

3



IX ENCONTRO DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI
Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades.

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES/DIFERENÇA E INCLUSÃO

Antonia Dalva França Carvalho
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Elmo de Souza Lima
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Luisa Xavier de Oliveira
Organização



IX ENCONTRO DE PESQUISA EM **EDUCAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI

Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades

III CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão

3

Antonia Dalva França Carvalho
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Elmo de Souza Lima
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Luisa Xavier de Oliveira
Organização

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão


ACADÊMICA
Editorial

2022

Conselho Editorial

Dr. Clívio Pimentel Júnior - UFOB (BA)

Dra. Edméa Santos - UFRRJ (RJ)

Dr. Valdriano Ferreira do Nascimento - UECE (CE)

Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB (BA)

Dr^a. Eliana de Souza Alencar Marques - UFPI (PI)

Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDPAr (PI)

Dr^a. Marta Gouveia de Oliveira Rovai – UNIFAL (MG)

Dr. Raimundo Dutra de Araujo – UESPI (PI)

Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA (MA)

Dra. Antonia Almeida Silva - UEFS (BA)

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES/DIFERENÇA E INCLUSÃO

© Antonia Dalva França Carvalho - Maria Vilani Cosme de Carvalho

Elmo de Souza Lima - Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Luisa Xavier de Oliveira

Organização

1^a edição: 2022

Editoração

Acadêmica Editorial

Diagramação

Marcus Vinicius Machado Ramos

Capa

Marcus Vinicius Machado Ramos

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo – Americano (AACR2)

E21 Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia [recurso eletrônico]:
educação, diversidades/diferença e inclusão / Antonia Dalva França
Carvalho ... [et al.], organização. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial,
2022.
E-book.

Volume 3

ISBN: 978-65-5999-058-0

1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Prática pedagógica.
I. Carvalho, Antonia Dalva França. II. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos – CRB 3^a Região/1188

DOI: 10.29327/5188058*

Link de acesso: <https://doi.org/10.29327/5188058>

*Uso restrito aos organizadores da publicação. Autores devem inserir somente o ISBN no Lattes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
DIVERSIDADES, DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS, JOVENS, MULHERES, LGBTQI+, INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NA/DA EDUCAÇÃO.....	14
A CARTOGRAFIA DO BANDO DE PÁSSAROS PESQUISADORES NO VOO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA	15
<i>Náira Jane da Costa Soares</i>	
<i>José Gomes da Silva Filho</i>	
<i>Marlia Ferreira Ribeiro</i>	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE INDIGENA.....	22
<i>Zenailde Rodrigues Costa</i>	
<i>Maria do Socorro Borges da Silva</i>	
CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA HIP HOP COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA INVENTIVA DAS JUVENTUDES PERIFÉRICAS.....	27
<i>Krícia de Sousa Silva</i>	
CORPOREIDADE NEGRA NA ESCOLA: REVISÃO SISTEMÁTICA.....	33
<i>Vitória Fernandes Attilio</i>	
<i>Fernanda Rossi</i>	
DESAFIOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	40
<i>Vanessa Oliveira Almeida</i>	
<i>Zenailde Rodrigues Costa</i>	
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES.....	45
<i>Tatiani do Carmo Nardi</i>	
<i>Michèle Sato</i>	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES SOBRE SEU PROCESSO HISTÓRICO	49
<i>Anna Beatriz Albuquerque Vecchia</i>	

MULHERES DE BAIXA RENDA NA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..... 56

Maria Minéa de Souza

Maria do Socorro Borges da Silva

OFICINA DE NEGOCIAÇÃO: NEGOCIANDO O TEMA-GERADOR GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) 63

Wanderson William Fidalgo de Sousa

Maria Dolores dos Santos Vieira

PRÁTICAS LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL 69

Daniele Pelaes Damasceno

PRODUÇÃO DE FANZINES: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCÊNCIA.....74

Gerciane do Nascimento Lima

Shara Jane Holanda Costa Adad

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE COMO APRENDER E ENSINAR COM A PEDAGOGIA QUEER 80

Náira Jane da Costa Soares

José Gomes da Silva Filho

Wanderson William Fidalgo de Sousa

TRAJETÓRIA E PERMANÊNCIA DE ALUNOS (AS) COTISTAS NEGROS (AS), INDÍGENAS E DE CAMADAS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ESTADO DO CONHECIMENTO 85

Patrícia Rosa Santana Guzmán

Carlos Richard Soares Pinheiro

UM ESTUDO SOBRE A ABORDAGEM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A SUA PREVENÇÃO 91

Gabriela Cavalante Alves Gomes

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA 97

A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PIAUÍ (2010 A 2016): UMA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (INEP) PUBLICADOS PELO INES..... 98

Telma Cristina Ribeiro Franco

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DO
PROFISSIONAL TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO
EDUCACIONAL.....104**

Luzia Almeida de Sousa

Joaquina Maria Portela Cunha Melo

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM UMA CRIANÇA DE CINCO ANOS NO
CONTEXTO PANDÊMICO..... 108**

Janice Anacleto Pereira dos Reis

**A SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO/TEMPO
PEDAGÓGICO-CURRICULAR – ALGUNS APONTAMENTOS 113**

Suziane Antunes Azevedo

Amélia Maria Araújo Mesquita

**ARTE E VIDA DE UMA MULHER COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO117**

Carla Teresa da Costa Pedrosa

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO SUPORTE NOS PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DIAGNOSTICADOS
COM PARALISIA CEREBRAL 122**

Thaiane Firmino da Silva

Maria Thaís Firmino da Silva

Genilma Firmino Santos da Silva

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE O
PERCURSO HISTÓRICO E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS.....127**

João Paulo Pereira do Nascimento

Ronaldo Matos Albano

Hilda Mara Lopes Araujo

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: COMO FAZER A DIFERENÇA
NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DE TODOS? 134**

Denilson Barbosa dos Santos

Rosana Evangelista da Cruz

**ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO
ESCOLAR.....140**

Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento

Maria de Jesus Rodrigues Duarte

Patrícia da Conceição Lima Torres

HISTORINHAS MATEMÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA UM ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....145

Juliana Batista Faria

O PROFESSOR E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 151

Andréa Marmitt

Thami Riva

Rosemari Lorenz Martins

PRÉ-VESTIBULAR BILÍNGUE: A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (ICES), EM FORTALEZA (CE)..... 160

Lilian de Sá Leite

Frederico de Holanda Bastos

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

TUTORIA POR PARES E A INCLUSÃO ESCOLAR DO PAEE 166

Marília Carollyne Soares de Amorim

Joycy Beatriz Moreira Maia

AFRODESCENDÊNCIAS E EDUCAÇÃO: TEORIZAR-PRATICAR A LIBERTAÇÃO172

“FALAR MULATA É ERRADO?”: NOMENCLATURAS, LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS173

Francis Musa Boakari

Alisson Emanuel Silva

A PANDEMIA DO COVID-19 NAS REDES SOCIAIS: RELAÇÕES ENTRE QUESTÕES RACIAIS, ESCOLA E INTERNET. 178

Emanuella Geovana Magalhães de Souza

Francis Musa Boakari

A REPRESENTATIVIDADE DA MULHER AFRODESCENDENTE NO CARIMBÓ EM BELÉM DO PARÁ..... 184

Emara Santos Corrêa Araújo

ARTE COMO CUIDADO EM DIÁLOGOS COM MULHERES AFRODESCENDENTES.....	189
<i>Francisco Ruan da Silva</i>	
<i>Francilene Brito da Silva</i>	
ARTE, DECOLONIALIDADE E NARRATIVA COM MULHERES AFRODESCENDENTES.....	196
<i>Carlos Henrique da Silva</i>	
<i>Francilene Brito da Silva</i>	
COTAS RACIAIS: UM HISTÓRICO DE LUTAS SOCIAIS	203
<i>Fabiana Neves Lima</i>	
<i>Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar</i>	
DA SOCIEDADE DO ESPANTO AO ESPETÁCULO DA RACIALIZAÇÃO: DISCUTINDO ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DE UM IMAGINÁRIO RACIAL BRASILEIRO	208
<i>Alisson Emanuel Silva</i>	
<i>Simoní Portela Leal</i>	
ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DE TERESINA (PI).....	214
<i>Thais dos Santos Machado</i>	
<i>Anna Kelly de Mesquita Carvalho</i>	
JUVENTUDES NEGRAS NO ENSINO MÉDIO E EXCLUSÃO DIGITAL: AS INTER-RELAÇÕES ENTRE DISCRIMINAÇÃO RACIAL E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE JOVENS NEGROS NO PIAUÍ.	217
<i>Danielle Maria da Costa Marques Sampaio</i>	
O CORPO NARRADOR: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS AFRODESCENDENTES	221
<i>Kácio dos Santos Silva</i>	
<i>Francis Musa Boakari</i>	
O SAMBA DE CUMBUCA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS DO QUILOMBO SALINAS (PI)	226
<i>Naira Lopes Moura</i>	
<i>Isaurora Claudia Martins de Freitas</i>	
ORALIMAGENS PARA LEITURA DE IMAGENS EM PESQUISAS	233
<i>Francilene Brito da Silva</i>	

EDUCAÇÃO DO CAMPO239

A GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLA FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: O DIÁLOGO ENTRE EDUCADORES, EDUCANDOS E AS FAMÍLIAS ... 240

Rosimary Vieira da Costa

Elmo de Souza Lima

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....245

Maria Clara de Sousa Costa

Marli Clementino Gonçalves

Lucineide Barros Medeiros

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO DA LEDOC/CAFS251

Dagmar Avelino de Sousa

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti

ALGUNS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO COM PESQUISA..... 257

Lenice Sales de Moura

AS CASAS FAMILIARES RURAIS DO MARANHÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS CRÍTICO-EMANCIPADORAS À FORMAÇÃO POLÍTICO-CULTURAL.....262

Elson Silva Sousa

COMO VAI A QUALIDADE DA ESCOLA DO MEIO RURAL NO PIAUÍ?.....268

Lucineide Barros Medeiros

Rhayra Vitória Almeida de Sousa

Jullyane Frazão Santana

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA FRONTEIRA DE UM NOVO PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA..... 272

Adilson de Apiaim

Lucineide Barros Medeiros

EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXCLUSÃO, DESIGUALDADES, LUTA E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA. 278

Maria Raquel Barros Lima

Elmo de Souza Lima

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO:
REFLEXÕES EM TEMPOS DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO283**
Ozaías Antonio Batista

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO, EM FLORIANO-PI288**
Erica Martins Da Silva
Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti

**O PAPEL DOS MOVIMENTOS SINDICAIS RURAIS NO
ENFRENTAMENTO AO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO
NO TERRITÓRIO ENTRE RIOS..... 294**
Eliana de Oliveira Silva
Elenice Oliveira da Silva

**O PEDAGOGO ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES, NO CONTEXTO DA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - EFA IBIAPABA, TIANGUÁ – CE298**
Francinalda Maria Rodrigues da Rocha
Maria Raquel Barros Lima
Elson Silva Sousa

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO:
RELAÇÕES, DESAFIOS E CONTINGÊNCIAS NAS ESCOLAS DO
CAMPO 303**
Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**REPERCUSSÕES DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE..... 316**
Clécia Cristina Bezerra Silvestre Galindo

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, realizaram nos dias 04, 05 e 06 de maio de 2022, o IX Encontro de Pesquisa em Educação e o III Congresso Internacional em Educação, que objetivou proporcionar discussões e reflexões acerca da seguinte temática: Educação, Ensino e Pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades.

