assim que jovens cientistas, nas localidades mais remotas do semiárido podem apresentar seus trabalhos com sucesso nesse novo formato. Com os resultados desse projeto foi possível um desenvolvimento de um manual contendo todas as informações necessárias para a realização de uma feira de ciência no formato virtual.

DESENVOLVIMENTO

O manual é composto por 8 capítulos para o desenvolvimento de uma feira de ciências virtual, que serão abordados nesse texto.

O capítulo 1 relata sobre a importância de escolher a equipe de organização da feira de ciência, onde o primeiro passo é escolher os responsáveis pelo evento, e assim montar as comissões. As comissões virtuais, segue os mesmos princípios das comissões presenciais, onde cada comissão irá se atribuída uma determinada função. Os critérios levados em conta para a formação das comissões podem ser o talento, habilidades, formação e entre outros.

Algumas comissões importantes são: secretaria, avaliação, divulgação e mídias, cerimonial e oficinas.

O capítulo 2 é voltada pela escolha da plataforma, que é uma ferramenta de apoio, e torna possível que a feria aconteça. Alguns critérios para escolher a plataforma é que seja de simples acesso, prática e de fácil manuseio, para que com isso não exista dificuldades ao montar o evento. O manual da exemplos de

uma plataforma, sendo ela a EVEN3, pois a mesma se encaixa nos critérios para a realização da feira de ciência.

O capítulo 3 abrange todas as inscrições e apresentações. As inscrições para a feira virtual devem acontecer de forma virtual, pela plataforma escolhida pela organização do evento. A inscrição deve mostrar conter todas as informações necessárias, explicação dos documentos necessários para a inscrição. É indispensável a confirmação das inscrições feita pelo participante. A submissão deve ser realizada juntamente com a inscrição, onde o participante pode realizar a submissão em uma determinada modalidade (artigo, resumo ou outro tipo de documento). É muito importante que a comissão deixe claro as regras de submissão e o período de submissão.

Ainda sobre o capítulo 3, as apresentações devem acontecer no formato virtual, utilizando ferramentas como o google meet, zoom, entre outras plataformas. A comissão responsável por essa etapa deve disponibilizar as datas, horários e o link das apresentações.

O capítulo 4 é voltado sobre a avaliação dos trabalhos submetidos, essa avaliação requer bastante atenção dos organizadores, e para isso são necessários alguns critérios de avaliação. Também é função desta comissão instruir os avaliadores, dividir os trabalhos e disponibilizar os avaliadores o formulário de avaliação. O formulário de avaliação segue uma ficha de avaliação com alguns critérios, sendo eles: uso da metodologia científica; criatividade e inovação; clareza e objetividade na exposição; profundidade da pesquisa; atitude empreendedora; relevância social.

Após as avaliações é necessária uma classificação dos trabalhos, podendo ser classificados de acordo com a área da pesquisa ou alguns destaques, e assim ter a premiação dos trabalhos.

Capítulo 5 é voltado para o cerimonial, onde pode ser dividida em cerimônia de abertura e cerimônia de encerramento. O encerramento é onde acontece a premiação dos trabalhos destaque.

Capítulo 6 é voltado a informações extras e opcionais, esse capítulo deixa livre para com que a feira possa ter minicursos, palestras e oficinas, afim de

incrementar ainda mais a vivência de uma feira de ciências, abrangendo o conhecimento dos professores orientadores e alunos que estejam participando do evento.

O capítulo 7 mostra formas de divulgar o evento, onde a divulgação por redes sociais é essencial, atraindo o público externo a assistir e prestigiar o evento em si.

O capítulo 8, são as considerações finais sobre o manual em si. Afirmando que é sim possível o desenvolvimento de uma feira de ciências no formato virtual.

CONCLUSÕES

Após uma série de estudos e pesquisas, verificamos a possibilidade da realização da feira de ciências virtual, de forma gratuita, através das plataformas digitais hoje disponíveis, de maneira que professores, alunos e o público em geral possam ver de perto como a produção científica de nossos jovens e adolescentes cresce a cada dia de forma exponencial, expandindo os horizontes do saber. Esse material foi produzido com o intuito de auxiliar os professores, articuladores e organizadores a passarem por essa jornada de organização de forma unida e padronizada para fazer uma feira de ciências online.

REFERÊNCIAS

DOS SANTOS, Adevailton Bernardo; SANTOS, Luan Rafael Pereira; AVELAR, Samara Oliveira. Feiras de ciências durante a pandemia de COVID-19: um estudo sobre eventos on-line. **Revista Insignare Scientiarum**, v. 5, n. 3, p. 69-84, 2022.

MANCUSO, R. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. Contexto educativo –**Revista digital de Educación e Nuevas Tecnologías**.n. 6. 2000.

RONDINI, Carina Alexandra et al. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente.**Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

- XVI -**“NOVAS” (RE)CONFIGURAÇÕES LEGAIS SOBRE
A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA**

Assis Souza de Moura - UFCG
assis.souza@professor.ufcg.edu.br

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está em sua fase inicial e aborda a gestão democrática de escolas públicas de 7 municípios³ da Microrregião do Curimatau Oriental da Paraíba, considerando, no *corpus* de análise, as instâncias de participação, os processos dialógicos e os mecanismos de controle social da educação básica.

Nesse contexto, objetivamos, de modo geral, analisar como os municípios citados estão (re)construindo a gestão democrática diante das “novas” (re)configurações sobre a gestão democrática da escola, conforme as recentes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Considerando um marco teórico-conceitual problematizado e em constante ampliação e revisão. Assim, inicialmente, para tratar da gestão democrática no âmbito da Educação, recorreremos, entre outros, a Lück (2008a, 2008b, 2008c), Wittmann e Klippel (2010), Bartnik (2012) e Queiroz (2012) que dialogam com Farfus (2008, 2012), Libâneo (1989), Saviani (1984) e Souza e Faria (2003).

³ Os municípios pesquisados serão: Araruna, Casserengue, Cacimba de Dentro, Dona Inês, Riachão, Solânea e Tacima. A pesquisa durará 2 anos (set., 2023 a ago., 2025) e em cada município, teremos, no mínimo, 3 professores/as-pesquisadores/as, construindo e realizando as pesquisas de campo e documental.

Metodologicamente, esta pesquisa incorpora, dentro de uma abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica, na construção de aporte teórico-conceitual crítico, e a pesquisa documental, com foco na legislação nacional, estadual e municipais, e, em decorrência, a pesquisa de campo, com observação não participante, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, e, a partir desse percurso metodológico, os dados serão submetidos à categorização temática da análise de conteúdo, com todos os procedimentos eticamente supervisionados.

Contextualmente, o estudo parte de reflexões teórico-conceituais e jurídico-legais sobre a gestão democrática, fundamentando-se na principiologia de que a gestão da escola está inserida no contexto política de redemocratização do Brasil - continuamente reafirmada -, e, assim, refletindo sobre um panorama social global - o das políticas educacionais - e o local, associado à municipalidade e, nessa, ao direito à educação pública inclusiva e de qualidade social.

2 “NOVAS” (RE)CONFIGURAÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA?

A mudança paradigmática sobre as questões inerentes à gestão escolar (Lück, 2008a) - adjetivada legalmente como “democrática” - pretendeu, *a priori*, superar a concepção e as práticas - ainda persistentes - de administração e ou de direção escolar que, por pressupostos tecnicistas (Wittmann e Klippel, 2020), estão inseridas dentro de um modelo macroestrutural historicamente positivista, economicamente produtivista, politicamente neoliberal e gerencialista de educação.

Em diversos cenários locais, espalhados nos municípios brasileiros, ainda resistem as práticas de um “modelo estático e segmentado de escola” (Lück, 2008b, p. 34) que impede a “descentralização do ensino”, a “democratização da escola” e, por consequência, a “construção da autonomia” nos processos dialógicos de gestão escolar (Lück, 2008b). Cabe ressaltar que, nesse mesmo contexto, o patrimonialismo e o clientelismo - por suas conhecidas abordagens -

e as intervenções internacionais na política educacional - quase sempre privatistas, como a ideia de “gestão por competência” (Orlickas, 2010) -, tensionam as disputas de poder e impõem um modelo estrutural-funcional de controle da organização do trabalho escolar focado na hierarquia e justificado nas acepções recorrentes de eficácia e eficiência que foram incorporadas à Administração Pública.

Nesse contexto, a escola ganhou destaque por se tornar o centro de disputas de poder, nas esferas administrativas dos municípios, onde cada chefe do Executivo local mantém um campo de concentração, distribuindo a “administração da escola” a seus colaboradores e apoiadores de campanhas eleitorais. Inúmeras vezes, “os/as gestores/as” carecem da devida qualificação e experiência profissionais que os/as legitimariam na função que, por princípio, deve ser uma construção democrática, ou seja, no dizer de Queiroz (2012), implica na descentralização político-administrativa, e essa descentralização “[...] envolve tanto as instâncias político-institucionais como as administrativas [...]” (Queiroz, 2012, p. 73), onde todas as decisões são construídas com base no diálogo e em respeito ao contraditório.

Nos intercursos do princípio da gestão democrática, a qualidade social da educação e os seus diversos aspectos estão correlacionados. Nesse sentido, o marco legislativo educacional do Brasil sobre esse tema, desde a Constituição Federal de 1988, tem sido amplamente discutido e questionado, sobretudo pela ausência de especificações detalhadas sobre o “modelo” de gestão escolar - enquanto “coisa pública” - no contexto da gestão democrática.

Além da “Constituição cidadã”, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990, especifica, no Parágrafo único, do art. 53, que a participação de pais, mães e outros/as responsáveis na construção das propostas pedagógicas - também - das escolas é um direito. E, no mesmo sentido, ratificando a Constituição e o ECA, e delineando perspectivas mais orgânicas, a LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, amplia essa concepção de gestão democrática, enquanto participação nos processos pedagógicos da escola.

Dentro de um processo ampliado de (re)discussão sobre a democracia, o estado democrático de Direito e suas correlações com a educação, a LDBEN foi alterada pela Lei nº 14.644⁴, de 2 de agosto de 2023, trazendo uma série de implicações na formatação da gestão escolar, sobretudo, especificando os processos pelos quais essa gestão será reconhecida como democrática. Assim, traçamos um breve panorama dessas alterações, destacando, de forma introdutória, as primeiras implicações para os sistemas e redes de ensino.

Sobre as modificações da LDBEN, é possível perceber que, já no Título III, dos “princípios e fins da Educação Nacional”, o inciso VIII, do artigo 3º, dos princípios do ensino, foi alterado, passando a vigorar nos seguintes termos: “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal”. Assim, o princípio da “gestão democrática do ensino público” recebe uma especificação. Se antes, a legislação falava “da legislação dos sistemas de ensino”, agora, o termo traz a expressão “da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal”, implicando, assim, na cooperação para a construção de leis específicas que tratem da forma democrática pela qual o ensino público será ministrado.

Com a modificação, a LDBEN traz inúmeros novos incisos e parágrafos que especificam a questão da gestão democrática dentro e a partir da escola, imputando incumbências aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, indicando, também, princípios e diretrizes para a criação dos Conselhos Escolares e dos Fóruns de Conselhos Escolares que é a novidade trazida pela legislação.

Os acréscimos, nesse sentido, estão concentrados nos artigos 10, 11 e 12 e 14, dentro do Título IV, da “Organização da Educação Nacional”, e apresentam a mesma incumbência para Estados, Municípios e o Distrito Federal:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
VIII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares.

⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm#art1. Acesso em: 20 ago., 2023.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

VII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

XII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares.

Notamos que os artigos 10, 11 e 12 impõem a obrigatoriedade da instituição dos Conselhos Escolares e dos Fóruns dos Conselhos Escolares, mediante uma lei própria, respeitadas as especificidades dos entes federados, e de acordo com o que estabelece o art. 14, onde estão os acréscimos mais significativos, e que especifica, dentre outros aspectos, os princípios, o caráter e a composição dos aludidos Conselhos e Fóruns.

O art. 14 ratifica a necessidade de uma lei para normatizar a gestão democrática do ensino público na educação básica, e redefine os seus princípios, exigindo que esse modelo de gestão contemple a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Inciso I) e a “participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes” (Inciso II, com nova redação).

O §1º desse artigo, define o Conselho Escolar como “órgão deliberativo”, colocando o “diretor da escola” como membro nato e especificando que nesse colegiado deverá ter representantes das comunidades escolares e local. A norma estabelece que tais membros deverão ser “eleitos por seus pares”, excetuando-se, contraditoriamente, o diretor. No processo de eleição, a composição dos Conselhos deve considerar 5 categorias (Inciso I a V do parágrafo), a saber:

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;

II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola;

III – estudantes;

IV – pais ou responsáveis;

V – membros da comunidade local.

Na sequência, o §2º, que trata dos Fóruns dos Conselhos Escolares, caracteriza o colegiado como “de caráter deliberativo” e tendo, como finalidades, “o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias”, objetivando, em síntese, “melhorar a qualidade da educação”.

Dessa forma, a gestão democrática da escolar passa a ter duas dimensões políticas de participação social: a da *escola*, com a articulação das comunidades escolar e local, e a da *circunscrição do ente federado*, ou seja, estado, município ou Distrito Federal, que reunirá representantes da primeira dimensão.

Os incisos I, II e III - do mesmo parágrafo - especificam os princípios que devem nortear a ação desses Fóruns, a saber: “democratização da gestão” (Inciso I), “democratização do acesso e permanência” (Inciso II) e “qualidade social da educação” (Inciso III). Tais princípios ratificam a Constituição, categorizam o que está posto no ECA, e, assim, caracterizam procedimentos a serem construídos, respeitada a autonomia dos entes federados.

Ainda sobre os Fóruns, o §3º traz, nos Incisos I e II, a composição obrigatória para o colegiado: “I – 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino; II – 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares.” Nessa perspectiva, considerando, por exemplo, um município que tenha 20 escolas, teremos um Fórum com, no mínimo, 42 representantes, constituindo-se como instância deliberativa. Caberá, assim, à legislação específica dos entes federados o estabelecimento das dinâmicas de funcionamento do Fóruns, em particular, a periodicidade das reuniões.

Por fim, foi acrescentado o art. 90-A, dentro do Título IX, das “Disposições Transitórias”, e que dispõe sobre a manutenção das atuais normativas - se existentes - até que a nova legislação seja elaborada e entre em vigor em cada instância. Não há a especificação de prazo para a criação das leis, portanto, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal terão que ser provocados a instituírem os Conselhos Escolares e os respectivos Fóruns dos Conselhos Escolares.

CONCLUSÕES

Considerando que, nesse cenário, com poucos avanços no modelo de gestão escolar, as mudanças na LDBEN trazem “novas” (re)configurações sobre o tema, ampliando as responsabilidades e expandindo os mecanismos de controle social, entendemos, *a priori*, que os processos de (re)construção da gestão democrática da escola devem considerar as seguintes implicações iniciais:

- a) garantir que as leis sobre o tema sejam construídas democraticamente;
- b) instituir, nas leis, o processo de eleição dos membros dos Conselhos e a forma de escolha dos representantes para os Fóruns;
- c) estabelecer os caminhos para as parcerias da escola com a comunidade local;
- d) criar mecanismos que impeçam as influências e interferências da política partidária na eleição dos membros dos Conselhos e dos representantes dos Fóruns;
- e) criar uma política de formação para os/as conselheiros/as escolares.

Ressaltamos que os dados desta pesquisa serão construídos com a pretensão de servir de base para os processos formativos sobre os Conselhos Escolares na esfera dos municípios pesquisados.

REFERÊNCIAS

BARTNIK, H. L. S. **Gestão educacional**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Formação do professor)

FARFUS, Daniele. **Espaços educativos**: um olhar pedagógico. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série Formação do professor).

FARFUS, Daniele. **Gestão escolar**: teoria e prática na sociedade globalizada. Curitiba: Ibpex, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008a. (Série Cadernos de gestão, v. 1)

LÜCK, H **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008b. (Série Cadernos de gestão, v. 2)

LÜCK, H **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008c. (Série Cadernos de gestão, v. 3)

QUEIROZ, R. B. **Formação e gestão de políticas públicas**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Gestão Pública).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 2. ed. São Paulo: 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SOUZA, D. B.; FARIA, L. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WITTMANN, L. C.; KLIPPEL, S. R. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2010. (Série Processos educacionais)

- XVII -**O MÉTODO CIENTÍFICO NA PRÁTICA ESCOLAR:
CAPACITANDO ALUNOS NO
DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS
CIENTÍFICOS**

Clara Ohana Sousa da Fonseca; UFERSA
clara.fonseca@alunos.ufersa.edu.br

Antonio Gideilson Correia da Silva; UFERSA
antonio.correia@alunos.ufersa.edu.br

Sara Beatriz Gomes de Medeiros
beatrizsara256@gmail.com

Francisco Nathan Pinto de Oliveira
nathan135813@gmail.com

INTRODUÇÃO DO TEMA

A ciência é realizada em diversos âmbitos e boa parte da população não conhece como e onde foi feita, devido a isso surge a necessidade de uma maior divulgação e popularização da mesma (Oliveira *et al.*, 2011; Santana,2020). Sendo preciso que chegue a locais mais remotos do assunto possam compreender e observar como surge a ciência, pois é possível que aquele estudo científico mude a realidade dessas pessoas. Sendo assim, vem a importância das feiras de ciências escolares como método de divulgação científica onde é apresentado um conjunto de pesquisas

e descobertas fora do ambiente escolar e acadêmico, para ser exposto a sociedade (Gallon *et al.*, 2019).

As feiras de ciências possibilitam os estudantes das escolas de ensino fundamental e médio, a desenvolver uma aprendizagem contínua, que irá se expandir para fora de sala de aula (Santos, 2012), além de ser uma ferramenta que pode ser adotada como uma estratégia para auxiliar no processo de aprendizagem, aproximando os alunos do método científico (Costa *et al.*, 2019).

Para ter uma melhor formação das feiras de ciências, é necessário que o estudante possua o interesse no processo construtivo e sendo a principal figura em suas pesquisas, desenvolvendo assim o seu projeto científico (Oliveira *et al.*, 2011). Segundo Gonçalves (2008) as feiras de ciências são experiências tanto para a formação cidadã dos estudantes, possibilitando assim um enriquecimento dos envolvidos nas feiras de ciências escolares.

O objetivo desse trabalho é auxiliar os alunos dos ensinos fundamental e médio pertencentes a 12ª Diretoria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (12ª DIREC) na realização das “feiras de ciências”, possibilitando aos alunos o conhecimento de novos saberes, aprofundando a teoria e a prática, para melhor aprendizagem e desenvolvimento educacional.

DESENVOLVIMENTO

As atividades realizadas aconteceram nos anos de 2020 e 2021, com a formação de alunos das escolas do estado do Rio Grande do Norte, referente a 12ª DIREC. No ano de 2020 ocorreu a paralisação das atividades presenciais, com isso foram realizadas diversas atividades de capacitações e reuniões, mostrando para os alunos do ensino fundamental e médio a metodologia científica.

As atividades foram divididas em 3 tipos, sendo elas: atividades de adesão, atividades de capacitação e aperfeiçoamento, e atividades complementares.

As atividades de adesão se baseiam na motivação dos alunos para a

participação dos projetos científicos, como a feira de ciências. Essas atividades aconteceram de forma direta com os alunos, estimulando no desenvolvimento de trabalhos científicos, seguindo a metodologia científica e o método científico. O método científico segue um conjunto de etapas, sendo elas (Azevedo, 2018): Observação dos fatos, reconhecendo assim um problema e formulando uma pergunta sobre esse problema; Pesquisa bibliográfica, consiste em reunir informações sobre o determinado assunto observado; elaboração da hipótese, uma possível solução para o problema proposto; Teste de hipótese, onde é realizado de experimentos e/ou levantamentos para assim confirma ou negar a hipótese; Conclusão, utilizando os resultados obtidos, para assim rejeitar ou aceitar a hipótese.

As atividades de capacitação e aperfeiçoamento seguem as 8 etapas da Metodologia Científica ao Alcance de todos – MCAT (Azevedo, 2018).

- Capacitação dos alunos: Introdução à Metodologia Científica, experimentos controlados e diário de bordo;
- Palestra sobre como vencer os bloqueios que nos impedem de pensar livremente e de sermos criativos;
- Tempestade de ideias;
- Seleção e reestruturação das perguntas;
- Formulação da hipótese;
- Preenchimento do plano de trabalho;
- Realização da pesquisa;
- Apresentação dos resultados em feiras de ciência (FC).

As atividades complementares foram realizadas continuamente, iniciando nas atividades de adesão e se estendendo até a participação destes estudantes nas feiras escolares, regional e estadual. As atividades complementares e de acompanhamento, podem ser consideradas: Atualizações quanto ao método científico, redação científica, plano de pesquisa, diário de bordo, pôster, contatos e análises de laboratório e feedbacks sobre os procedimentos utilizados pelos alunos.

Dentre as atividades desenvolvidas é possível ainda destacar o apoio na realização da Feira de Ciências da 12ª DIREC e demais feiras afiliadas ao programa Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar, bem como na própria Feira de Ciências do Semiárido Potiguar (FCSP).

CONCLUSÕES

No ano de 2020 e 2021 teve a paralisação das atividades presenciais, com isso foram realizadas diversas capacitações e reuniões com os alunos da 12º DIREC, com a finalidade de motivá-los nas realizações dos projetos científicos. Essas capacitações aconteceram de forma virtual, seguindo um cronograma de visita nas escolas, mostrando que é possível a realização desses projetos.

Nos meses de agosto de 2021 e 2022 foram realizadas visitas nas escolas, mas de forma virtual, utilizando o Google Meet, essas visitas contemplaram os alunos, e foi elaborada uma apresentação com o foco de fazer trabalhos científicos de forma virtual, para assim os alunos conseguirem desenvolver os trabalhos científicos de forma virtual. As capacitações seguiram dois temas, sendo eles:

1. Iniciando a pesquisa: capacitação voltada para os alunos, mostrando que é possível acontecer a feira de ciência no formato virtual, e os principais passos para iniciar o projeto científico.
2. Planejando a pesquisa: capacitação voltada para os alunos, mostrando os passos de planejamento de pesquisa, preenchimento do formulário de elaboração do projeto, formulação de uma hipótese, teste de hipótese, tipos de pesquisa científica.

As capacitações aconteceram em 24 escolas da 12º DIREC, e um total de 240 e 251 projetos científicos, respectivamente, nos anos de 2020 e 2021. Contando com a participação de mais de 500 alunos dos ensinos fundamental e médio.