O evento foi realizado de forma remota com diversas atividades, como: Conferências, Mesas temáticas, Simpósios e Comunicações orais, vinculados aos cinco eixos temáticos do evento: 1) Formação de professores e práticas da docência; 2) Formação humana e processos educativos; 3) Educação, diversidades/diferença e inclusão educação do campo; 4) História e memória da educação e 5) Política educacional.

O Encontro de Pesquisa em Educação é um evento bianual, realizado há 22 anos, com a participação de pesquisadores, professores da educação básica e do ensino superior, bem como, de estudantes de graduação e pós-graduação do Piauí e de outros estados circunvizinhos. Devido ao número de trabalhos acadêmicos apresentados ao longo dos anos, assim como, do número de pesquisadores envolvidos, o evento vem se constituindo como um dos principais eventos científicos da região meio norte do Brasil.

Nesta edição, o evento se une ao III Congresso Internacional em Educação, também provido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, que congrega pesquisadores internacionais envolvidos nos projetos de pesquisas desenvolvidos pelo PPGEd, em parceiras com universidades e institutos de pesquisas brasileiros e estrangeiros, por meio de convênios de cooperação internacional.

Este volume tem como objetivo reunir trabalhos, frutos de pesquisas, extensão e experiências educativas, que problematizem sobre os aspectos históricos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo, numa articulação/diálogo com as lutas dos movimentos sociais do campo. Nessa direção, os trabalhos encaminhados para esse grupo de trabalho devem versar sobre: Fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo; Políticas de formação, gestão e financiamento da Educação do Campo; Currículo e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo; Pedagogia da Alternância; Classes multisseriadas, educação infantil e creches no campo; Educação do Campo e Agroecologia; Conhecimento e experiências em Educação

Popular. Juventudes, políticas do corpo e diversidades/diferença na educação. Educação especial e inclusiva. Gênero, educação e afrodescendência: desafios contemporâneos em pesquisas. Outros temas relativos a este eixo.

DIVERSIDADES, DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS, JOVENS, MULHERES, LGBTQI+, INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NA/DA EDUCAÇÃO

A CARTOGRAFIA DO BANDO DE PÁSSAROS PESQUISADORES NO VOO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Náira Jane da Costa Soares
UFPI - nairacostasoares@gmail.com

José Gomes da Silva Filho
UFPI - josegomesfilho@ufpi.edu.br

Marlia Ferreira Ribeiro
UFPI - ferreiraribeiro.marlia@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para estudar e pesquisar a Sociopoética é importante que o pesquisador inicialmente se atente para as cinco orientações ou passos importantes que a fundamenta, quais sejam: 1) Institui o grupo-pesquisador, um grupo que age coletivamente e suas semelhanças e diferenças são importantes na produção de dados; 2) Valoriza as culturas dominadas e de resistência, e as coloca na convergência com outras culturas e o corpo é essencial na pesquisa; 3) Na sociopoética, o grupo-pesquisador e o(a) facilitador(a) pesquisam com o corpo todo, equilibrando suas potências da razão, emoção, sensações, intuição, gestualidade, imaginação, espiritualidade e outro(a)s; 4) As técnicas artísticas são uma das bases da pesquisa com o corpo todo, pois revelam o que está no inconsciente fontes que muitos pesquisadores ignoram. E como quinto princípio a responsabilidade ética, política, noética e espiritual do grupo-pesquisador que intervém nos desejos e corrobora para desconstrução de corpos (GAUTHIER, 2012).

Diante disso, neste escrito propomos compartilhar nossa experiência de Iniciação Científica na Universidade Federal do Piauí - UFPI, a qual teve início em setembro de 2021 e que se encontra em andamento. Assim, adiante apresentamos sucintamente o percurso cartográfico até então criado por nós para acessar os arquivos, que se tratam de dissertações e teses defendidas no Programa de Pós graduação em Educação da UFPI - PPGED/UFPI, que tiveram na Sociopoética orientação metodológica.

OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo partilhar um relato de experiências do percurso cartográfico de três discentes de Iniciação Científica, na Universidade Federal do Piauí, sob orientação da professora Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad.

METODOLOGIA

A metodologia que estamos fazendo uso para acessar as dissertações e teses sociopoéticas defendidas no PPGED/UFPI é a cartografia, a qual segundo Kastrup (2009, p. 32) “é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção”. Diante disso, nossa processualidade iniciou com o estudo de textos, palestras e encontros no nosso núcleo de pesquisa, NEPEGECI/OBJUVE.

Seguidamente começamos a pensar todo o arquivo a partir de uma grande caixa, oriunda da caixa de afecções (CARNIELLI, 2014). Também estudamos a caixa de afecções Sankofa de Santos (2021) e, para registrar esse caminho, utilizamos do mapa e do diário da escuta sensível em Barbier (2004).

Além disso, depois de dividirmos a grande caixa em quatro menores e, seguindo nossos afetos cartográficos, passamos a pensar o movimento de como abriríamos nossas caixas. Então criamos uma ficha catalográfica para identificar título, autor(a), ano e local no qual onde os textos estão arquivados. Além disso, optamos por apresentar em resumos, os quais constam no corpo de nossos relatórios parciais, os dados anteriores mencionados bem como os temas, problemas e confetos, tema gerador, objetivo geral e específicos, integrantes do grupo-pesquisador, confetos produzidos e o referencial teórico de cada dissertação e tese.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir procuramos apresentar relatos iniciais de como nós estamos sentindo o nosso percurso cartográfico. Para tanto, nos identificamos a partir de três metáforas: a Pesquisadora-curica, a Pesquisadora Lilás e o Pesquisador-pele-cabaça, metáforas que traduzem nossas implicações na pesquisa.

Pesquisadora-curica: Começo meu percurso estudando textos e participando de aulas, palestras e encontros de núcleos de pesquisa de outros estados. Em meio a essas atividades fui orientada a fazer o mapa da escuta sensível de Barbier (2004) durante os encontros e, confesso, que apesar de cansativo é prazeroso porque é uma atividade cuidadora do nosso pensamento

e coloca o nosso sentir/pensar em evidência. Junto com o grupo da Iniciação Científica buscamos recontextualizar as pesquisas realizadas e, nesse movimento, compus minha caixa acessando os arquivos e problematizando o que vinha encontrando. Quando estudei a caixa de afecções a partir de Carnielli (2014), me senti provocada e, diante de um grande caos, comecei a me questionar: o que eu vou ver? O que vou pensar do que vejo e o que vou fazer com o que penso do que vejo?

E logo nossa orientadora sentiu que necessitávamos conhecer a caixa de afecções Sankofa de Santos (2021) originária da adinkra Sankofa, símbolo africano com significado de voltar e pegar o que esqueceu. Nesse sentido, a cartografia se fez presente em meu percurso, pois como destaca Passos e Barros (2009, p. 17) “a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados”.

Além disso, durante essa processualidade coletiva senti o pesquisar com o corpo todo, que para Najmanovich (2001, p. 23) “só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo. Um sujeito encarnado paga com a incompletude a possibilidade de conhecer”. Portanto, percebi que o pesquisar com o corpo todo proporcionou a mim e ao nosso grupo desenvolvimentos e transformações profundas.

Pesquisadora Lilás: Meus primeiros passos neste percurso, na formação de minhas linhas cartográficas, construídas junto ao meu grupo de pesquisa, foi estimulada por nossa orientadora que nos pediu que pensássemos como nós habitamos o território da pesquisa e como ele nos habita, como nos deixamos atravessar e redesenhar por outros que nos visitam. O primeiro atravessamento veio das autoras das dissertações, pesquisadoras/facilitadoras que utilizando a sociopoética e junto aos seus grupos-pesquisadores, pensaram, falaram e construíram seus confetos (conceitos permeados de afetos), e esse movimento de transcrição de seus diários, de suas anotações e a materialização da pesquisa, o vai e vem da caneta, de suas mãos sobre o teclado do computador, a fala criativa em ação, me fez olhar para suas pesquisas pelos olhos de Hampaté Bâ (1982), lembrando que esse movimento é sagrado, resultado do poder de fala, movimento de poder, que vibram em som e se tornam força. E nossa metodologia me trouxe a caixa de afecções, e junto de autores como Souza e Böschemeier (2017) que me falaram que a caixa nos ajuda a resgatar a experiência de pessoas na construção de seus itinerários, arquivos de memórias, um resgate do vivido, e dentro da caixa eu coloquei as dissertações, os autores lidos, os encontros do grupo de iniciação científica, diários e as aulas, e dentro desse rizoma, desse emaranhado, é preciso traçar um mapa, percorrer terras

desconhecidas, cartografar, como me ensinou Deleuze e Guattari (1995). E trazendo Simonini (2021), o mais importante não é achar a verdade e sim seguir pelas conexões, aquelas relações construídas, os problemas, confetos, as estratégias metodológicas, os dispositivos artísticos elaborados, quais os temas-geradores foram impulsionados, que práticas educativas foram criadas, fazendo meu próprio caminho e ativando minhas próprias tramas.

Pesquisador-pele-cabaça - O meu caminhar nesta pesquisa está sendo de muita potência de vida e de mudança de peles. Como falei em outro momento, ela a mim chegou como uma filha desejada, na qual estou me constituindo pesquisador implicado e encarnado. Ademais, começamos essa processualidade cartográfica com leituras e discussões conjuntas, e no decorrer das orientações elas nos levaram a entender o que vinha a ser uma caixa de afecções, cujas perguntas passaram a fazer parte do processo: O que vejo? O que penso do que vejo? O que faço com aquilo que penso do que vejo? Tais indagações fizeram parte no movimento de acessar o acervo de produções de pesquisas sociopoéticas orientadas pregressamente por nossa orientadora. A dissertação de Santos (2021) vem nos ajudando no movimento de pinçar do passado e recontextualizar os afetos no presente de outro modo, dando passagem para novas produções e escritos. Com isso, sigo com os poros abertos para os afetos, pois a abertura da porosidade da pele, conforme atesta Ferraz (2014, p. 70) “é uma das forças de combate às carapaças teflon dos corpos fechados em trânsito para lugar nenhum”.

Quando aproximamos nossas falas percebemos, sobremaneira, que o modo como estamos implicados na pesquisa se coaduna com as considerações postulados por Najmanovich (2011) sobre o sujeito encarnado, uma vez que nos reconhecendo na pesquisa também nos afirmamos como pesquisadores encarnados, por isso optamos usar a terceira pessoa do plural neste trabalho para afirmar nossa implicância coletiva na pesquisa que se cria cartograficamente.

Além do mais, estamos percebendo nesse pesquisar encarnado a relevância das pesquisas sociopoéticas do NEPEGECEI/OBJUVE, pois elas nos têm mostrado que pouco se discute sobre Juventudes, Educação e Sociopoética na academia e, que nos espaços onde as juventudes se encontram, existe a produção de conhecimentos e subjetividades potentes que transformam espaços comuns em lócus de criação inventiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que nosso objetivo de relatar nossa processualidade inicial cartográfica durante nossa Iniciação Científica foi contemplado. Isso advém do sentido de que como visto, a cartografia é um método de pesquisa-intervenção,

da investigação de processos de produção de subjetividades, onde seguimos processos. Diante disso, nossa experiência partiu de pensamentos e processos coletivos para criar nossa pesquisa, tendo como guia nossa orientadora.

Compreendemos, portanto, que empreendemos um percurso, pois pensamos em nossas caixas de afecções, adentramos com uma ficha catalográfica de criação coletiva as dissertações e as teses e as envolvemos com autores, textos, aulas, reuniões, com todos os processos de aprendizado coletivo ao qual nossa orientadora nos proporcionou e os que buscamos em nossos encontros de estudo.

Assim, fomos impulsionados dentro de um emaranhado de afetos potentes, e deixamos nossos corpos se envolverem, sentirem e aprenderem. Nos alegamos com as descobertas individuais, e pensamos na mudança de pele, na importância de sentir a experiência e na transformação que nos levou ao pesquisarmos com o corpo todo, vimos a possibilidade de aproximação de nosso conhecimento coletivo e individual e como isso nos impulsiona para dentro do NEPEGEI/OBJUVE ao qual fazemos parte.

Em suma, dentro de nossa pesquisa, desse emaranhado de linhas criado por dissertações, teses, autores, falas, diários, conhecimentos, onde diversas linhas de diferentes naturezas e de diferentes caixas se cruzam, se entrelaçam, aprendemos também que a pesquisa é feita a partir do pesquisador, que acompanhando processos, caminha por diferentes trajetos, e que cada pesquisador ativa suas próprias tramas, e seus corpos se movem neste território criando suas próprias linhas num movimento de apropriação de conhecimentos, deslocamento e recontextualização. Enfim, seguimos caminhando por diversas veredas nessa pesquisa que ainda se encontra em andamento e que suscita pesquisas e escritos futuros.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. Tradução: Beatriz Turquetti. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982. p. 181-218.

BARBIER, René. As noções-entrecruzadas em pesquisa-ação. In: BARBIER, René (Org.) **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livros Editora, 2004. 159 p. Disponível em: <https://pt.brllib.org/book/12048490/c73317>. Acesso em: 05 abr. 2022.

CARNIELLI, Flávio. **Caixa de Afecções**. 2014. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oTKR3FB9vTg>. Acesso em: 02 abr. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. Estatuto paradoxal da pele e cultura contemporânea: da porosidade à pele-teflon. **Galaxia**, São Paulo, n. 27, p. 61-71, jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/15910/14541>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento: Metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: CRV, 2012.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia Kastrup; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Thaysa Tâmara Maciel dos. **Caixa de afecções sankofa 2015-2017: metodologias e dispositivos inventivos e afroreferenciados de jovens na formação inicial desde a lei N° 10.639/2003**. Dissertação (Mestrado em Educação). 172 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2021.

SIMONINI, Eduardo. **Agenciamentos Literários. Rizoma e cartografia em Deleuze e Guattari**. 2020. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f5_XEtEatAw. Acesso em: 26 dez. 2021.

SOUZA, Elizabete Cristina Fagundes; BÖSCHEMEIER, Ana Gretel Echazú. Caixa de afecções como ferramenta pedagógica para diálogos entre sistemas terapêuticos. In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE, 1. 2017, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize, 2017. p. 01-06. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31768>. Acesso em: 09 abr. 2022.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE INDÍGENA

Zenilde Rodrigues Costa
UFPI - zenarodriguesc@ufpi.edu.br

Maria do Socorro Borges da Silva
UFPI - msocorrobs@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, consiste na investigação de uma pesquisa de mestrado em processo de adaptação à realidade, por isso, sofrerá transformação durante todo o processo de pesquisa.

Neste texto, propõe-se trabalhar a educação em direitos humanos na perspectiva intercultural indígena, com professores que trabalham com esse território dentro das comunidades indígenas em nosso país, na Região Canabrava localizada em Barra do Corda -MA.

O respeito à diversidade cultural, como condição para o exercício da cidadania e liberdade de expressão, ganhou reconhecimento e espaço na pauta de discussões político-sociais na América Latina, na segunda metade do século XX.

No cenário das mudanças, as organizações que defendem os direitos das minorias têm lutado para que se estabeleçam políticas públicas que garantam a universalização dos direitos, reduzindo as desigualdades sociais, e acenando para perspectivas de “construção partilhada e negociada de uma legalidade capaz de conciliar democracia e cidadania” (PAOLI; TELLES, 2000, p. 110).

Uma das minhas experiências profissionais mais marcantes foi quando trabalhei como professora voluntária no processo de alfabetização na educação básica em uma comunidade indígena na região Canabrava localizada em Barra do Corda -MA. No contexto dessas transformações, esses posicionamentos profissionais, em diferentes situações, fizeram-me compreender a educação sob diferentes perspectivas. Uma delas, é a relevância da formação de professores em Direitos Humanos na perspectiva da interculturalidade indígena.

Na concepção de Ribas (2010), o que caracteriza a pedagogia indígena é a atuação dos professores indígenas.

Eles são os conhecedores dos saberes tradicionais da cultura indígena [...] e precisam estar na escola para fazer dela um espaço de disseminação da cultura indígena, mediando a prática docente intercultural e bilíngue, dentro do contexto específico, reiterando-o diverso dos demais contextos sócio históricos, para fortalecer a cultura indígena (RIBAS, 2010, p. 14).

Assim, a escola pode favorecer a construção de um projeto pedagógico que evidencie a potencialidade do convívio com as diferenças. A potencialidade está no reconhecimento da multiplicidade de olhares, nas inter-relações e na interação entre as diferentes culturas.

As políticas educacionais defendidas pelo movimento indígena reafirmam a necessidade de se discutir a construção de uma cultura de escola indígena, reconhecendo, em consequência, que dentre os desafios enfrentados encontra-se a formação dos professores também pautada no desenvolvimento de um currículo específico, diferenciado, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2015).

A importância deste estudo está na compreensão do papel do professor e suas contribuições diante dos desafios e possibilidades para a efetivação da educação na perspectiva intercultural ofertada na escola pública indígena.

Tendo em vista a importância do professor na condução e assessoramento no processo de construção da escola, este estudo tem como problema de investigação a seguinte questão: O que aprender com a cultura indígena sobre educar em direitos humanos na perspectiva da intercalaridade do currículo? Esta pesquisa parte do objetivo principal compreender os saberes da cultura indígena no processo de educar com perspectiva para os direitos humanos intercultural e na formação de professores de comunidades indígenas.

Como metodologia será utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com intervenção de Castro (2008) e na cartografia de Alvares, Passos (2010), buscando coletar dados nas oficinas de convivências, rodas de conversas e por meio do diário de intinerância.

Este estudo visa também contribuir para que a comunidade escolar indígena amplie conhecimentos voltados para a qualidade da educação e interculturalidade, podendo assim oferecer aos estudiosos desse campo, conhecimentos sobre a temática da educação e interculturalidade escolar, uma vez que poderão desenvolver ações que visam contribuir na qualidade do ensino de sua escola, na formação continuada, na reflexão sobre a própria formação, despertando também o interesse em alunos acadêmicos da sua própria área de formação, da pedagogia à áreas afins.

METODOLOGIA

A pesquisa tem como base a abordagem qualitativa da pesquisa intervenção (CASTRO, 2008) e cartográfica (ALVAREZ; PASSOS, 2010), ocorrendo adaptações a realidade no processo da pesquisa do mestrado.

Constitui-se em uma proposta de pesquisa cuja abordagem é qualitativa, onde o método cartográfico, com realização do mapeamento da realidade pressupõe-se uma construção da análise da pesquisa que de forma coerente expressa a relevância e que abrange o contexto histórico, social e cultural indígena dos envolvidos nesse processo. Uma vivência na escola da comunidade indígena, acompanhada e registrada dos partícipes através de filmagens, imagens fotografadas e anotações no diário de itinerância trazendo uma fidelidade às interpretações dos dados coletados na amostra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, a inclusão-exclusão são duas marcas bem visíveis quando olhamos para a educação no sistema de ensino, tanto público como privado. Para que se ofereça uma educação de qualidade é necessário que os professores estejam bem atentos, conhecendo legitimamente a lei que vem quebrando as barreiras que se tem erguido diante da educação.

No Brasil, o movimento indígena participou ativamente da elaboração da Constituição Federal de 1988, defendendo a ruptura com os princípios assimilacionistas integracionistas e de homogeneização. Tais princípios, difundidos desde os primórdios do processo de colonização europeia, negavam a instituição dos direitos fundamentais à sobrevivência física e cultural dos índios, tendência que foi amplamente questionada pelos movimentos sociais e foram revertidos em direitos coletivos registrados na Carta Magna de 1988 (SANTOS, 2011).

Desde o processo de redemocratização do país (década de 1980), os movimentos indígenas passaram a redefinir suas pautas de reivindicações em prol de políticas públicas condizentes com a realidade de cada povo. A luta do movimento indígena pelos seus direitos inclui a educação escolar indígena.

Torna-se um grande desafio das escolas, principalmente das instituições pública indígenas, pois as mesmas, muitas vezes não tem uma equipe e nem mesmo uma estrutura capaz de oferecer essa educação de qualidade. Outro desafio que podemos perceber é a falta de recursos para que os professores possam trabalhar o que faz com que o desenvolvimento dos alunos não seja atingido corretamente, em muitas regiões de comunidade indígenas, o atendimento a educação é precário, o que cabe afirmar a necessidade urgente

de políticas públicas voltadas para a educação onde, haja respeito aos povos indígenas, a sua cultura trazendo de fato a interculturalidade para essas escolas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta a pesquisa de mestrado iniciada, tendo em vista que durante esse processo de pesquisa e investigação ainda passará por adaptações a realidade.