O projeto proporcionou aos alunos um estímulo e formação sobre o

método científico, fortalecendo assim as realizações das feiras de ciências escolares, possibilitando aos alunos, novos saberes aprofundando a teoria da prática.

O convívio com a metodológica científica proporciona para os alunos um desenvolvimento do conhecimento técnico e prático da iniciação científica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. M. S. B. Metodologia Científica ao Alcance de Todos. 4. ed. São Paulo: Manole, 2018.

PAVÃO, Antonio Carlos; DE FREITAS, Denise (Ed.). **Quanta ciência há no ensino de ciências**. SciELO-EdUFSCar, 2008

COSTA, Luzinete Duarte; MELLO, Geison Jader; ROEHRS, Marfa Magali. Feira de Ciências: aproximando estudantes da educação básica da pesquisa de iniciação científica. **Ensino em Revista**, v. 26, n. 2, p. 504-523, 2019.

GALLON, M.; SILVA, J.; NASCIMENTO, S.; ROCHA FILHO, J. Feiras de Ciências: uma possibilidade à divulgação e comunicação científica no contexto da educação básica. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 4, p. 180-197, 19 dez. 2019.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Feiras de ciências e formação de professores. PAVÃO, AC; FREITAS, D. **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EduFSCar, p. 27-38, 2008.

OLIVEIRA, Antonio José Silva; FALTAY, Paulo. Breve relato da política da divulgação científica no Brasil. In: PAVÃO, Antônio Carlos; FREITAS, Denise de (Org.). **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EDUFSCAR, 2011 p.181-187.

SANTANA, Alex Miranda. A iniciação científica no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a participação dos estudantes nas Mostras de Pesquisa, Ensino e Extensão. 2020.

SANTOS, A. B. Feiras de Ciências: um incentivo para desenvolvimento da cultura científica. **Revista Ciência em Extensão**, v. 8, n. 2, p. 155-166, 2012.

SANTOS, João Almeida; PARRA FILHO, Domingos. **Metodologia científica**. 2012.

- XVIII -**O MÉTODO CIENTÍFICO NA PRÁTICA
ESCOLAR: CAPACITANDO PROFESSORES
PARA ORIENTAÇÃO DE PROJETOS**

Sara Beatriz Gomes de Medeiros; UFERSA
beatrizsara256@gmail.com

Bruno Henrique Fernandes da Costa; UFERSA
brunohcosta2001@hotmail.com

Maria Goretti da Silva; UFERSA
goretti@ufersa.edu.br

Clara Ohana Sousa da Fonseca; UFERSA
clara.fonseca@alunos.ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO DO TEMA

Uma parte das pessoas apresentam ter uma repulsão a ciência, sendo assim é indispensável se ter uma divulgação científica, a fim de ter uma maior popularização da ciência (Oliveira et al., 2011), com isso, Nascimento (2015) apresenta como forma de divulgação científica qualquer pratica onde acontece uma comunicação cultural científica e tecnológica onde acontece fora dos quadros formais de ensino, em espaços não escolares, como por exemplos, museus, jornais, revistas e até mesmo em feiras de ciências, que segundo Gallon e colaboradores (2019) as feiras de ciências vão ao encontro dos objetivos da divulgação científica, onde possui um ensino pautado na investigação, e

proporciona ao estudante perceber, modificar e refletir sobre a realidade que ele se encontra.

As feiras de ciências surgiram no Brasil na década de 60, e por muito tempo teve um caráter voltado, principalmente, para as disciplinas relacionadas às Ciências, Biologia, Física e Química, e com o passar dos anos, o entendimento sobre as Feiras de Ciência foi modificado, com o envolvimento das mais diversas áreas de conhecimento (Santana et al., 2020).

Existe um conjunto de procedimentos fundamentais que são necessários para o desenvolvimento de projetos científicos, segundo Santos (2012) o método científico é um conjunto de procedimentos que são utilizados pelo pesquisador a fim de obter um conhecimento sobre determinado problema que está disposto a resolver. O primeiro passo para a aplicação do método científico é “aprender a pensar”, observando o mundo a sua volta, e assim pode perguntar o motivo das coisas acontecerem, sem medo de se expressar ou de expor as perguntas (Azevedo, 2018)

O objetivo do trabalho é capacitar os professores pertencentes a 12ª Diretoria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (12ª DIREC) na realização das “feiras de ciência”, desenvolvendo nos professores da educação básica a capacidade de orientação de trabalhos científicos realizados pelos alunos dos ensinos fundamental e médio.

DESENVOLVIMENTO

As atividades realizadas aconteceram nos anos de 2020 e 2021, com a formação de professores das escolas do estado do Rio Grande do Norte, referente a 12ª DIREC. No ano de 2020 ocorreu a paralisação das atividades presenciais, com isso foram realizadas diversas capacitações e reuniões, mostrando para os técnicos da DIREC a possível forma de dar continuidade as atividades referentes as feiras de ciências escolares.

As atividades foram divididas em 3 tipos, sendo elas: atividades de

adesão, atividades de capacitação e aperfeiçoamento, e atividades complementares.

As atividades de adesão se baseiam na motivação dos professores para a participação dos projetos científicos, como a feira de ciências. Essas atividades aconteceram de forma direta com os professores, estimulando-os a serem orientadores de trabalhos científicos produzidos pelos alunos, seguindo a metodologia científica e o método científico. A metodologia científica é composta pelo processo que é utilizado para testar novas ideias, sobre um determinado assunto, o método científico é formado por um conjunto de processos, ou técnicas, que são realizadas no caminho da busca pela verdade (SANTOS, 2012), Segundo Azevedo (2018) o método científico segue um conjunto de etapas, sendo elas: Observação: observação dos fatos, reconhecendo assim um problema e formulando uma pergunta sobre esse problema. Pesquisa bibliográfica: reunir informações sobre o determinado assunto observado no ponto I. Hipótese: possível solução para o problema proposto. Teste de hipótese: realizações de experimentos e/ou levantamentos para assim confirmar ou negar a hipótese. Conclusão: utilizando os resultados obtidos no ponto IV, para assim rejeitar ou não a hipótese.

As atividades de capacitação e aperfeiçoamento seguem as 8 etapas da Metodologia Científica ao Alcance de todos – MCAT (Azevedo, 2018).

1. Capacitação de professores. Introdução à Metodologia Científica, experimentos controlados e diário de bordo;
2. Palestra sobre como vencer os bloqueios que nos impedem de pensar livremente e de sermos criativos;
3. Tempestade de ideias;
4. Seleção e reestruturação das perguntas;
5. Formulação da hipótese;
6. Preenchimento do plano de trabalho;
7. Realização da pesquisa;
8. Apresentação dos resultados em feiras de ciência (FC): inicia na FC escolar, posteriormente o trabalho pode ser classificado a FC regional e estadual.

As atividades complementares foram realizadas continuamente, iniciando nas atividades de adesão e se estendendo até a participação destes estudantes e professores nas feiras escolares, regionais e estaduais. Como exemplo de atividades complementares e de acompanhamento, podem ser consideradas: Atualizações quanto ao método científico ou de engenharia, redação científica, relatório, plano de pesquisa, diário de bordo, pôster, contatos e análises de laboratório, feedbacks, inscrição durante as feiras, solução rápida de problemas, planejamento, realização e avaliação da feira escolar.

Dentre as atividades desenvolvidas é possível ainda destacar o apoio na realização da Feira de Ciências da 12ª DIREC e demais feiras afiliadas ao programa Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar, bem como na própria Feira de Ciências do Semiárido Potiguar (FCSP), segundo a distribuição de comissões do evento.

CONCLUSÕES

No ano de 2020 e 2021 se teve a paralisação das atividades presenciais, com isso foram realizadas diversas capacitações e reuniões mostrando para os técnicos das DIREC ser possível dar continuidade as atividades referentes as capacitações e feiras de ciências escolares.

Foi elaborado o cronograma das visitas escolares, que aconteceram de forma remota, para com que assim existisse um trabalho mais aprofundado nessas escolas, mostrando um apoio aos professores, e mostrando que é possível a realização de projetos científicos. Seguindo o cronograma de visita teve a realização de capacitações voltadas para os técnicos das DIREC, juntamente com os professores da rede estadual, onde foi possível a orientação dos mesmos sobre como realizar as feiras virtuais

Nos meses de agosto de 2021 e 2022 foi realizado o das visitas nas escolas, de forma virtual, utilizando o Google Meet, essas visitas contemplaram os professores, e foi elaborado uma apresentação com o foco de fazer trabalhos científicos de forma virtual, para assim os professores conseguirem orientar os alunos nos trabalhos científicos de forma virtual. Além das visitas escolares de

forma virtual, foi realizado uma roda de conversa com professores, e capacitações de como realizar uma feira de ciências online. E capacitações com dois temas, sendo eles:

1. Iniciando a pesquisa: capacitação voltada para o professor, mostrando que é possível acontecer a feira de ciência no formato virtual, e os principais passos para iniciar o projeto científico.
2. Planejando a pesquisa: capacitação voltada para o professor, mostrando os passos de planejamento de pesquisa, preenchimento do formulário de elaboração do projeto, formulação de uma hipótese, teste de hipótese, tipos de pesquisa científica.

As capacitações aconteceram em 24 escolas da 12° DIREC, tanto para o ano de 2020 como para o ano de 2021, e um total de 240 e 251 projetos científicos, respectivamente, nos anos de 2020 e 2021. E uma participação de 55 e 60 professores, nos respectivos anos.

O projeto proporcionou aos professores estímulo e formação sobre o método científico para assim orientar os trabalhos científicos, fortalecendo assim as realizações das feiras de ciências escolares, possibilitando aos alunos e professores, novos saberes aprofundando a teoria da prática.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. M. S. B. **Metodologia Científica ao Alcance de Todos**. 4. ed. São Paulo: Manole, 2018.

GALLON, M.; SILVA, J.; NASCIMENTO, S.; ROCHA FILHO, J. Feiras de Ciências: uma possibilidade à divulgação e comunicação científica no contexto da educação básica. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 4, p. 180-197, 19 dez. 2019.

OLIVEIRA, Antonio José Silva; FALTAY, Paulo. Breve relato da política da divulgação científica no Brasil. In: PAVÃO, Antônio Carlos; FREITAS, Denise de (Org.). **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EDUFSCAR, 2011 p.181-187.

SANTOS, João Almeida; PARRA FILHO, Domingos. **Metodologia científica**. 2012.

- XIX -**O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS
SOBRE A LITERATURA INFANTIL?**

Emanuely dos Santos Lopes, Educlin/UFERSA
emanuely.lopes@alunos.ufersa.edu.br

Maria Juliane Almeida Gomes, Educlin/UFERSA
maria.gomes47395@alunos.ufersa.edu.br

Milena Paula Cabral Oliveira, UFERSA
milenapaula@ufersa.edu.br

Quando falamos de experiências oportunizadas às crianças pelas professoras com a Literatura Infantil, consideramos que como seres de direitos, as crianças devem experienciar dentro e fora das instituições educativas a garantia do espaço necessário para que brinquem, estabeleçam relações, construam histórias e produzam narrativas.

As práticas de leitura e escrita, e conseqüentemente com a Literatura Infantil, efetivadas na Educação Infantil, devem reconhecer a criança como ser de linguagem e de interações com as crianças, os adultos e os livros literários, ampliando assim, o seu repertório cultural, mobilizar brincadeiras e possibilitar fruição e imaginação. (GOMES, 2023)

Entendemos, pois, Literatura Infantil como linguagem, arte, cultura, que possibilita fruição e imaginação em Cândido (2019), Baptista (2010) e Gobbi (2010), uma extensão das possibilidades dos sujeitos, mais que isso, como direito da criança, direito de produzir cultura, expandir seu conhecimento de mundo. A partir disso, nos perguntamos: o que dizem os documentos das políticas curriculares sobre a literatura infantil?