É fato que, em pleno século XX, a realidade educacional ainda está sendo norteadada pela concepção de educação conservadora e excludente, reflexo da sociedade desigual e discriminatória diante daqueles considerados inadequados para atender aos interesses das classes dominantes cultural e economicamente. Partindo dessa afirmativa, entendemos que muitos são os desafios a serem superados, e que uma escola sem discriminação deve ser a prioridade.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ. Johnny; PASSOS. Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS. Eduardo; KASTRUP. Virgínia; ESCÓSSIA. Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 28 out. 2019.

CASTRO. Lucia Rabello; BESSET. Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais. Conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, Sônia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. **Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos**: Novas Leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000 (p.103-148).

RIBAS, Silvana de Melo. **A Pedagogia Indígena e o seu diferencial frente a nãoindígena**. In: Simpósio Nacional de Educação, 2; Semana de Pedagogia:

Infância, Sociedade e Educação, 21, 2010, Cascavel, **Anais** [...] Cascavel: Unioeste, 2010, p.115.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues. **O Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol no contexto histórico da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e de Roraima**. Dissertação (Mestrado), Programa de PósGraduação Multidisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2011. 177p

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA HIP HOP COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA INVENTIVA DAS JUVENTUDES PERIFÉRICAS

Krícia de Sousa Silva
Universidade Federal do Piauí - UFPI

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa integra ao Observatório das Juventudes e Violências na Escola – OBJUVE, inserido ao Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania” – NEPEGECI/UFPI, e se propõe a responder às seguintes questões norteadoras: De que se trata o movimento *Hip Hop*? Como pensá-lo como uma prática educativa inventiva? E de que modo as juventudes periféricas contemporâneas se utilizam dessa cultura para se potencializar? Em meio a estas questões, a metodologia utilizada pautou-se na fundamentação teórica de autores que discutem questões vinculadas às práticas educativas e as culturas juvenis, tais como: Freitas (2018), Miranda (2017), Adad, Lima e Brito (2021), Adad e Silva (2021), Boakari e Silva (2021), dentre outros/as. Bem como, da netnografia documental, metodologia de investigação *online* que possibilitou a construção de uma análise sobre as múltiplas expressões artísticas de jovens de Parnaíba/PI inseridos na cena cultural do *Hip Hop* nessa cidade.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi desenvolvida uma análise do tipo netnográfica documental, bem como, revisão bibliográfica. No primeiro caso, foi feita uma pesquisa *online*, pautada na busca de dados da internet, (KOSINETS, 2014), especialmente em redes sociais, como *instagram* e *facebook* de jovens de Parnaíba/PI, inseridos na cena cultural do *Hip Hop* desta cidade. A partir dessa metodologia, foram selecionadas fotos com mensagens e capturas de imagens, disponíveis de modo irrestrito ao público no mundo virtual, que serviram de base para as análises aqui transcritas. Já a pesquisa do tipo bibliográfica possibilitou uma compreensão teórica sobre o surgimento da cultura Hip Hop e seu entendimento como uma prática educativa inventiva de jovens periféricos/as na contemporaneidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao falar sobre práticas educativas inventivas, Adad, Lima e Brito (2021) nos chamam a atenção para o fato de que “Há perigo quando se homogeneiza, essencializa e reduz a educação a uma prática, a uma história. E se é perigoso, então, temos sempre algo a fazer, em especial na educação (2021, p. 24). Nesse sentido, conhecer e compreender a cultura Hip Hop como uma prática educativa inventiva é possibilitar um Outro modo de olhar o que está instituído como regra geral na sociedade sobre o que é educativo para as juventudes, pois nesse sentido, “a prática no campo educacional é desenvolvida por indivíduos com todas as suas subjetividades, idiossincrasias, e outras características que evidenciam as suas particularidades, e assim, é mais adequado falar em práticas educativas (BOAKARI; SILVA, 2021, 98-99).

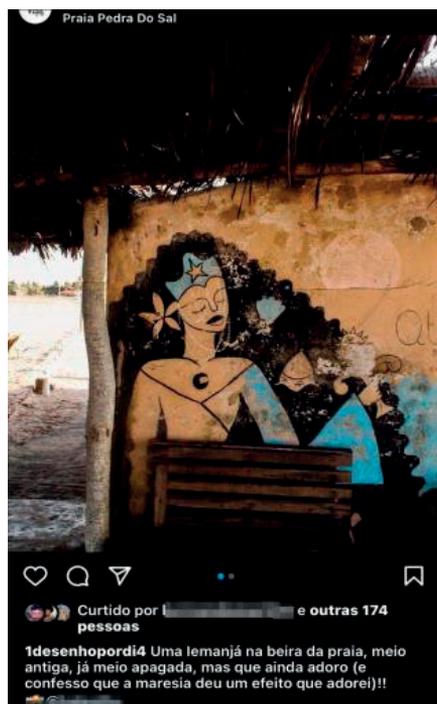
Logo, em diálogo com Boakari e Silva (2021) podemos pensar a cultura Hip Hop enquanto prática educativa que afirma o que é singular, local, particular de um grupo específico de jovens, evidenciando seus questionamentos e particularidades ao questionar os moldes unicamente instituídos como caminhos a seguir, e que por isso mesmo trazem à tona aprendizados que envolvem o risco, o inusitado, o novo, porém que também incluem várias possibilidades de experiências com o mundo, vivências e auto formação que operam no corpo dos/as jovens e que se baseiam no prazer, na alegria e na vibração, produzindo práticas educativas de resistência aos modos de educar pautados no sedentarismo e falta de dinamismo presentes, por exemplo, no ambiente escolar, pois “os indivíduos desenvolvem práticas diferentes no campo educativo baseadas em pensamentos, concepções, pretensões, avaliações e objetivos (explícitos e ocultos) em cada situação educativa, sem neutralidades (BOAKARI; SILVA, 2021, p.97).

O *Hip Hop* nasceu em *Nova Iorque* no contexto da década de 1970, marcada pelo colapso econômico e social do estado. A personalidade que lhe deu origem foi o *Dj* norte americano Afrika Bataataa que em meio a um contexto de violência e marginalidade, propôs às gangues do bairro *Bronx* que resolvessem suas diferenças através de competições de performance de dança. Com isso, os jovens das gangues passam a deixar de lado os muros, sopapos e tiros pela dança *break*, confirmando o caráter social dessa cultura. Assim, é da década de 1970 que a partir das ruas do *Bronx*, o *Hip Hop* se insere no cenário urbano através de formas artísticas, e modos de vida periféricos, a partir do o *rap*, que é um estilo de música, ritmo e poesia, sendo a voz e consciência do movimento por meio do MC (Mestre de cerimônias) que canta ou declama as letras com fundos produzidos pelos *DJs* (*disc-jóquei*), essência e raiz da cultura; O *break*, com a dança “da quebrada” ou do improvisado; O *grafite*,

por meio do desenho e da escrita nas peles das cidades, e por fim, um quinto elemento tem se constituído nos últimos anos: a produção do conhecimento, proveniente da politização e crítica do Hip Hop aos problemas sociais que vivenciam os/as jovens negros/as e da periferia em seus contextos de vida, já que “o *Hip Hop* adquiriu um status de fenômeno transglobal, se tornando um “astuto professor” para aqueles dispostos a escutar suas “mensagens pesadas” e “aprender suas lições” (FREITAS, 2018, p. 11).

Em imagens abaixo, é possível conhecer as experiências da jovem @V4lq de Parnaíba/PI a partir do *grafite*, vejamos:

Figura 1: grafite na praia de Pedra do Sal – Parnaíba/PI



Fonte: instagram @1desenhopordia, 2019

Com base nessa produção artística, o *grafite* desperta o corpo da jovem @V4lq para o campo das artistagens, da expressão e comunicação com o mundo ou os mundos ao qual faz parte, produzindo subjetividades em processo de multiplicidades e fusão (ADAD; JUNIOR, 2012), por isso é que muitas vezes os/as jovens não acham negativa a influência do meio ambiente e do tempo nos efeitos que causam na produção visual do *grafite*, pois conforme nos diz @V4lq.s na figura 01: “uma Iemanjá na beira da praia, meio antiga, já meio apagada, mas que ainda adoro (e confesso que a maresia deu um efeito que adorei!)”.

Em outra categoria dessa cultura, no *Rap* tem-se a originalidade e o imprevisto de um estilo musical único, irreverente e rítmico de um corpo-território jovem que canta, interpreta, dança e comunica o que pensa e sente. Nesse sentido, a jovem *rapper* e poeta *slammer*¹ @lza_carvalho, nos traz a narrativa sobre sua história de vida, quando no dia 21 de setembro de 2021, compartilha em seu *instagram* o seguinte verso:

“Há em mim uma força
Desajeitada e desajustada
Tao explosiva que se põe na força.
Arrisco em dizer:
-sou fruto da própria poesia;
A poeta da boêmia
Hoje versa a vida
Mas outrora só sentia melancolia.
Sou a brisa
Que bate forte,
Não jogo ao céu
Minha sorte.
(Iza Carvalho, 2021)

A partir dessa mensagem, é possível visualizar que é no corpo-território de jovens como Iza que o corpo, a voz, a música, passam a ser canal de expressão dos sentidos que jovens do *Hip Hop* produzem, corpos-territórios marcado pelas relações que o/a constituem, voluntárias e intensas, movediças e numerosas, que mudam tanto de composição como de territórios de convivência (ADAD, 2011), viabilizando as diferenças, os sentimentos, as contradições, dentre tantas outras tramas ocasionadas pelas relações sociais (MIRANDA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações aqui exploradas, foi possível compreender uma posição de contra hegemonia da cultura Hip Hop, através de territorialidades que propiciam ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, assim como de sua territorialidade em constante movimento

¹ Slammers são poetas que constroem versos improvisados, assim como os rappers, porém, com a diferença que não utilizam batida musical ou ritmo para declarar suas criações literárias (BEMGLÔ, 2018).

que para onde se desloca carrega toda a sua bagagem cultural construída ao longo das suas experiências de vida (MIRANDA, 2017). Assim, concluímos um entendimento de que as diversas categorias da cultura Hip Hop tratam de múltiplas possibilidades de expressões artísticas dos/as jovens periféricos/as que permitem que estes/as afrontem as regras estabelecidas pela sociedade e construam práticas educativas inventivas que operam com e no corpo, rompendo com as normas convencionais advindas da família e da sociedade do que é ser um jovem devidamente “normal” e/ou “adestrado”.

Ampliando nossas palavras, acreditamos que por meio dessa prática sociocultural, é possível acompanharmos a invenção de novas formas de apropriação e participação juvenil no meio social, pois os/as jovens passam a se expressar, agir, falar, interagir, enfim, viver a realidade em um contínuo processo de criação de si e do grupo que colabora para a construção de saberes que não induzem apenas para seguir um único caminho na vida, voltado para a inserção no mercado de trabalho e para a percepção de adestramento ao modo capitalista de compreender a vida, exatamente porque questionam o estabelecimento do *status quo* social.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Corpos de rua: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; JUNIOR, Francisco de Oliveira Barros. **Corpografias: multiplicidades em Fusão**. Fortaleza: edições UFC, 2012.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D’Ark de Sousa; BRITO, Antônia Edna. Um começo, uma apresentação. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D’Ark de Sousa; BRITO, Antônia Edna (Orgs.). **PRÁTICAS EDUCATIVAS: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da. **PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO RELAÇÕES DIALÓGICAS NECESSÁRIAS ATÉ HOJE: de garama para muitos chãos**. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D’Ark de Sousa; BRITO, Antônia Edna (orgs.). **PRÁTICAS EDUCATIVAS: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a geografia cultural.** (2017). Disponível em: < file:///C:/Users/Cliente/Downloads/6621-Texto%20do%20artigo-26707-1-10-20180123%20(2).pdf > Acesso em 08 fev 2022.

FREITAS, Daniela Silva de. **Ensaio sobre o Rap e o Slam na São Paulo Contemporânea.** 132 f. Tese (Doutorado). Programa de pós graduação em Letras. PUC – Rio, 2018.

KOSINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online.** Porto Alegre: Penso, 2014.

CORPOREIDADE NEGRA NA ESCOLA: REVISÃO SISTEMÁTICA

Vitória Fernandes Attilio
UNESP Bauru FC
Departamento de Educação
vitoria.fernandes.attilio@gmail.com

Fernanda Rossi
UNESP Bauru FC
Departamento de Educação
fernanda.rossi@unesp.br

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, identifica-se o estado da arte da produção acadêmica que tematiza a corporeidade negra e suas relações com o contexto escolar. Diante disso, trata sobre o papel da escola enquanto formadora de pessoas negras, que deve promover estratégias para enfrentar e superar as desigualdades socioeducacionais marcadas pelas diferenças étnico-raciais. Ao mesmo tempo, a escola deve oportunizar a valorização e construção da identidade para que os alunos(as) negros(as) possam se entender enquanto pertencentes à cultura escolar.

O desafio de discutir a corporeidade negra e a diversidade étnico-racial é uma tarefa que deve ser enfrentada pelos(as) professores(as) juntamente com seus alunos, ressalta Gomes (2003), tendo em vista que o corpo participa, em sua integralidade, do ato de educar. Afinal, afirma a autora, enquanto sujeitos corpóreos, nossa comunicação é expressada por meio do corpo, sendo que esta temática não tem sido privilegiada pelo campo educacional, assim como a valorização da pessoa negra e suas expressões corporais. Espera-se que ao traçar o panorama da literatura nesta temática, contribuições possam ser evidenciadas para novos estudos e práticas pedagógicas outras, que incluam em seus processos educativos a corporeidade negra.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizada revisão sistemática da literatura com o propósito de reunir estudos sobre a corporeidade negra e as relações com a escola, tendo em vista a perspectiva de Petticrew e Roberts (2006), que afirmam que essa metodologia tem caráter descritivo e bibliográfico, pois recorre a métodos de análise de produção do conhecimento da literatura de determinada temática.

Estabeleceu-se como critérios: a) busca nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, por estarem entre as principais bases que reúnem produções científicas qualificadas; b) utilização de descritores para as equações de pesquisa combinando os termos corpo negro, corporeidade e escola. Foram incluídos na revisão os estudos correspondentes aos anos de 2002 até 2020. Em seguida, foram analisados os resumos e objetivos, verificando quais estudos se enquadravam na temática. Ao final, foram obtidos 22 estudos para análise. Na etapa posterior, os estudos foram analisados nos eixos temáticos que seguem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ano de publicação e natureza de estudos

Foram analisados 22 estudos, sendo três artigos, um trabalho publicado em anais, 13 dissertações de mestrado, quatro teses de doutorado e um trabalho de conclusão de graduação. Ressalta-se que houve maior incidência de publicações nos anos de 2017 a 2019.

Objetivo dos estudos

Ao identificar as principais recorrências que envolvem o tema da corporeidade negra e a escola foram elaboradas quatro categorias de análise. A primeira, Relação dos sujeitos com o cabelo e corpo negro, reuniu sete estudos que apresentam os significados sociais do corpo e do cabelo dos sujeitos negros (GOMES, 2002; COSTA, 2016; SANTOS, 2019; MACHADO, 2017; GOMES, 2003, COSTA, 2017). Já a segunda, Ensino, práticas discriminatórias e ressignificação do corpo negro na escola, concentrou estudos que identificavam a escola como um espaço que propaga práticas discriminatórias ao invés de combatê-las. Essa categoria representou o enfoque mais recorrente entre as publicações e enfatizou, em quatro estudos, a Educação Física enquanto promotora do ensino dos saberes estético-corpóreos e da Educação para as relações étnico-raciais no espaço educacional (SOUZA; SILVA, 2019; RODRIGUES, 2014; SOARES,

2014; CORDEIRO, 2019; AQUINO, 2020; CHAGAS, 2013; LIMA, 2017; GOMES, 2019; NALDINO, 2019; LIMA, 2018; SOUTA, 2018; PAULINO, 2018). Currículo escolar, a terceira categoria, evidenciou duas pesquisas que investigaram e acompanharam o processo de inserção do enfoque do corpo negro nos currículos escolares (ARAÚJO, 2020; NUNES, 2018). Por último, em Relação do corpo com as manifestações culturais e o espaço, foram abordados dois estudos que relacionaram o contexto cultural, enquanto corporal, juntamente ao contexto educacional, caracterizando assim a identidade negra (QUEIROZ, 2013; NOVAES, 2018).

Contexto do estudo e participantes

No que se refere ao contexto, 16 estudos ocorreram no âmbito escolar, dois contextualizaram os salões de beleza étnico-raciais e dois a socialização virtual como ferramenta, estabelecendo relações com as vivências escolares dos participantes. Um trabalho consistiu em revisão da literatura e um em análise de imagens. Em relação aos participantes, foram incluídos alunos(as), professores(as), diretores(as), gestores(as) - da Educação Infantil ao Ensino Médio - e pessoas que já passaram pelo processo de escolarização.

Principais conclusões dos estudos

As principais conclusões evidenciadas nos estudos foram demonstradas em categorias, sendo que na primeira, *Enaltecimento do cabelo e do corpo negro*, três estudos ressaltaram a valorização da interação dos sujeitos negros com seus cabelos, ao mesmo tempo em que identificaram que a promoção desses estudos pode incentivar denúncias às reproduções de preconceitos (GOMES, 2002; GOMES, 2003; SANTOS, 2019). A categoria *Valorização da escuta ativa* destaca cinco publicações e a importância de se estabelecer diálogos entre as instituições escolares, com profissionais e estudantes, construindo assim, uma abordagem pedagógica que promova as questões étnico-raciais (AQUINO, 2020; GOMES, 2019; NALDINO, 2019; NUNES, 2020; PAULINO, 2018). Na categoria *Engajamento como forma de modificar a escola*, quatro estudos consideraram a responsabilidade do espaço educacional de produzir ações que valorizem as diferenças étnico-raciais, engajando os alunos e alunas (COSTA, 2016; MACHADO, 2017; LIMA, 2018; SOUZA; SILVA, 2019).

Dois estudos evidenciaram a importância de tratar sobre corporeidade, cultura e história negra nos currículos e nas ações pedagógicas em todo o ano letivo, se enquadrando assim na categoria Currículo (CHAGAS, 2013; ARAÚJO, 2020). E três enfatizaram os paradoxos existentes entre a construção

e desconstrução da conscientização acerca das questões étnico-raciais na categoria Conscientização sobre o racismo (LIMA, 2017; COSTA, 2017; SOUTA, 2017). Duas produções ao afirmarem que a educação é vista como instrumento de propagação e manutenção da cultura local (QUEIROZ, 2013; NOVAES, 2018), se enquadraram na categoria Pertencimento cultural e local. Uma publicação, integrante da categoria Relação entre raça e classe social, afirma que a ascensão econômico-social não garante um lugar de pertencimento, pois a raça continua sendo percebida como um fator negativo na relação com a classe (SOARES, 2018). Já dois estudos, pertencentes à Relação entre raça, gênero e sexualidade, chamaram a atenção para o debate sobre o conceito de interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade (RODRIGUES, 2014; CORDEIRO, 2019). Por último, a categoria Formação de professores para o ensino das questões étnico-raciais, oito estudos enfatizaram a falta de ensino para desenvolver uma educação que valorize as diferenças étnico-raciais (GOMES, 2002; COSTA, 2016; GOMES, 2003; ARAÚJO, 2020; QUEIROZ, 2013; COSTA, 2017; NALDINO, 2019; SOUTA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, constatou-se que, embora os estudos sobre o enfoque da corporeidade negra e as relações com a escola tenham aumentado ao longo dos anos, os currículos escolares ainda não priorizam as questões relacionadas à corporeidade negra.

REFERÊNCIAS

AQUINO, M. E. S. P. de. **O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais**. 2020. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2020.

ARAÚJO, A. M. M. **O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um Projeto Político-Pedagógico-Participativo**. 2020. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2020.

CHAGAS, C. R. R. P. das. **Mulheres negras - Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos**. 2013. 166f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2013.

Janeiro, 2013.

CORDEIRO, F. de C. **A bixa-preta na escola e nas redes sociais: da afetividade de uma vida à hipersexualização de um corpo.** 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

COSTA, T. de A. **Que corpo é o meu? A construção das representações corporais de alunos do 5o ano do ensino fundamental do município de Nova Iguaçu.** 2016. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar PPGEDUC. Nova Iguaçu, 2016.

COSTA, T. B. **Jogo Consciente: a percepção de professores de educação física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção identitária.** 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho - UNINOVE. São Paulo. 2017.

GOMES, I. V. **Negro drama: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial.** 2019. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2019.

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

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação.** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, n. 21, set.-dez., 2002. p. 40-168.

LIMA, C. M. de. **“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: por uma formação docente infantil e denegrada.** 2020. 230f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Rio de Janeiro. 2020

LIMA, L. S. **“Não recomendados a sociedade”**: do corpo marginal ao corpo ancestral. A produção do discurso sobre o corpo negro em uma escola pública rural no município de Castro Alves - BA. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2017.