Este trabalho objetiva analisar como a Literatura Infantil está presente nos documentos das políticas curriculares oficiais da/para Educação Infantil. Para tanto, consideramos as proposições da abordagem histórico cultural de Vigotski (2005; 2007) e da análise discursiva de Bakhtin (1995; 2003).

Desenvolvemos uma pesquisa documental, tendo como corpus de análise, os textos das políticas curriculares oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - DCRNEI (Rn, 2018).

A DCNEI, que afirma os eixos estruturantes das práticas - as interações e brincadeira, propõe a organização do currículo e elenca também experiências que contemplam a literatura como direito fundamental a ser garantido na educação infantil, (LOPES, 2022) alguns exemplos:

[...] II - favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários **gêneros e formas de expressão**: gestual, **verbal**, plástica, dramática e musical;
III - possibilitem às crianças **experiências de narrativas**, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e **gêneros textuais orais e escritos**;
[...] IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, **poesia e literatura**. [...] (BRASIL, 2009, p. 04) **Grifos nossos**.

Desse modo, compreendemos que as experiências literárias precisam ser asseguradas para proporcionar ampliação e a exploração de múltiplas linguagens, expressões e manifestações artísticas, da diversidade e da cultura e isso ocorre através do acesso às diversas obras literárias, com intencionalidade e de forma significativa. Baptista (2010) ressalta que “[...] as crianças são sujeitos que produzem cultura a partir das interações com outras formas e manifestações culturais” [...]. (Baptista, 2010, p. 2). Conforme a autora, nesse processo, os próprios saberes das crianças são entrelaçados com suas experiências pessoais, e assim produzem “novos saberes, conhecimentos e experiências”.

A BNCC, que assume essa criança como sujeito de direitos, define seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem ser assegurados na educação infantil: conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se. Os direitos estão em conformidade aos princípios éticos, políticos e estéticos definidos na DCNEI e as experiências educativas devem ocorrer a partir de Campos de Experiências.

Considerando currículo nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017), no campo de experiência - Escuta, fala, pensamento e imaginação - entende que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2017, p. 42)

Assim sendo, o professor (a) precisa assegurar essas experiências literárias de qualidade com intencionalidade para que as crianças, além do gosto pela leitura, adquiram conhecimentos diversificados, ampliem seus repertórios e se desenvolvam plenamente, provocando uma relação profunda entre as crianças e os textos literários.

Já nos objetivos de aprendizagem desse mesmo campo de experiência estão descritos: Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. Encontramos relação aos três grupos etários, citamos exemplos:

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses):

(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses):

(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). (BRASIL, 2017, p. 50)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (BRASIL, 2017, p. 50)

Já os direitos de aprendizagem em que as experiências literárias ganham destaque, ressaltamos o Explorar e Expressar, por mencionarem as experiências literárias por meio das diferentes linguagens; esse movimento de construção de aprendizagens não deve ser um processo somente natural e espontâneo, mas que tem a necessidade de “imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.” BRASIL (2018).

O Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil reafirma o direito da criança de:

participar de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento. (RN, 2018, p. 77)

Ainda aponta que “Tais práticas de leitura e de escrita, propiciadas em meio às situações lúdicas e ao exercício da escuta, contribuem para que as crianças exercitem sua imaginação e pensamento e com isso façam uso dessas linguagens. (RN, 2018, p. 78)

Compreendemos, portanto, que os documentos oficiais citados acima citam a Literatura Infantil, ainda que de forma tímida, e considera a mesma como uma experiência relevante para as crianças da Educação Infantil. Desta forma, é necessário que haja mais estudos aprofundados nesses documentos por parte dos profissionais de educação e mais participação nas próximas resoluções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB).

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**
Resolução CNE/SEB, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. - BNCC
BAPTISTA, Mônica Correia. **A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na
Primeira Infância.** 1. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE.
ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO.
Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2010.

DCRNEI - Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação e da Cultura.
Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Educação Infantil
[recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos.
– Natal: Offset, 2018. (Lido em 01/11/2021)

GOMES, Maria Juliane Almeida. **Experiências Literárias na Educação
Infantil** / Maria Juliane Almeida Gomes. - 2023.

LOPES, Emanuely dos Santos. **O DIREITO À LITERATURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: uma análise de políticas educacionais** / Emanuely dos Santos
Lopes. - 2022.

- XX -

O USO DAS IMAGENS NO CONTEXTO INCLUSIVO

Rayuska Dayelly de Andrade

POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN)

E-mail: aksuyar@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão dos estudantes com deficiência na sala de aula requer um novo olhar do professor para esse público. Nesse sentido, o docente em serviço precisa pensar em práticas pedagógicas que viabilizem a participação desses alunos em condições de igualdade com os demais estudantes ditos “normais”, a fim de demonstrar que eles são capazes de aprender e interagir, oportunizando atividades que não somente os integre, mas que, principalmente, possibilite que esses sujeitos façam efetivamente parte do processo educacional. Dessa forma, a inclusão do público-alvo da educação especial na sala de aula consiste em compreender as diferenças e criar meios que promovam o acesso ao ensino.

O estudo foi motivado pela necessidade de conhecer práticas diferenciadas para o atendimento ao contexto inclusivo, e como o professor pode explorar as linguagens não verbais para criar estratégias de ensino interativo e colaborativo, que favoreça a inclusão, participação, aprendizagem e permanência do aluno na escola.

Para o desenvolvimento da pesquisa, objetiva-se de forma geral: conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas de um docente em serviço, que

utiliza imagens como estratégia de comunicação e ensino com uma estudante surda. De forma específica busca: a) observar como acontece a prática pedagógica do professor na sala de aula; b) investigar a trajetória percorrida pelo professor para descobrir o potencial do uso das imagens como recurso pedagógico no contexto inclusivo.

Visando uma maior reflexão acerca do objeto pesquisado, buscou-se questionar: como o uso das imagens, como recurso pedagógico, pode favorecer o processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência?

A metodologia para elaboração deste trabalho partiu de uma pesquisa qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Utilizamos como instrumento metodológico, a entrevista semiestruturada e a observação da aula do professor. Após a realização da entrevista, que foi gravada, usamos os procedimentos de transcrição e textualização.

Desse modo, a textualização obtida da entrevista foi analisada e nos permitiu perceber algumas contribuições que as imagens podem trazer para os estudantes com alguma deficiência na sala de aula, mas especificamente a(o) aluno(a) com surdez.

O trabalho apresenta, inicialmente, onde começou a prática pedagógica do professor com o uso das imagens, em seguida, mostra as imagens que ensinam uma estudante surda e, por último, tece as considerações finais do estudo evidenciado.

ALGUNS RESULTADOS

A primeira experiência que o professor teve com a utilização de imagens como recurso pedagógico foi em um espaço não escolar, na APAE⁵, com uma criança com deficiência intelectual:

⁵ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Caracteriza-se em uma organização social, que tem como objetivo promover a atenção integral á pessoa com deficiência intelectual e múltipla

Comecei a trabalhar com imagens como recurso pedagógico, quando eu estava ministrando algumas oficinas na APAE. Lá tinha uma criança com deficiência intelectual, que não interagia, não falava, não expressava seus sentimentos. Então observei que se eu trabalhasse com imagens, ela poderia compreender. Construí uma prancha de comunicação, de acordo com a realidade dela. E ao trabalhar com essa prancha, pude observar que estava dando resultado, estava trazendo ações positivas, como, por exemplo: antes essa criança não conseguia pedir para ir ao banheiro, então automaticamente ela fazia suas necessidades fisiológicas em qualquer lugar. Mas quando eu comecei a ensinar, mostrando as imagens correspondentes às necessidades dela como, por exemplo, ir ao banheiro, tomar água, se alimentar, ela passou a ter o conhecimento do pedir, por meio das imagens. Apesar de não falar, ela passou a entender o que as imagens representavam naquela prancha. Sabe por que eu falo que ela aprendeu? Porque sempre que ela queria algo apontava para imagem relacionada ao que ela queria como, por exemplo, quando estava com sede apontava para copo com água, quando queria brincar ou executar outras ações utilizavam as imagens que expressavam suas vontades e necessidades (informação verbal⁶).

Para Santaella (2012, p.10) “a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela”.

A partir da fala da autora é possível perceber o quanto essa prática pedagógica utilizada pelo professor possibilitou a criança com deficiência intelectual uma alfabetização visual que antes ela não tinha. Observa-se que esta criança passou a compreender os significados das imagens, sem fugir do contexto do que elas representavam.

Ao perguntar ao professor qual foi à construção do conhecimento mais exitosa com uso de imagens na sua prática pedagógica, ele relata:

Foi na sala de recurso multifuncional, de uma escola da rede municipal de ensino no município onde eu resido. Certa vez um professor da sala de aula comum pediu minha ajuda, para que eu pudesse orientar dois alunos com autismo em uma atividade avaliativa que falava a respeito do período da pré-história. Esses alunos não sabiam ler, nem escrever, como também não tinham conhecimento do que era o período neolítico e período paleolítico, ou seja, não sabiam fazer essa diferenciação. Então o que foi que eu fiz? Construí um painel com imagens que retratavam a pré-história, inseri imagens do homem da caverna, da descoberta do fogo, dos materiais de caça, dos locais onde eles viviam, já que eram nômades e sempre estavam em um local e outro, perto de árvores e rios. Daí eu contei a história por meio das imagens para que eles pudessem compreender e entender aquele período histórico que houve na história da humanidade.

⁶ Fala do professor Juan, em Angicos, em julho de 2021.

Ao finalizar essa prática pude perceber que os alunos compreenderam e aprenderam que há milhões de anos atrás, existiam homens que moravam em cavernas, que eram nômades, que não tinham uma casa, que não tinham uma moradia fixa que, para se alimentar eles precisavam caçar com materiais como pedras e pedaços de paus. E que nos momentos noturnos, quando os homens das cavernas sentiam frio, pegavam duas pedras e faziam movimentos bruscos e ali saiam faíscas de fogo, e com o fogo eles poderiam sentir calor e menos frio. Então através das imagens que utilizei no painel que construí pude repassar o conteúdo para aqueles alunos com deficiência. E ao retornar à sala de aula comum, os alunos conseguiram explicar para a professora sobre o que aprenderam da pré-história. Eis aí mais uma vez a importância da utilização das imagens como recurso pedagógico para que possamos ensinar os nossos alunos. Eu considero essa prática exitosa devido os alunos terem assimilado rápido o conteúdo em pouco tempo que tiveram contato com as imagens. (informação verbal⁷).