MACHADO, J. O. **Cabelo enrolado, deixa! O marcador identitário para uma pedagogia diferenciada?** 2017. 48f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciada em Pedagogia). Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

NALDINO, L. **Descolonizar o corpo negro nas aulas de Educação Física - Apontamentos para uma prática necessária.** 2019. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

NOVAES, F. A. N. **A corporeidade de crianças congadeiras: vivências na religiosidade e escola.** 2018. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

NUNES, A. C. de C. **Como contar histórias que não são minhas? O protagonismo das meninas negras na escola privada.** 2020. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

PAULINO, J. C. **Corpo Marcado: Sentidos e afetos das visualidades escolares do dia nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra.** 2018. 147f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2018

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. **Systematic reviews in the social sciences: a practical guide.** Cornwall: Blackwell Publishing, 2006.

QUEIROZ, L. Q. S. de. **Corpo Negro em Cachoeira/BA/Brasil: ritos e percursos no âmbito educativo da cidade.** 2013. 150f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

RODRIGUES, P. G. O. **Corpo em movimento, educação em questão: a trajetória escolar das travestis negras.** 2014. 158f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca- CEFET/RJ. Rio de Janeiro. 2014.

SANTOS, R. C. dos. **Corpo e cabelo black como símbolos de afirmação da identidade negra.** *Anais... VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional.* 2019, Vitória da Conquista - BA. p. 2616-2631.

SOARES, M. C. **Relações raciais e subjetividades em uma escola particular na cidade de Salvador.** 2011. 146f. Dissertação (Mestre em Estudos Étnicos e Africanos). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SOUTA, M. **“Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?” Um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes.** 2017. 236f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

SOUZA, L. F. de; SILVA, P. A. S. Espaço escolar, autoestima e corporeidade negra: reflexões a partir do Espaço Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê na cidade de Goiás-GO. *Revista Temporis [Ação].* Universidade Estadual de Goiás. Anápolis – GO, v. 19. n. 2. Jul.-dez. 2019. p. 1-24.

DESAFIOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vanessa Oliveira Almeida
UEMA - vannyl23olly@gmail.com

Zenilde Rodrigues Costa
UFPI - zenarodriguesc@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o povo e a comunidade surda ganham visibilidade não somente na mídia, mas também nas pautas políticas e sociais através, principalmente, da representatividade da língua brasileira de sinais (LIBRAS) na expansão do interesse por parte das pessoas em aprenderem esta língua. A Língua Brasileira de Sinais é a língua da comunidade Surda, na qual foi reconhecida pela Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 em dezembro de 2005.

Destacamos a complexidade deste tema, contextualizando o momento histórico em que ele se manifesta nos quais pessoas surdas e seus familiares, vinculados a movimentos politicamente organizados, lutam pela afirmação de direitos sociais que lhes foram negados ao longo dos séculos. Entre suas reivindicações mais importantes, figura o direito à utilização da língua de sinais nos diferentes contextos de interação social e acesso ao conhecimento. Esse direito implica imediatamente nas políticas educacionais.

Na presente pesquisa o foco de pesquisa foram as implicações que o professor de Matemática tem para assim se comunicar com os alunos surdos visto que há muitos matriculados e frequentando a rede de ensino. A cerca disso o presente artigo tem por problemática: como a ausência do conhecimento aprofundado de LIBRAS pode influenciar na avaliação realizada pelo professor de Matemática e no aprendizado de alunos surdos?

Para análise, objetivos foram traçados: analisar como ocorre o processo de avaliação e ensino realizado pelo professor de Matemática nas resoluções de problemas feitas pelo aluno surdo; investigar quais são as metodologias utilizadas no ensino de matemática para alunos surdos, identificar quais os desafios que o professor de matemática enfrenta no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, além de trazer reflexões sobre a história da educação de surdos e as metodologias e recursos que possam auxiliar os alunos a desenvolver a aprendizagem em matemática.

Sabemos que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), teve seu reconhecimento, no ano 2002 com a lei nº 10.436 de 24 de abril, que a LIBRAS é “um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” e “oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Por esta razão, a LIBRAS tem ganhando espaço na nossa sociedade e por ter muitos alunos surdos nas escolas municipais (visando assim a inclusão desses alunos nessas escolas), surgiu o questionamento sobre como os professores da disciplina de Matemática avaliam os alunos surdos vez que estes, em sua maioria, não costumam ter fluência na língua portuguesa, vez que se comunicam em LIBRAS (sendo esta sua L1 e português sua L2).

A metodologia utilizada no estudo foi de abordagem dedutiva e com procedimentos bibliográficos. Assim, esse método pode ser analisado segundo Gil (2002), que expõe o método bibliográfico como uma análise de pesquisas e teses já elaboradas dentro de um vasto campo que serão fundamentadas para se chegar a uma conclusão segundo os termos analisados. Para fundamentar este trabalho foi consultada a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (Lei da LIBRAS), que regulamentam a educação dos surdos e autores como, Bolsanello (2005), Borges (2006), Alberton (2005), dentre outros, que versam sobre o ensino e metodologias que possam ser utilizadas no ensino de matemática para alunos surdos.

METODOLOGIA

Este trabalho teve como objetivo analisar como ocorre o processo de avaliação e ensino realizado pelo professor de Matemática nas resoluções de problemas feitas pelo aluno surdo.

Para fundamentar este trabalho foi consultada a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (Lei da LIBRAS), que regulamentam a educação dos surdos e autores como, Bolsanello (2005), Borges (2006), Alberton (2005), dentre outros, que versam sobre o ensino e metodologias que possam ser utilizadas no ensino de matemática para alunos surdos.

O trabalho de Bolsanello (2005), fica claro a importância dos métodos de aplicação de atividades e avaliações para alunos surdos devem ser elaborados de acordo com a sua necessidade, sempre procurando alcançar objetivos no seu processo de aprendizagem e superar as barreiras em sala de aula. Borges (2006) e também deixam bem claro em suas pesquisas a importância da utilização de métodos pedagógicos, recursos que possibilitem ao aluno surdo um aprendizado de qualidade, podendo interagir em sala de aula e desenvolver seu potencial e sua criatividade assim como é oferecido ao aluno ouvinte dentro da turma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para se avaliar com precisão a produção textual de um aluno surdo, é necessário que o professor de Língua Portuguesa tenha conhecimento da estrutura gramatical LIBRAS. Sabemos que não é uma tarefa fácil, mas é algo que se faz necessário. Da mesma forma, o professor de matemática ao fazer essa avaliação do aluno surdo em suas resoluções de problemas matemáticos deve ter ao menos o mínimo de conhecimento sobre a libras. A avaliação é um dos recursos que o professor utiliza para verificar o aprendizado dos seus alunos e quais são as suas dificuldades

e as áreas que necessita ser trabalhado, acerca disso, Libâneo (1994, p. 195) afirma que a avaliação é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (...). (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

Os métodos de avaliação são bastante importantes no processo de ensino e aprendizagem, pois é um método contínuo usado pelas escolas para que se possa refletir sobre o nível de desenvolvimento e também dos professores.

Com os alunos surdos esses métodos não se divergem, porém faz-se necessário uma adaptação avaliativa por parte do professor de Matemática.

Muitas vezes, o professor propõe ordens ou a resolução de problemas que não são compreendidos pelo aluno surdo que ignora ou não atinge os objetivos propostos pela tarefa, simplesmente por não entender o conteúdo da mensagem veiculada” (BOLSANELLO, 2005, p. 14).

O despreparo por parte dos professores e da equipe pedagógica é prejudicial ao desenvolvimento do aluno surdo, pois quando há um desconhecimento em relação à estrutura da LIBRAS resulta em avaliação prejudicial desse aluno. Ao avaliar a escrita de um aluno surdo não se deve levar em conta a forma como é escrita, porém seu conteúdo e sua coerência.

A escola deve apresentar alternativas voltadas às necessidades dos surdos, promovendo estratégias que permitam a incursão e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua. Assim, as diferentes formas de proporcionar uma educação à criança de uma escola, dependem das decisões pedagógicas adotadas pela escola.

Ressaltando, a importância de desenvolver no aluno surdo a consciência da utilidade da escrita, oferecendo-lhes uma metodologia de ensino própria. A pessoa deve ter contato com a língua portuguesa de forma funcional, a partir

de objetos e coisas familiares para ela, estabelecendo a relação da palavra com as coisas. O uso de recursos visuais é fundamental para a compreensão da Matemática, seguidos de uma exploração contextual do conteúdo em estudo.

Contudo, ainda existem muitas barreiras a serem ultrapassadas por esses profissionais da educação, como por exemplo a falta de preparo de certos educadores na maneira de lidar com a forma avaliativa desses alunos surdos. Por isso, a postura desses profissionais é um processo que exige uma auto-avaliação e conscientização do trabalho que está sendo oferecido a esses alunos surdos.

O pesquisador Borges chega a questionar sobre esse ensino:

Que linguagem seria aquela que nos chega pelos olhos e não pelos ouvidos, com gestos estranhos e ininteligíveis para nós ouvintes que atendemos um padrão que considera a comunicação pela fala normal? [...] Como seria então a experiência de ensinar matemática com “as mãos”? (BORGES, 2006, p. 13).

Diante das indagações feitas pelo pesquisador Borges (2006), refletimos que por esse motivo, na rede regular de ensino, devem existir serviços de apoio para as crianças portadoras de necessidades especiais, pois elas necessitam, como todas as outras crianças, de instruções, recursos, instrumentos de técnicas e de equipamentos especializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível considerar a partir desta pesquisa que são inúmeras as questões envolvidas no processo de ensino da matemática do aluno surdo, mostrando a realidade do processo de ensino deste aluno, que o professor precisa ter uma atenção maior voltada inteiramente ao desenvolvimento desse aluno surdo, pois percebe-se que não há interação entre professor e aluno o que dificulta o aprendizado desse aluno.

Vimos que o processo de alfabetização da matemática do aluno surdo é semelhante ao do aluno ouvinte, eles são alfabetizados com teorias e letradas com suas vivências tendo em vista seu foco maior que é o aprendizado e o compromisso com o desenvolvimento humano. Outra característica que tem uma diferenciação no processo de alfabetização e ensino da matemática de um aluno surdo, é que este é dado também pela utilização didática de forma visual, este processo acontece quando o professor tende a trabalhar o desenvolvimento do seu lado cognitivo levando em consideração ser esta a área que deve ser, mas aguçada em seu ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORGES, Fábio Alexandre. A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

BOLSANELLO, Maria Augusta; ROSS, Paulo Ricardo [et all] Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular: caderno 2 Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica- Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES

Tatiani do Carmo Nardi
Universidade Federal de Mato Grosso
tatianicnardi@gmail.com

Michèle Sato
Universidade Federal de Mato Grosso
michele.sato@ufmt.br

INTRODUÇÃO

Esse estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender nossas vivências e experiências na área da educação ambiental, no Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte da Universidade Federal de Mato Grosso (GPEA/UFMT), sendo um vasto campo de atuação, um estudo com sensibilidade e diversidade, que alia a uma perspectiva e compreensão com conhecimentos e saberes significativos em nossa formação. Desenvolvendo estudos e pesquisas com a fenomenologia, e as diversas dimensões na temática da educação ambiental envolvendo clima, os grupos em situação de vulnerabilidades, a crise climática. Com a fenomenologia podemos compreender e interpretar o fenômeno em que vivemos e nos propusemos a estudar e pesquisar, pois, “Pela Educação Ambiental busco compreender mais as coisas e procuro a forma de agir”. (AMORIM, 2020, p.39)

A fenomenologia, como ressalta Sato (2016, p.22), interpreta vários sentidos e estabelece relações interligadas sem que percam suas singularidades, pois somos seres sociais e desenvolvidos com nossas vivências e experiências ao longo da vida. Assim, podemos trilhar, caminhar em possibilidades, principalmente na interpretação, na reflexão, nos sentimentos e emoções, nos estudos, nas leituras e em cada elemento da natureza, para agir, fazer, sentir e ser educadoras. Sendo uma experiência significativa, como ressalta Larrosa (2002)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

A educação é a nossa maior motivação como salienta Paulo Freire (2011, p.73), “o estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos”. Desta forma, cada pessoa vai imergir em sua própria interpretação e se aventurar no processo formativo da aprendizagem. Pois “Cada etapa de nossas vidas é um renascer para novas experimentações e sensações” (SATO, 2011, p.9) sendo que ao decorrer de nossas vidas, vamos tendo novas descobertas, conhecimentos e vivências.

OBJETIVOS

O objetivo proposto neste estudo será compreender nossa vivência e experiência na área da educação ambiental, sendo que participar do grupo GPEA/UFMT foi extremamente importante para que pudéssemos perceber a rica diversidade de temáticas, tendo um olhar com sensibilidade e delicadeza para viver oportunidades muito agregadoras e marcantes. As pesquisas com as temáticas que envolvem clima, os grupos em situação de vulnerabilidades como quilombolas, negros, mulheres, crianças, migrantes climáticos, grupos indígenas, pessoas com deficiência.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo será a Cartografia do Imaginário (SATO, 2011), que proporciona guiar a pesquisa em todo o percurso, tendo a formação, deformação, transformação e reformação, elementos que envolvem o processo científico investigativo. Compreendemos que temos possibilidades, desafios e horizontes,

O pesquisar em Educação Ambiental, pelo viés da Cartografia do Imaginário criada por Sato (2011), revela que se deve ter responsabilidade e compromisso para além de nós mesmos, e também desvela uma abertura para que novas e inusitadas trilhas sejam consideradas. (QUADRÓS, 2013, p.188)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados, podemos elencar que a nossa experiência e vivência formativa foi permeada de envolvimento e aprendizagens, que a participação no grupo GPEA permitiu novos olhares e interpretação em relação à dimensão da educação, pois em cada pesquisa uma nova descoberta, um novo horizonte possível por meio da educação ambiental. Contribuiu para nossa formação pessoal e profissional com sensibilidade e compreensão sobre as grandezas das diversidades da área da educação que abrange diversas temáticas envolvendo grupos em situação de vulnerabilidades, migrantes climáticos, quilombolas,

indígenas, mulheres, crianças, jovens, pessoas com deficiência. As pesquisas concluídas estão disponibilizadas no blog do grupo GPEA/UFMT¹. Ressaltamos as temáticas atuais das pesquisas de mestrado e doutorado, processos formativos instigantes e com sensibilidade e ousadia para resistir e esperar nesse sistema que vivemos, proporcionando debates, partilhas e resistências para a Educação Ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



**As coisas
que não existem
são mais bonitas.**

~ Manoel de Barros

Arte: Michèle Sato, 2019.

Nossas considerações são positivas em relação à abordagem, pois nos instigou e cativou a ser cada vez mais sensíveis, compreender as diversas pautas abordadas nas pesquisas, acreditamos que a educação faz a diferença e contribui na sociedade em que vivemos. Que as pesquisas concluídas, os processos formativos realizados são fontes de formação, inspiração e que podem contribuir para o fortalecimento e compreensão da educação ambiental.

¹ Blog GPEA/UFMT, disponível em: <https://gpeaufmt.blogspot.com/>

REFERÊNCIAS

AMORIM, Denize Aparecida Rodrigues de. O tecido climático na migração de mulheres do Haiti: o velado e o vazado. 2020, 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam . 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, jan-abr, n.19,2002.

QUADROS, Imara Pizzato. Palavras científicas sonhantes em um território úmido feito à mão: a arte popular da canoa pantaneira. Cuiabá: 2013, 372f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT

SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. ABÍLIO, Francisco (Org.) Educação ambiental para o semiárido. João Pessoa: Ed UFPB, 2011, p. 539-569.

SATO, Michèle. **Ecofenomenologia: uma janela ao mundo**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental. Ed. Especial, julho, 2016.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES SOBRE SEU PROCESSO HISTÓRICO

Anna Beatriz Albuquerque Vecchia

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

bbiavecchia@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar, brevemente, o processo de escolarização indígena no estado do Rio de Janeiro, como também, refletir sobre as conquistas e atrasos das políticas públicas educacionais.

No estado do Rio de Janeiro se estabelecem aldeias indígenas dos Povos Guarani Mbya e Nhandeva e do Povo Pataxó, além dos povos indígenas de contexto urbano, como a Aldeia Maracanã e Aldeia Vertical. A presença de escolas indígenas se restringe ao sul do estado, nos municípios de Angra dos Reis e Paraty, sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, e na região metropolitana, em Maricá, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

A educação escolar indígena no Brasil existe desde a *invasão*, nos primeiros séculos da colonização. Alguns autores dividem esse processo histórico em períodos, embora não sejam lineares, e sim complexos, contraditórios e conflituosos. Neste trabalho, nos interessa o último, chamado por D'Angelis (2012) de "Indigenismo alternativo, movimento indígena e escola. Meados da década de 1980 a início do século XXI" (p.24), marcado pelo crescimento dos movimentos indígenas, em consonância com o início das discussões de Interculturalidade na América Latina como a União das Nações Indígenas (UNI), integrada por importantes lideranças como Ailton Krenak, Álvaro Tukano, Estevão Taukane, Darlene Taukane, Eliane Potiguara, Moura Tukano e Marcos Terena (cf. Munduruku, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os anos 1990 foram marcados pela regulamentação da educação escolar indígena. Segundo D'Angelis (2012), o movimento indígena passou a incorporar as reflexões sobre a educação escolar e inclui-las em suas pautas, levando a temática da educação escolar indígena nas reivindicações da Constituição

de 1988. Esse novo contexto, possibilitou uma crescente oferta na educação escolar indígena, investimentos em formação de docentes indígenas e novas experiências do ensino bilíngue começam a surgir.

Nesse mesmo contexto, em 1987, em Angra dos Reis - RJ, na Aldeia Sapukai, do Povo Guarani Mbya, o professor Algemiro Karai Mirim, iniciava as aulas embaixo de um pé de maracujá¹. Em 1995, as lideranças Guarani desta aldeia, procuraram o Centro de Ação Comunitária (CEDAC), através do Programa “Educação e Cidadania”, para atender as seguintes demandas:

1. Elaboração conjunta de um Currículo para a Escola, com vistas a obter a autorização de funcionamento legal por parte do MEC, para a referida escola;
2. Programa de formação contínua para os professores índios que trabalham em alfabetização bilíngue, e estavam com dificuldades metodológicas em relação à língua portuguesa. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CIEGKKR, 1998, p. 14)

Posteriormente, em 1999, foi criado o Núcleo de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro (NEI-RJ), formado por agentes que atuavam na educação escolar indígena no Rio de Janeiro, como professores e professoras das universidades, ONGs, Secretarias Municipais e Estadual, Ministério Público Federal (MPF), FUNAI etc. e visava, dentre outros objetivos, desenvolver ações de assessoria pedagógica na educação escolar indígena.

Em 2003, através do Decreto Estadual N° 33.033, foi criada a categoria Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro, no âmbito da educação básica. E no mesmo ano, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ) implementa os anos iniciais do Ensino Fundamental, passando a ser uma escola estadual, pois até então, a escola indígena era comunitária.

Nesse mesmo período, em 2003, na Aldeia Sapukai, foram criadas as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Guarani. No total foram duas turmas, durante o período de 2003 a 2010, e a terceira, e última, concluiu os estudos em 2014.

Entre 2003 e 2010, foram abertas duas turmas de EJA Guarani – Educação de Jovens e Adultos Guarani, para atender às demandas de escolarização no Ensino fundamental para agentes indígenas de saúde e de saneamento, contratados pela então chamada Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). O projeto organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, em parceria com a FUNASA, Universidades (UFF, UERJ, UNIRIO e UFRJ), FUNAI e Fundação Rondonistas de Santa Catarina, atendeu indígenas das comunidades de

1 Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPPI) do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda.

Angra dos Reis (Sapukai) e Paraty (Itaxim, Araponga, Mamanguá e Rio Pequeno), formando duas turmas, num total de 35 alunos. (NOBRE; VECCHIA, 2018, p. 602)

Na esfera estadual, somente em 2015, a SEEDUC-RJ implementou os anos finais do Ensino Fundamental nas aldeias Sapukai e Itaxi, mesmo sem a infraestrutura mínima necessária garantida. Entretanto, não há muitos docentes indígenas habilitados para atuarem no Ensino Fundamental, em especial Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, porque em contramão ao resto do país, no Rio de Janeiro, não há uma licenciatura indígena específica, como também não existe a categoria “professor indígena” no âmbito estadual ou municipal. Portanto, foram contratados docentes *jurua*², alguns que nunca tiveram contato com a aldeia para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Esse é um conflito estrutural na conjuntura da política pública do Estado: os professores indígenas continuam com contratos temporários porque não há concurso público para professor efetivo; entretanto, não há concurso público porque não existe a categoria “professor indígena” no sistema. Isso é uma questão de interesse e decisão política. O argumento mais recente é a “grave crise” econômica do estado e a tão propalada “lei de responsabilidade fiscal”, que impediria a convocação de concurso público para o setor atualmente. Discurso que ouvimos desde o final dos anos 90 (nas gestões de Garotinho, Rosinha, Cabral, Pezão e agora Witzel) e nenhuma medida significativa foi tomada (NOBRE, 2020, p.34).

Finalmente, em 2018, a SEEDUC-RJ, em parceria com o IEAR/UFF implementou no CIEGKKR, o Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, luta que existe desde o NEI-RJ em 2001 e só aconteceu porque foi judicializada formalmente em 2015³.

Todos os professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do colégio indígena estão também em formação, porque são estudantes do Curso de Magistério Indígena e do curso de Formação Continuada para Professores.