Incluir um estudante com deficiência na sala de aula exige uma série de modificações, desde adequação do espaço físico, até as ações pontuais do professor. Observamos que o professor não se limitou quando ficou sabendo que iria receber uma estudante com surdez na sala de aula. Desse modo buscou caminhos:

Quando eu fiquei sabendo que iria receber uma estudante com surdez, fui desafiado a buscar caminhos para promover o ensino. Então você deve me perguntar, professor que caminhos foram esses? Vamos lá! Primeiro eu procurei conhecer como se deu a trajetória escolar dela, como era a forma que era trabalhado o ensino com ela, já que era surda. E ao conversar com a sua mãe passei a ter conhecimento que a aluna surda apresentava muita dificuldade de aprendizagem e que até o exato momento ninguém ainda teria conseguido ensiná-la, por não saber se comunicar e nem compreender o que ela expressa. Tem em vista que a única coisa que a aluna sabia escrever era o seu nome. Então o primeiro caminho que eu segui foi alfabetizá-la em Libras através do uso de imagens. Porque eu segui esse caminho? Primeiro por ter formação continuada em Libras e isso iria possibilitar ela aprender, como também se comunicar. O segundo caminho que eu trilhei, depois que ela passou a ter conhecimento de Libras, foi trazer sempre atividades e explanação de conteúdos utilizando imagens (informação verbal⁸).

Ao proporcionar à estudante surda acessibilidade por meio da utilização das imagens, o professor promoveu também o acesso para que a aluna fosse alfabetizada em Língua Brasileira de Sinais - Libras, uma vez que a estudante não fazia uso da língua materna da comunidade surda. Na prática pedagógica desse docente podemos identificar o quanto foi fundamental sua

formação continuada, pois ele foi conduzido a construir uma proposta curricular que levasse a aluna a aprender de forma significativa e de acordo com

⁷ Fala do professor Juan, em Angicos, em julho de 2021

⁸ Fala do professor Juan, em Angicos, em julho de 2021

sua especificidade. Essa prática inclusiva do professor nos leva a refletir sobre a importância de estarmos sempre em formação contínua, para saber lidar com estudantes com deficiência na sala de aula e buscar meios eficientes para uma aprendizagem comum a todos, que vise à inclusão e não somente a integração.

De acordo com Mantoan:

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e os das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda. (MANTOAN, 2015, p.81)

Concordamos com a autora quando ela aponta que a formação continuada do professor tem que ser no sentido de mudanças, descobertas e novas estratégias pedagógicas, como também no enriquecer de seus conhecimentos.

Evidenciamos o quanto a formação continuada foi importante para carreira profissional do docente, o conhecimento adquirido o orientou no processo de elaboração dos seus materiais de apoio para ensinar a aluna surda:

A formação continuada pra mim foi de grande valia para o meu desenvolvimento profissional, primeiro porque permitiu que eu conseguisse aprender a língua materna da pessoa surda, segundo por ter proporcionado eu conhecer o mundo da pessoa surda, sua história, sua cultura, como também me conduziu a ensinar e pensar em práticas para trabalhar com esse público da comunidade surda (informação verbal⁹).

Ao questionar o professor sobre quais materiais ele utiliza na sua prática pedagógica, ele respondeu:

A maioria dos materiais que eu utilizo, eu elaboro, pesquiso ou compro. Sempre que vou trabalhar algum conteúdo, eu separo as imagens relacionadas com a temática que irei ministrar e faço as adaptações para Libras, já que a aluna já tem o contato inicial com a Libras. Por exemplo: Se for trabalhar com o conteúdo de matemática sobre número, apresento a imagem relacionada ao número e apresento também como é o sinal, tudo isso por meio das imagens. Gosto sempre de está inovando na sala de aula. Vejo que essa forma de ensino tanto a aluna surda aprende como os ouvintes. O bom também de trabalhar as imagens com a aluna surda é que quando eu percebo os alunos ouvintes já estão interagindo com a aluna surda através da Libras, e isso é gratificante, essa troca de saberes, onde ambos aprendem juntos, sem barreiras e preconceitos (informação

⁹ Fala do professor Juan, em Angicos, em julho de 2021

verbal¹⁰).

Na fala do professor e na observação feita por nós da sua prática em sala de aula em uma visita em lócus, percebemos que as imagens, quando são inseridas nas práticas educativas, tornam-se tanto recursos pedagógicos quanto ferramentas metodológicas que abrem caminhos e possibilidades para a estudante surda aprender. Tendo em vista que nesse processo todos aprendem juntos, independentes do contexto em que estejam inseridos. A aprendizagem nesse ambiente acontece de forma coletiva, todos são contemplados, devido o docente utilizar uma linguagem visual em suas práticas pedagógicas, reforçando que a metodologia utilizada pode favorecer o aprendizado dos surdos como também dos estudantes ouvintes.

Ao interrogar qual a função que a imagem tem no contexto inclusivo, mas especificamente ao aluno surdo, o professor respondeu:

A imagem tem a função de comunicação, de interação e integração para que não haja a segregação¹¹ do aluno na sala de aula, por exemplo: o estudante que é surdo e não consegue se comunicar, podemos através do uso das imagens ensinar através da Libras. Um dos recursos que considero importante de trabalhar com a aluna surda são as imagens, elas servem como estratégia de ensino, devido ela utilizar a linguagem visual para aprender e se comunicar. (informação verbal¹²)

A fala descrita acima demonstra que a estudante surda é favorecida em sua aprendizagem pelo uso de imagens visuais como estratégia de ensino aplicada pelo professor. Buscamos saber do professor como acontece as práticas pedagógicas na sala de aula:

Antes da prática acontecer, existe o planejamento, então o que eu faço nesse planejamento? Primeiro escolho o conteúdo que vou trabalhar em uma determinada aula, traço os objetivos que pretendo alcançar com a turma, inclusive com a estudante surda. Em seguida, preparo o material que vou explorar. Vale salientar que o material que eu elaboro para as aulas, todas as imagens são relacionadas aos sinais do que elas significam em Libras, como também elaboro com as imagens no modelo original, até para que haja a associação do que está sendo trabalhado, e o conteúdo fique claro e objetivo. E ao chegar à sala de aula, ministro o conteúdo apresentando as imagens através de uma sequência lógica. Como, por exemplo: Certo dia eu estava dando aula da disciplina de história, sobre o surgimento da formação da família na sociedade, então eu peguei imagens relacionadas ao contexto familiar como: avós, pai, mãe, irmão e imagens referentes aos sinais dessas figuras, para fazer a mediação do conteúdo

¹⁰ Fala do professor Juan, em Angicos, em julho de 2021

¹¹ Afastamento, separação, segregação

¹² Fala do professor Juan, em Angicos, em julho de 2021

e a aluna surda compreender, e ao finalizar a aula perguntei se ela tinha entendido, e ela respondeu que sim. Em seguida, quando passei uma atividade avaliativa, pude realmente comprovar que ela tinha compreendido o conteúdo que foi ministrado na aula sobre a formação da família na sociedade (informação verbal¹³).

Na fala do professor percebemos que a aluna consegue interagir com os conteúdos, fazendo questionamentos ao professor quando não entende, tirando dúvidas e mantendo o diálogo constante sobre o que é proposto nas aulas, isso fica bem evidente quando ele afirma:

A aluna é bem participativa, atenciosa e bastante esperta. Consegue interagir com os conteúdos que são trabalhados na sala de aula. Ela sempre faz questionamentos quando eu estou explicando, “porque isso?” “Porque aquilo?” E também em alguns momentos, quando não compreende algo que não ficou claro, ela se expressa demonstrando que não entendeu. E aí eu vou e explico novamente até ela compreender (informação verbal¹⁴)

Observamos que nesta sala de aula, a estudante surda vivencia práticas pedagógicas que lhe permitem o diálogo. Sua deficiência não é vista mais como uma incapacidade. Nesse sentido Padilha (2001, p.135):

Considera que a pessoa com deficiência deve ser pensada em sua integridade, que ela não é a “deficiência” o tempo todo. Ela precisa vivenciar situações significativas expandir possibilidade e diminuir suas limitações, constituir-se como sujeito simbólico, ou seja, “[...] sujeito de práticas discursivas criando e interpretando signos, dando-se a perceber e a conhecer não mais pelas incapacidades, mas pelas condições de funcionamento cognitivo, na pela e linguagem, com outro, no processo dialógico [...]”. (PADILHA, 2001, p.135).

Antes de finalizarmos o diálogo, o professor menciona qual foi seu maior desafio em trabalhar com o uso de imagens como recurso pedagógico em suas aulas:

Meu maior desafio em trabalhar com as imagens como recurso pedagógico nessa sala de aula foi buscar a participação de todos. Porque eu digo isso? Porque se eu estiver com exclusividade apenas para aluna surda, eu de certa forma vou deixar os alunos ouvintes para trás. E se eu naturalmente estiver dando a minha aula apenas de uma forma que o aluno ouvinte seja também beneficiado em aprender o conhecimento, a aluna surda automaticamente vai estar ali na sala apenas presente. Então tive que pensar em uma forma que atendesse a todos e que o conhecimento fosse unificado, neste percurso que percorri posso dizer que deu certo e foi possível ensinar a todos por meio do uso das imagens como recurso pedagógico (informação verbal¹⁵).

¹³ Fala do professor Juan, em Angicos, em julho de 2021

¹⁴ Fala do professor Juan, em Angicos, em julho de 2021

¹⁵ Fala do professor Juan, em Angicos, em julho de 2021

Percebemos, na fala do professor, o olhar sensível que ele teve com os seus alunos, não pensou só em atender a necessidade da estudante surda, ele unificou sua prática pedagógica para todos, criou um ambiente convidativo para as aprendizagens de forma coletiva de modo a fornecer um tratamento unificado e integrador na sua prática docente.

O professor, ao encerrar o diálogo, aponta quais contribuições o uso de imagens como recurso pedagógico pode trazer para o contexto inclusivo:

O uso das imagens como recurso pedagógico para o público-alvo da educação especial pode trazer inúmeras contribuições, como: inclusão, aprendizagem, práticas pedagógicas exitosas, resultados significativos e permanência desse público na escola, mas especificamente na sala de aula (informação verbal¹⁶).

Nesse percurso de diálogo com o professor, podemos constatar que o uso de imagens como recurso pedagógico desenvolveu práticas educacionais inclusivas, que atendeu à heterogeneidade, como também possibilitou a criação de estratégias de ensino interativo e colaborativo, que, em nossa percepção, facilitou a aprendizagem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou práticas pedagógicas que proporcionaram e auxiliaram o processo de inclusão da estudante surda. No tocante às necessidades da aluna, o professor buscou alternativas que favoreceram o acesso ao ensino e a aprendizagem.

Constatamos que as práticas pedagógicas do professor com a utilização de recursos de imagens como apoio especializado possibilitou a aprendizagem da aluna e minimizou barreiras que dificultavam o aprender.

Outro ponto importante que observamos nesta sala de aula refere-se à formação continuada do professor, que permitiu a flexibilização e adaptação curricular em favor da aprendizagem de todos. Nesse sentido, a transformação de paradigma na educação exige professores preparados para a nova prática, de modo que possam atender também às necessidades do ensino inclusivo.

¹⁶ Fala do professor Juan, em Angicos, em julho de 2021

Portanto, para que a inclusão de alunos surdos aconteça, se faz necessário mudanças substanciais na prática pedagógica do professor, revendo o modo de pensar e de fazer educação, como também traçar novos caminhos e métodos pedagógicos apropriados, que permitam a comunicação, participação e permanência do aluno com deficiência nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

DENZIN, Norman Kent. e LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo. Melhoramentos. 2012. 184 p. (Coleção Como eu ensino).

PADILHA, Anna Maria Lunardi (2001). **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas. SP, Autores Associados.

- XXI -**ONHB E REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO:
DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DO REGISTRO
FOTOGRAFICO****Cláudia Karina Soares de Macêdo**

IFRN/Campus Mossoró

macedo.karina@academico.ifrn.edu.br**INTRODUÇÃO**

Tolfo (2019), classifica a questão de gênero como geradora de polêmica à medida que esta esbarra na falta de informação. Isso implica a necessidade de promover momentos de discussões a fim de problematizar alguns conceitos pré-estabelecidos, os quais acabam fortalecendo o contexto da desigualdade social.

Considerando essa perspectiva, vislumbramos que tanto a escola, como as práticas educativas que são desenvolvidas externas a essas instituições de ensino, assumem papel importante na disseminação de discursos inclusivos, mas obviamente não apenas isso, na instauração de práticas que visem o respeito às diferenças, atuando na promoção de ambientes de não discriminação e legitimação da diversidade.

Dito isto, evidenciamos o trabalho que é realizado pela Olimpíada Nacional em História do Brasil – ONHB, como propulsor de conhecimento mobilizador, uma vez que instiga os estudantes, por meio dos documentos e das questões a que se referem, o exercício reflexivo e questionador, possibilitando-os o desenvolvimento de uma postura crítica, criativa e participativa. Assim, para fundamentar a discussão desse tema, elegemos, dentre tantos os materiais viabilizados por esta olimpíada, a fotografia, que Segundo Kossoy (2020, p.24),

“[...] nos apresenta o visível, mas nos remete ao imponderável dos fatos da vida histórica e social”.

METODOLOGIA

O estudo resulta de uma pesquisa qualitativa que conforme salienta Minayo (1994, p.21) “[...]se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Demarcando com isso, um cenário em que prevalece as dinâmicas relacionais, não podendo ser limitadas a um processo operacional. Contemplamos também, a pesquisa documental, uma vez que realizamos uma investigação sobre o campo da ONHB e o da representação de gênero, procurando compreender como estas conversam entre si a partir de fotografias.

Portanto, após uma revisão das provas da ONHB, identificamos o quantitativo de 17 fotografias que tratam sobre o presente tema, achamos por bem selecionar duas, por entender que estas articulam uma discussão sobre os papéis do masculino e feminino, a partir de dois cenários específicos que denotam a invisibilidade da mulher e o início de uma possível “ascensão”. Estas fotografias podem ser encontradas na 5ª e 10ª edições da ONHB. Nosso objetivo foi compreender como a ONHB contribui com/para o debate sobre a representação de gênero a partir do recurso fotográfico.

O DIÁLOGO ENTRE A ONHB E A TEMÁTICA REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO

“Estudar e conhecer a história do Brasil pode ser um desafio estimulante e enriquecedor”. Esse é o ponto ressaltado pelos idealizadores da Olimpíada Nacional em História do Brasil, para justificar a sua criação. A ONHB é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas, desenvolvido pelo Departamento de História por meio da participação de docentes, alunos de pós-graduação e de graduação e destinados a estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental e/ou médio.

Desse modo, supõe-se que a olimpíada vislumbra o conhecimento histórico como formador de concepções e possibilitador da inserção dos sujeitos

na sociedade, corroborando com a atuação destes como protagonistas da história, os quais se constroem não apenas sabedores das realidades, mas transformadores delas. Logo abaixo, analisamos as fotografias 1 e 2 e seus respectivos conteúdos.

Imagem 1- Foto de Amadeu Amaral “Revista Feminina” Dez, 1919



Fonte: Site da ONHB

- a) Revistas como a Revista Feminina, e manuais, como os apresentados pela autora no texto, registram opiniões consideradas machistas e por isso, não podem ser utilizados como fontes para os estudos recentes.
- b) Por acentuar características consideradas racionais, o escritório, ambiente doméstico masculino por excelência, funcionava como extensão do universo do trabalho – naquela época, mas restrito aos homens.
- c) Alguns elementos da fotografia reforçam o texto, tais como as estantes de livros; a mesa ampla e cheia de afazeres; a presença de um homem, Amadeu Amaral, trajando terno e gravata, em uma posição sóbria e intelectual.
- d) O termo “gênero” é utilizado em referência às construções sociais e culturais de masculinidade e feminilidade, e não como indicativo das diferenças biológicas entre os sexos.

Imagem 2- Foto da turma de formandos da faculdade de Medicina da Bahia



Fonte: Site da ONHB

- a) Na segunda vez em que foi presa, Nise da Silva permaneceu no presídio Frei Caneca, Rio de Janeiro, entre 1936 e 1944, tendo ali falecido.
- b) Nise, presa por suas filiações comunistas durante a Era Vargas, viu semelhanças entre as experiências de cárcere e a do hospício, o que impactou sua forma de encarar e cuidar dos pacientes.
- c) Nise da Silveira é a única mulher na foto de formandos da Faculdade de Medicina da Bahia em 1926.
- d) Nise da Silveira foi uma psiquiatra alagoana conhecida por se manifestar contra práticas compulsórias utilizadas em pacientes diagnosticados com doenças mentais ou distúrbios psíquicos (ONHB, 2018).

Mediante a análise das duas fotografias, compreendemos que há divergências quanto a ideia da posição social que a mulher ocupa em ambos os registros. No registro 1, inferimos que a figura feminina está numa posição de inferioridade em relação ao homem, isso porque segundo Santos e Zechlinski (2019, p. 93), “Ao mesmo tempo em que eram negadas às mulheres as atividades intelectuais ou, ao menos, tornava-se mais dificultoso para elas o status de gênio, cobrava-se das mesmas todo o trabalho vinculado ao lar[...]”

Enquanto na fotografia 2, vê-se a mulher assumindo outros espaços, além dos relacionados aos afazeres domésticos. O destaque para a única mulher numa turma de formandos de medicina, evidencia, segundo Souza (2014, p.65), “[...]uma tomada de força, no que tange ao ingresso das mulheres, sobretudo na educação superior, fruto do ativismo feminista e da consciência de gênero entre elas, das frequentes reivindicações e políticas de gênero”[...].

Ainda, se considerarmos o cenário atual, os avanços são perceptíveis se comparados as representações que carregam esses registros. Avanços estes que se consolidam pela constante discussão em torno do tema. Portanto, compreendemos que as fotografias permitem ir além do aparente, tornando possível, a partir destas, a construção de questionamentos, os quais acreditamos, que mobilizam também os estudantes partícipes deste evento, direcionando-os a pesquisas posteriores.

CONCLUSÃO

A pesquisa discutiu a possibilidade de diálogo entre a Olimpíada Nacional em História do Brasil e a temática Representação de Gênero, a partir da análise de duas fotografias referentes a 5ª e 10ª edições da ONHB, disponíveis no site do evento. No exercício de estudo dessas fotografias percebemos a potencialidade do recurso fotográfico em gerar inquietações, questionamentos e discussões, tendo em vista a amplitude do universo de sentidos e significados, passíveis de serem construídos em virtude do processo de interpretação que tecemos.

Evidenciamos um cenário marcado pela dialogicidade entre essas duas realidades: ONHB, entendida aqui como portal de acesso e a representação de gênero, como campo de discussão, à medida em que os estudantes estabelecem o contato com documentos históricos, desenvolvendo uma percepção crítica e reflexiva sobre estes. Compreendendo que a Olimpíada trabalha o recurso imagético para além da simples ilustração, visualizando-o como fonte história de representação de uma realidade.

REFERÊNCIAS

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 5ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

TOLFO, Ana Beatriz Antunes Rezende. A importância da discussão das questões de gênero no âmbito escolar. v. 05, nº 1379 ed. especial, Rio Grande do Sul: **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; “e tal” **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, 1994.

OLIMPIÁDA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB). Disponível em: <<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>>.

SANTOS, Carolina Fernanda Antunes dos; ZEHLINSKI, Beatriz Polidori. Gênero e autoria feminina em a autobiografia de Alice B. Toklas, de Gertrude Stein. Irati: **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v.10, n.2, p. 85 - 106, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/13481/209209213285>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

SOUZA, Regis Glauciane Santos de. **Gênero e mulheres nas universidades: um estudo de caso na UFBA**. Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30701/1/DISSERTA%C3%87%C3%30%20RE%20GIS%20GLAUCIANE.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

- XXII -**PAULO FREIRE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UFERSA/ANGICOS: IMPRESSÕES E REFLEXÕES**

Maria Claudia Bezerra Trindade - UFERSA
maria.trindade@alunos.ufersa.edu.br

Ana Maria Pereira Aires - UFERSA
ana.aires@ufersa.edu.br

Elaine Luciana Sobral Dantas - UFERSA
elaine.sobral@ufersa.edu.br

Fádyla Késsia Rocha de Araújo - UFERSA
fadyla.araujo@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma fração da pesquisa intitulada “o PPC do curso de pedagogia do CMA/UFERSA: um estudo documental e das impressões docentes e discentes sobre a formação na docência, na pesquisa, na gestão” e tem por objetivo refletir sobre a importância dos estudos de Paulo Freire no projeto e na formação no curso de pedagogia. O foco, porém, é o exame da intenção contida no PPC do curso, a qual sinaliza para o compromisso de articulação da formação “ao histórico do município [de Angicos], que foi *lócus* da experiência pioneira e promissora protagonizada pelo educador Paulo Freire, no ano de 1963” (UFERSA, 2017, p. 18). A metodologia segue a abordagem qualitativa, a partir de leituras pontuais do PPC e dos questionários aplicados aos egressos.

IMPRESSÕES E REFLEXÕES EM CONSTRUÇÃO

Angicos, no Rio Grande do Norte, foi palco de uma das experiências mais revolucionárias de Paulo Freire. A proposta intitulada “as quarentas horas de Angicos”, objetivou, sob a perspectiva da educação popular como ação/relação político-pedagógica conscientizadora, libertadora e emancipadora, alfabetizar adultos em 40 horas. A ideia era que os sujeitos, ao aprender a ler, fossem capazes de enxergar criticamente o mundo e o seu contexto, com isso se tornassem aptos a transformar em conhecimento os seus problemas e expressar, através da linguagem, suas necessidades e direitos. Essa experiência tornou a cidade de Angicos conhecida, mas, também, tornou o processo da alfabetização uma prática mobilizadora de conhecimento, cuja função capacita o sujeito para, a partir da linguagem e com autonomia, pensar e decidir por si próprio, sobre as estruturas políticas e sociais vigentes. Foi essa pedagogia que mobilizou educadores no sentido de pensar o Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Esse foi/é o propósito do Projeto-Político-Pedagógico-do-Curso (PPPC).

O PPC de Pedagogia foi elaborado pelos professores das Ciências Humanas que atuavam no Campus de Angicos. Eles propuseram, ao pensar o curso, que fossem “incorporadas contribuições [...] da Comissão Regional que organizou, em 2013, as comemorações alusivas ao Cinquentenário das 40 Horas de Angicos” (UFERSA/PPC. 2016, p. 6). Foi a partir dessa intenção, que “a Ufersa Angicos aprovou junto ao Ministério da Educação, o projeto de construção do Memorial Paulo Freire: Museu e Centro de Formação, o qual consiste em um conjunto arquitetônico voltado a preservar o legado do educador Paulo Freire” (*Ibidem*, p. 15). Entre os seus objetivos, o Memorial se propõe ser “um espaço formativo privilegiado e integrado à comunidade e à práxis educacional, no qual os educandos poderão incorporar os conhecimentos adquiridos” (*Ibidem*, p. 21), além de “fomentar a formação continuada e o resgate sistemático da memória cultural de homens e mulheres que abrigam a região semiárida potiguar” (*Ibidem*, p. 26).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da UFERSA, Campus Angicos, assume o compromisso de “se articular ao histórico do município, que foi *lócus*

da experiência pioneira e promissora protagonizada pelo educador Paulo Freire, no ano de 1963” (*Ibidem*, p. 18) e afiança, em termos curriculares, “a apropriação do conhecimento didático-pedagógico e [...] as competências imprescindíveis para uma atuação docente contextualizada e comprometida com a diversidade e a emancipação social” (*Ibidem*, p. 20). Assim, o Curso de Pedagogia nasce tendo “como concepção a pedagogia Freiriana [...], na medida em que se propõe a articular a atuação didático-pedagógica à dimensão política da educação” (*Ibidem*, p. 20), tendo em vista, uma formação multifacetada, no sentido de “formar o pedagogo não apenas com conhecimentos para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas [também] com amplo conhecimento para atuar na Educação de Jovens e Adultos” (*Ibidem*, p. 54).

Dessa perspectiva, o Curso de Pedagogia incorpora, em seus princípios epistemológicos, educativos e pedagógicos, as contribuições da pedagogia freiriana: dialogicidade, conscientização, transformação da realidade, conhecimento enquanto processo, respeito ao outro, comprometimento, aperfeiçoamento contínuo, enfoque social, contextualização, relação teoria-prática inovação, flexibilização, gestão democrática, pesquisa, extensão e interdisciplinaridade.

Em razão dos propósitos e princípios, o currículo do Curso de Pedagogia da UFERSA “pauta-se na ideia de que a formação se dá a partir do compartilhamento de saberes e experiências, de modo que o educador [seja] concebido como alguém que atua, ao mesmo tempo, como mediador entre o aprendiz e o mundo e como sujeito em permanente vir a ser” (*Ibidem*, p. 40). Um currículo que se materializa na “proposição de componentes curriculares contextualizados com à diversidade social e cultural brasileira, em especial, da região semiárida” (*Ibidem*, p. 41), a exemplo dos componentes “Fundamentos Teórico-Metodológicos da Concepção Freiriana de Educação” e “Fundamentos Históricos e Materiais da Produção da Existência dos Homens e Mulheres do Semiárido Brasileiro” (*Ibidem*, p. 60). Ainda que de forma resumida, é possível vislumbrar que o PPPC de Pedagogia, em toda a sua construção, intenciona a formação de base freiriana, aliada a fundamentos que conduzam, os sujeitos em formação, ao entendimento de um saber e fazer que considere a realidade

concreta. Uma práxis pensada no sentido de transformar a realidade da educação de Angicos.

Foi com base no conjunto das apreciações feitas que um questionário foi aplicado aos egressos da primeira turma do curso. Entre tantas questões, uma se voltou para a importância e efetivação das proposições epistemológicas e educativas de Paulo Freire na formação. Das narrativas, emergiram alguns temas, dos quais destacamos dois: *entendimentos sobre a experiência das 40 horas de Angicos e as contribuições à formação docente no Curso de Pedagogia, a partir do referencial Freiriano*.

Em relação ao primeiro, observamos, que há um entendimento de que o legado deixado pelo educador Paulo Freire é um “marco identitário na cidade de Angicos/RN”. Esse feito histórico estabelece a apreensão de que as ideias de “Freire ocorridas na década de 60, tem a intenção de uma educação transformadora e libertadora, que promove a consciência crítica e respeito aos direitos humanos para alcançar uma sociedade melhor”. Para alguns egressos, “a figura política de Paulo Freire frente à importância e o significado da educação na transformação e vida das pessoas [...] foi relevante”. Esse trabalho no município de Angicos, “aproxima ainda mais os discentes do curso com as ideias e práticas proposta pelos autos”.

Observamos, pelas impressões, que o projeto de alfabetização e letramento ocorrido na década de 1960 foi reverberado para a contemporaneidade e isso contribui para a promoção de reflexões, na tentativa “de reescrever e recriar” o processo de aprendizagem, “promovendo a consciência crítica, o respeito aos direitos humanos e a justiça social”. Os egressos dizem que esse “diferencial do CP, [possibilita] sermos críticos, reflexivos, pensantes e não apenas andar conforme a maré”.

É perceptível, a partir de uma das narrativas, o “reconhecimento valioso e necessário de uma experiência pioneira e de grande importância para a educação”. Portanto, nas impressões dos egressos, as experiências freirianas de 1963 se constituem objeto de discussão no curso, muito mais em componentes curriculares do que em outros espaços, considerando que as

“contribuições teóricas do autor foram fundamentais para os componentes curriculares, discussões significativas para a prática docente”.

Em relação às *contribuições do referencial Freiriano, na formação docente no Curso de Pedagogia*, observamos que, para os egressos, “Paulo Freire foi importante na trajetória, no Curso de Pedagogia”. Segundo eles, os seus “ensinamentos contribuíram para uma pedagogia libertadora e nos fizeram crescer ainda mais enquanto profissionais”. Essas compreensões, dizem do quanto as concepções freirianas afetam a formação e as aprendizagens e orientam o ser docente e o fazer pedagógico. Há egressos que dizem “ele nos ensina que devemos saber ouvir os nossos alunos para conhecê-los melhor, como também fazer com que aprendam com mais leveza sobre os conteúdos oferecidos para estudos e discussão”.

É o próprio Freire que aponta para a necessidade de aprender a ler e escrever criticamente, como fundamento na construção de capacidades e mobilização de habilidades da práxis libertadora, cujo poder se coletiviza frente a transformação do mundo (LOIOLA & BORGES, 2014). Talvez, por isso, haja egresso que agradeça “imensamente essa instituição que nos ensinou a ver a educação como transformadora de sonhos e vida, além de nos permitir alcançar a autonomia para seguir a adiante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos freirianos ocorridos no Curso de Pedagogia da UFERSA, seja através dos componentes, seja através do Grupo de Estudos Freirianos, grupo ainda incipiente, mas efetivo, são marcos importantes na estruturação curricular de um modo geral. É perceptível um consenso em relação as contribuições dos estudos freirianos, ainda que se perceba a necessidade de mais estudos e de relações, sobretudo, com os estágios, as práticas pedagógicas, as pesquisas e a extensão. Além disso, é importante destacar o fato de que o Curso de Pedagogia da Ufersa compreende, respeita e considera, em suas práticas, as diferentes concepções pedagógicas que perpassam a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOIOLA, F. A & BORGES, C. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político. In: GAUTHIER, C. & TARDIF, M. (Org.). *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO/Centro Multidisciplinar de Angicos. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. 2016.

- XXIII -**QUESTÕES SOCIOEDUCACIONAIS DOS
DISCENTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO****Leidiane Ferreira de Sa**Universidade Federal do Piauí (UFPI)
leidianiguedes@hotmail.com**Ozaias Antonio Batista**Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
ozaias@ufersa.edu.br**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho é resultado das reflexões construídas no plano de iniciação científica (2019/2020) vinculado ao projeto de pesquisa “Perfil socioeducacional dos discentes da Licenciatura em Educação do Campo – Campus CPCE”. Esse projeto compõe uma das atividades do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade (NEPEECDES), grupo vinculado a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE).

As reflexões presentes nesse trabalho são oriundas dos dados construídos a partir de um grupo focal (TRAD, 2009) realizado com alguns estudantes e professores dessa Licenciatura no ano de 2017, através do qual discutimos algumas questões socioeducacionais dos discentes da LEdoC/CPCE, tais como os motivos que levaram os estudantes a cursarem essa Licenciatura, questões financeiras, dificuldades acadêmicas, a contribuição da

UFPI para a vida dos discentes. Questões essas que serão melhor problematizadas em um tópico posterior deste texto.

Sabendo disso, buscaremos evidenciar as reflexões construídas nesta pesquisa a partir do diálogo teórico-empírico fundamentado por autores como Caldart (2009), Júnior e Netto (2011), Ribeiro (2008) e Souza (2018), os quais possuem diversas experiências voltadas ao movimento da educação do campo, sem negligenciar, nas reflexões aqui levantadas, minha condição de aluna e de professor da LEdoC/CPCE.

OBJETIVOS

O presente trabalho objetiva problematizar algumas singularidades sociais e educacionais dos discentes dessa Licenciatura, evidenciando suas características socioculturais, educacionais, as dificuldades e potencialidades relacionadas com o exercício da formação científico-acadêmica em um curso na modalidade de alternância pedagógica.

METODOLOGIA

Para construção dos dados que subsidiaram o desenvolvimento deste trabalho optamos por adotar o grupo focal enquanto recurso metodológico, pois ele se caracteriza como uma ferramenta de pesquisa qualitativa voltada para interpretação das percepções detidas pelo grupo elegido para realização de um diálogo orientado. De modo que as questões norteadoras desse diálogo foram elaboradas pelos pesquisadores envolvidos no processo, levando em consideração a temática e os objetivos almejados no estudo.

As questões norteadoras desse grupo foram seguidas, conforme apresentamos os objetivos da pesquisa:

- 1 – Por que você está cursando a Licenciatura em Educação no Campo?
- 2 – Enfrenta alguma dificuldade para se manter no curso? (❖ Dificuldade financeira; ❖ Dificuldade de aprendizagem; ❖ Recorte de gênero; ❖ Recorte de classe/racial);

3 – Quais os desafios que vocês enfrentam enquanto estudantes universitários? (❖ Relação com a universidade (questões estruturais)); ❖ Desenvolvimento do curso ((avaliação; metodologia do tempo universidade e comunidade; relação docente/discente; relação discente/discente)); ❖ Como vocês se veem no futuro?)

4 – Como o curso e a universidade contribuem para a vida de vocês? (❖ Nível profissional; ❖ Exercício da cidadania; ❖ Identidade do homem do campo);

5 – Quais as suas sugestões para que a Universidade e a LEDOC possam melhorar? (❖ Gestão; ❖ Processo democrático; ❖ O que vocês tem feito?).

Por meio dessas questões norteadoras obtivemos os dados empíricos necessários para interpretação das realidades sociais detidas pelos licenciandos da LEdoC/CPCE, podendo observar também como tais realidades incidem no percurso desses sujeitos na universidade. Optamos por resguardar a identidade dos estudantes que participaram voluntariamente desta pesquisa a fim de deixarmos eles mais livres para expor seus pontos de vista da melhor forma possível.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca pela compreensão de uma determinada realidade é indispensável entender a dinâmica dos acontecimentos que interagem com os sujeitos que estão inseridos em tal contexto. Nesse sentido, ao realizarmos o grupo focal com estudantes da LEdoC/CPCE, verificamos condições históricas que acompanham os sujeitos do campo até a atualidade, interferindo diretamente na sua condição discente.

Faz-se relevante observar que um dos grandes desafios para a permanência desses estudantes durante a graduação, são as dificuldades financeiras.

Infelizmente no Tempo Universidade a questão financeira, é muito grave, gravíssima. Porque primeiro o financeiro? Primeiro a gente não tem uma estrutura da LEdoC, não tem um alojamento, nós somos de outro município, temos que estar nos dirigindo todo dia pra esse local. (ALUNO 3, grupo focal realizado em 31.07.17).

Ainda no que tange as questões financeiras, outro aluno complementa,

... o financeiro é importante sim, ele é fundamental, na universidade, pois aqui temos gastos [...] no meu caso, é o tempo também, durante o dia estou na universidade e partir das 18:30 (dezoito e trinta) começo a trabalhar (ALUNO 4, grupo focal realizado em 31.07.17).

Diante de tais afirmações, é evidente que não basta ter o acesso ao ensino superior, é necessário que se tenha suporte para manter-se na graduação, além disso, sabe-se que em todos os níveis de ensino é necessário que haja tempo e dedicação por parte dos educandos e que ao se dedicar a outro tipo de atividade concomitante ao estudo, esta pode ser uma forte concorrente no processo de aprendizagem, pode assim causar algum prejuízo.

Além das dificuldades financeiras já mencionadas, é notório que os participantes visualizam questões de gênero, classe/racial como fatores que geram desconforto moral e até desencadeando questionamentos sobre o seu lugar e permanência na universidade. Segundo Aluno 3,

O fato de ser mulher que vem da roça traz dificuldades. No início, éramos chamadas de encardidas da roça [...] muitas desistiram do curso, por não se acharem capazes de ocupar este espaço. Sofremos vários preconceitos aqui, por ser mulher, negro, não é fácil estar aqui. (grupo focal realizado em 31.07.17).

Diante desse relato, percebe-se esse tipo de prática está relacionada a uma cultura sexista e racista impregnada no Brasil e que é alheio no enfrentado desses tipos de violência. Ainda nesse segmento, há relatos de que algumas mulheres são criticadas pelo fato de estar entre 40 e 50 anos e serem questionadas por colegas mais jovens sobre estarem estudando com essas idades. Indubitavelmente, a educação superior foi um privilégio masculino por muito tempo, e conseqüentemente era bastante insignificante a presença das mulheres nesse cenário. Particularmente, no campo as mulheres ainda são mais despojadas do acesso ao ensino superior. Podemos inferir que a relação de base

patriarcal e até mesmo do próprio Estado assolam as possibilidades de autonomia para essas mulheres em muitos segmentos.

Com esses dados parciais, verifica-se que os alunos camponeses que chegam à universidade vêm de uma realidade social baseada na negação de seus direitos, tanto social e como educacionais direitos esses garantidos legalmente. Assim, ao ingressarem na universidade, estes alunos se sentem fragilizados e marginalizados no ambiente que normalmente é um degrau para muitos, mas que para o camponês ainda é também um local de lutas diárias na superação das adversidades impostas pela usurpação de seus direitos pleiteados pelo o Estado que segregou os sujeitos do campo do elitismo do ensino ao logo da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisarmos as questões socioeducacionais dos discentes da licenciatura em educação do campo, evidenciamos que as experiências dos alunos do referido curso trazem narrativas importantes para a discussão de políticas educacionais em todos os níveis de ensino. Percebemos também que o NEPEECDES tem sido um suporte dentro da UFPI, em especial para a LEdoC, ao romper com paradigmas científicos e de ensino-aprendizagem usuais nas universidades, acolhendo alunos na execução de um modelo ciência contra-hegemônica. A presente pesquisa nos mostra relatos importantes e preocupantes que devem ultrapassar os muros da universidade visando inspirar a construção de outros cenários possíveis. Assim, problematizar o perfil dos estudantes da LEdoC pode fomentar transformações na vida dos estudantes, tanto do ensino superior como em outros níveis e espaços formativos.

REFERÊNCIAS

CALDART. R. S. "Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso". Em: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun.2009, p. 35-64.

JÚNIOR A. F. da S.; NETTO, M. B. “Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades”. Em: **Entrelaçando -Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. N. 3, Ano 2, Nov/2011, p. 45-60.

RIBEIRO, Marlene. “Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa”. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

SOUZA, E. A. M. de. “História da educação no Brasil: O elitismo e a exclusão no ensino”. Em: **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018.

- XXIV -**TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO
POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Bruna Tavares de Morais, UFERSA
brunamoorais08@gmail.com

Maria de Fátima de Lima das Chagas, UFERSA
fatima.lima@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

Com o acelerado avanço no desenvolvimento tecnológico ocorrido nos últimos anos, as Tecnologias Digitais, tornam-se a cada dia um instrumento que permite auxiliar a praticamente todos os campos da atividade humana.

Tendo em vista esse progresso, Rocha e Salvi (2017) relatam o potencial que as TDICs possuem de trabalhar como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo de aprendizagem com as tecnologias, é possível trabalhar um conceito de aprendizado onde, o estudante é protagonista e participa ativamente da construção de seu conhecimento, o qual é ampliado durante o fazer e refazer de conceitos e no contato com diversas experiências e tarefas desafiantes. Este conceito é chamado aprendizagem significativa.

Aprendizagem significativa é o termo central utilizado na teoria cognitivista desenvolvida por Ausubel entre 1968 e 1980 (MOREIRA, 2011). Segundo Klausen (2017), a aprendizagem significativa ocorre em meio a diversos processos de interação com o conhecimento: explorando, elaborando teses,

testando-as, construindo analogias e modelos, criando hipóteses, refletindo sobre elas.

No entanto, observa-se que a chegada das tecnologias digitais na sociedade está muito longe de haver uma relação concreta com a sala de aula, segundo Karsentii (2010) parece que ainda existe uma distância muito grande entre o meio escolar e a sociedade impregnada de tecnologias na qual vivem os jovens.

Neste sentido, se vê uma necessidade de um estudo acerca do uso das TDICs nas salas de aula, como uma ferramenta que pode auxiliar na prática pedagógica onde seja possível permitir levar os alunos a melhores práticas de aprendizagem junto às tecnologias de informação e comunicação educacional, com ênfase numa temática significativa para melhoria do processo de aprendizagem.

Com isso, essa pesquisa buscou analisar como as TDICs e quais dessas tecnologias podem ser inseridas como uma ferramenta auxiliar em uma aprendizagem significativa.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

A terminologia tecnologia remete-nos à evolução, progresso e comodidade. Na história da humanidade constatam-se vestígios de uma tecnologia rudimentar, necessária para a realização de tarefas essenciais para a sobrevivência do ser humano. O conceito de tecnologia compreende tudo que é construído pelo/a homem/mulher a partir da sua utilização, pelo qual se realizam atividades com objetivo de criar ferramentas instrumentais e simbólicas. Segundo Kenski, tecnologia é:

[...] o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias (KENSKI, 2012, p. 24).

As TDICs passaram a fazer parte do ambiente escolar. De acordo com Malheiros (2012),

Os professores e alunos têm acesso constante às mais diversas mídias. Isto faz crer que o acesso às novas tecnologias independe de projetos executados no espaço pedagógico. Tais tecnologias fazem parte da vida daqueles que estão em sala de aula e, portanto, não tem como serem desconsideradas (MALHEIROS, 2012, p. 172).

Sendo assim, as tecnologias passaram a ser uma possibilidade de ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem podendo tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Além disso, com as TDICs os/as alunos/as podem vir a ter um senso crítico mais aguçado, uma vez que muitos/as desses/as alunos/as lidam com essas tecnologias diariamente.

A realização de tarefas por intermédio das TDICs apresenta características que são importantes para o processo de construção de conhecimento, as mesmas também são úteis para a realização de tarefas, como resolver problemas ou desenvolver projetos, possibilitando que o/a aprendiz seja autor/a, ativo/a e não mais passivo/a receptor/a da informação.

Contudo, esta visão se insere na construção das ideias de Ausubel (1998), psicólogo norte americano, que elencou as primeiras diretrizes psicoeducativas com foco no desenvolvimento do estudante. Para o autor, a aprendizagem precisa estar ligada a algo do conhecimento do indivíduo, inserido em seu meio para que ocorra a sedimentação do saber, pois, do contrário, estar-se-ia manipulando apenas uma aprendizagem mecânica.

Libâneo (2010) atribui, o exercício da docência, a imprescindibilidade na percepção das necessidades do aluno, por meio da comunicação afetiva para formação de uma relação de confiança para a construção epistêmica. Para Medeiros e Bezerra:

A aprendizagem significativa pressupõe que o indivíduo possui esquemas cognitivos ordenados hierarquicamente e que os novos conhecimentos são a eles integrados de acordo com a compatibilidade que apresentar com os conteúdos presentes nos esquemas cognitivos prévios, são chamados por ele [Ausubel] de “subsunçores” e funcionam como uma espécie de âncora onde os novos conhecimentos se

engatam ou ancoram integrando-se mais facilmente àquilo que o indivíduo já conhece. (MEDEIROS E BEZERRA, 2013, p.183-184).

Ainda segundo os autores, o conhecimento significativo é produto do saber ou para Ausubel do processo psicológico cognitivo que envolve “a interação entre novas ideias logicamente e culturalmente compatíveis ou compatibilizáveis, com as ideias anteriores já ancoradas na estrutura cognitiva particular do aprendiz” (MEDEIROS e BEZERRA, 2013, p.184).

Moreira (2011) diz que para Ausubel, a estrutura cognitiva tende a ser organizada de forma hierárquica onde conceitos e proposições mais inclusivos, com maior poder de generalização, ficam no topo da hierarquia, e abrangem proposições e conceitos menos inclusivos, com menor poder de generalização.

O autor Moreira (2011) ainda aponta que quando a aprendizagem é significativa, novos significados apresentam-se hierarquizados, pois algumas subsunções são mais gerais e inclusivas do que outros, além de ser organizados, porque o aluno apresenta na sua estrutura cognitiva aspectos relevantes e específicos para a aprendizagem da nova informação.

A Teoria da Aprendizagem Significativa incentiva desapegar-se de um roteiro enrijecido, sob a estrutura de um emaranhado de conteúdos e exercícios mecânicos e sem nexos com o conhecimento prévio do estudante apenas para preencher currículos com saberes tradicionais.

Assim, De acordo com Valomim (2020) a inserção das TDICs possibilita uma aprendizagem significativa em que a aproximação com a realidade do aluno faz com que eles estejam motivados a estarem mais interessados e envolvidos com a construção de seu conhecimento.

CONCLUSÃO

Neste estudo, foi possível analisar estudos onde o processo de ensino-aprendizagem embasada na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) aliada com a teoria da aprendizagem significativa de David.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação vêm contribuindo significativamente para a sociedade em geral. Na educação, as TDICs podem oferecer possibilidades diversificadas no processo de ensino e aprendizagem.

Foi possível analisar que as TDICs que podem ser utilizadas como uma ferramenta propositiva para desenvolver propostas significativas no ensino e aprendizagem dos estudantes da referida escola e que pode ser utilizado como ferramenta para promover a aprendizagem significativa no contexto escolar.

As tecnologias Digitais possuem algumas atribuições que encontram na aprendizagem significativa um campo fértil por se tratar de uma teoria que tem como foco a participação ativa do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, para que possa aprender informações que de fato sejam significativas para ele, e, principalmente que tenha predisposição a aprender.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1998.

KARSENTII, T. **As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia.** In: TARDIF, Maurice. GAUTHIER, Clermont. *A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.* Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLAUSEN, L. S. **Aprendizagem Significativa: Um desafio.** In: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, Curitiba: PUC-PR, 2017, p. 6403- 6411.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MEDEIROS, M. E; BEZERRA, E. de L. Contribuições das neurociências à compreensão da aprendizagem significativa. **Revista Diálogos**, v. 1, n. 10, p. 180–197, 2013.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Editora Livraria da Física. 179 p., 2011.

ROCHA, M. A.; SALVANI, R. F. As tecnologias digitais de informação e comunicação e a promoção do tpack na formação de professores de geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 5-27, jan./jun. 2017.

VALOMIM, J. do N. **Análise da potencialidade das TDICs como meio para promoção de metodologias ativas e aprendizagem significativa.** Monografia (ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E TÉCNICAS DE ENSINO) – Coordenação de Tecnologia na Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, p. 42, 2020.