Em 2013, foram estabelecidas no município de Maricá (RJ) duas aldeias indígenas Guarani Mbya. A Tekoa Ka’Aguy Hovy Porã e a Tekoa Ara Hovy, ambas atendidas pela Secretaria Municipal de Educação. A Escola Kyringue Aranduá, na Aldeia Ara Hovy, começou a funcionar no mesmo ano da ocupação da aldeia, entretanto, sem um espaço físico próprio. A comunidade compreendia os problemas de matricular as crianças em colégio *jurua*, com receio de sofrerem preconceito ou discriminação. As aulas, eram realizadas

2 *jurua* – todos os não-indígenas, em Língua Guarani Mbya.

3 Através de Inquérito Civil Público no 08120.001028/97-33 de 11/02/2015 do MPF.

ao ar livre até 2015 quando a comunidade decidiu transferir a escola para uma antiga casa da aldeia, somente em 2016, a prefeitura iniciou a construção de um prédio escolar (Silveira, 2017).

Segundo Carvalho (2020), há uma diferenciação entre Escola Municipal Kyringue Aranduá, da Tekoa Ara Hovy e a Escola Municipal Para Poty Nhe' Ë Já, da Tekoa Ka'aguy Hovy Porã:

Segundo a diretora e os professores que lá estavam, a escola de lá [Tekoa Ara Hovy] seguia uma linha mais voltada para a base e cultura guarani, não incluindo em seu calendário escolar algumas datas comemoradas em outros colégios (como o dia das mães, o dia do índio, etc), enquanto a escola da aldeia de São José do Imbassai seguia uma linha mais intercultural, agregando às suas atividades essas comemorações. Ela disse que inclusive esta era uma orientação que dava para os pesquisadores que a procuravam: que se quisessem investigar uma linha mais intercultural era melhor que fossem para a aldeia de São José (CARVALHO, 2020, p.78).

A direção de ambas as escolas municipais é *jurua*, que também sofrem com a ausência de políticas públicas estruturantes como a desvalorização da docência indígena, pois também não há a categoria professor indígena e concurso público específico.

A escola *Kyringue Aranduá* infelizmente não foge dessa realidade. Como já foi abordado, não houve acompanhamento por parte da Secretaria nem apoio para a construção de um Projeto Político Pedagógico nem currículos próprios; tampouco houve distribuição de material didático diferenciado. Todo o material utilizado é o mesmo da rede escolar do município. Embora os guarani desejem dominar aspectos e conteúdos dos conhecimentos “universais”, também querem que o currículo e os livros didáticos tratem das questões de real interesse para a comunidade. (SILVEIRA, 2017, p.75)

Essa linha do tempo, aqui resumida, expressa um balanço de algumas conquistas históricas, mas também demonstram inequivocamente os retrocessos e desafios comuns nas aldeias, que ainda marcam a história recente da Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro, como a falta de docentes indígenas em sala de aula e do acesso ao ensino superior, a ausência do ensino médio regular nas aldeias, entre outros problemas que poderiam ser aqui listados. Tais *ausências* demonstram a necessidade de um debate mais aprofundado e um diálogo maior com potenciais parceiros como as universidades que ainda atuam de maneira tímida com os povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atraso das políticas públicas educacionais no Rio de Janeiro e desorganização da educação escolar indígena em âmbito nacional, somam-se a falta de regulamentação das três esferas de poder: federal, estadual e municipal

em relação aos Territórios Etnoeducacionais, tendo como consequência a dificuldade de mobilização e de diálogo entre as aldeias no estado, no tocante às políticas públicas educacionais.

O Rio de Janeiro compõe o chamado Território Etnoeducacional Médio Paraná, que absorve 81 terras indígenas (TIs), espalhadas territorialmente em 49 Municípios do Mato Grosso do Sul (MS), Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Paraná (PR), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Espírito Santo (ES), envolvendo os povos Guarani Kaiowa, Nhandeva, Mbya e Tupinikim (SECADI, 2011). Nenhuma reunião foi realizada com esse intento e as ações de formação, implantação de escolas e cursos continuam a ser realizadas em cada estado através das Secretarias Estaduais de Educação com Universidades Federais, principalmente. Não conseguimos nem articular as instituições entre si aqui no estado do Rio de Janeiro, com seus três municípios apenas (Angra dos Reis, Parati e Maricá), quanto mais envolver os 07 estados com 49 municípios e suas 81 TIs. (NOBRE, 2019b).

Nesse sentido, acrescentamos que,

Assim, o Rio de Janeiro não é exceção em relação ao não cumprimento de uma agenda mínima rumo a um necessário e urgente regime de colaboração, que predomina nos TEEs: as duas aldeias de Maricá vêm sendo atendidas pela SME de Maricá, tendo sido abandonadas pelo Estado (SEEDUC-RJ) e há um interesse crescente entre os Guarani de Angra dos Reis e Paraty em municipalizar o Colégio Indígena, manifesto em incipientes reuniões com as respectivas secretarias municipais e estadual (NOBRE, 2020, p. 32).

O Rio de Janeiro, em especial, carece de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena e os Guarani vêm sofrendo com esse abandono histórico. Cabe ressaltar a crise política, fiscal e econômica que o Rio vem enfrentando. Inúmeros escândalos de corrupção somados aos confrontos violentos nas periferias completam o cenário catastrófico instaurado no estado. Entre 1998 e 2020, todos os seis ex-governadores foram presos por envolvimento em escândalos de corrupção. Isso incide diretamente no sucateamento dos serviços públicos, como a educação básica e superior.

É nesse contexto que os indígenas resistem. Todas as conquistas, no tocante às políticas públicas para as comunidades indígenas é resultado de muita luta, organização política e perseverança destes povos. Os docentes indígenas que atuam no primeiro segmento do Colégio Indígenas são contratados e frequentam os encontros da formação continuada, que só está sendo possível porque são conscientes da importância da escola, do seu papel político e do compromisso com uma educação que fortaleça e preserve a cultura. As crianças indígenas são alfabetizadas na língua materna, uma decisão fruto de uma organização política, de reflexões sobre o papel da escola na comunidade e que consta no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, como opção de política linguística.

Ainda há muito o que se discutir sobre gestão democrática, autonomia dos professores e professoras indígenas na construção curricular integrada, que visa o fortalecimento da cultura Guarani, além de um diálogo entre as secretarias de educação com as comunidades, para que a educação escolar, seja de fato mais um instrumento de defesa do território (Nobre, 2020).

REFERÊNCIAS

- D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando Sonhos: A Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, Angra dos Reis, 1998.
- NOBRE, Domingos; VECCHIA, Anna Beatriz. Magistério Indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro: uma perspectiva decolonial de educação diferenciada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 599-622, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38928>. ISSN: 2359-6856. DOI: 10.12957/riae.2018.38928. Acesso em: 31 mar. 2022.
- NOBRE, Domingos. Cursos de Magistério e fortalecimento de línguas indígenas: É Possível? *In*: D'ANGELIS, Wilmar; NOBRE, Domingos (Orgs.). **Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas**. Ied. Campinas: Curt Nimuendaju, 2020, v. 1, p. 125-144.
- NOBRE, Domingos. Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena em Tempos de Territórios Etnoeducacionais: O Caso Sateré-Mawé. *In*: COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da; FRANCO NETO, João Veridiano. (org.). **Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Memória**. Araraquara: Letraria, 2019.
- CARVALHO, Monique Rodrigues de. Entre prefeitura, empresa multinacional e população local: as estratégias de territorialização na Aldeia Tekoa Ka'Aguy Hovy Porã em São José do Imbassai/Maricá-RJ. 2020. 111f. Tese de Doutorado (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SILVEIRA, Vera Lúcia Pizzotti da. **A escola Kyringue Aranduá: a educação escolar como alicerce de afirmação da identidade étnica.** 2017. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MULHERES DE BAIXA RENDA NA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Maria Minéa de Souza
UFPI

Maria do Socorro Borges da Silva
DEFE, UFPI

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa científica PIBIC/UFPI, buscou investigar os enfrentamentos e resistências de uma “Educação em Direitos Humanos para Mulheres de baixa renda na graduação de pedagogia”. Tem como objetivo analisar as contribuições da educação em direitos humanos no processo de formação de mulheres estudantes da graduação em pedagogia, destacando suas formas de enfrentamento e resistência às violências e violações de direitos. De modo mais específicos, busca mapear o percurso de mulheres de baixa renda graduandas curso de Pedagogia; identificar as formas de enfrentamentos e resistências de mulheres de baixa renda graduandas de pedagogia às violências e violações de direitos. Trata-se de pesquisa baseada principalmente nos estudos de Foucault (2014), Ribeiro (2017), Candau (2003), Louro (1997), Silva (2019; 2020), partindo da análise de dados produzidos. Foi utilizada a abordagem qualitativa com intervenção de Castro (2008) e na cartografia de Alvares, Passos (2010), com uso de dispositivos de criação de oficina de dobraduras com origami e com metodologias ativas com a gamificação da educação com o jogo mapa do percurso do curso de pedagogia UFPI, fazendo o mapeamento do percurso das mulheres de baixa renda do curso de pedagogia e suas formas de enfrentamentos, resistências, violências e violações de direito e suas práticas de educação para superação de problemas numa educação em direitos humanos. Os resultados da pesquisa apontam que há falta de apoio institucional, financeiro, a falta de apoio familiar e de seus parceiros, o preconceito, desmotivação, a falta de segurança, o assédio no traslado para a universidade, a desvalorização profissão escolhida de professor, falta de condições financeiras para custear apostilas e alimentação, passe do ônibus, o abandono do curso para voltar ao trabalho para sustentar a família. Suas formas de enfrentamentos são principalmente a busca de bolsas, trabalhos de reforço, produções artesanais e manutenção da positividade e a persistência no cotidiano da vida acadêmica.

OBJETIVOS

- Analisar as contribuições da educação em direitos humanos no processo de formação de mulheres estudantes da graduação em pedagogia, destacando suas formas de enfrentamento e resistência às violências e violações de direitos.

Objetivos Específicos

- Mapear as mulheres de baixa renda graduandas de Pedagogia
- Identificar as formas de enfrentamentos e resistências de mulheres de baixa renda graduandas de pedagogia às violências e violações de direitos
- Desenvolver processos de formação em direitos humanos às mulheres de baixa renda e graduandas de pedagogia que enfrentam e resistem às violências e violações de direitos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa da pesquisa intervenção ((CASTRO, 2008, p.09) e na cartografia (ALVAREZ; PASSOS, 2010) com realização do mapeamento da realidade das mulheres de baixa renda graduandas em pedagogia e desenvolvimento de vivências grupais por meio de oficinas cartográficas e educação em direitos humanos para o enfrentamento às violências e violações de direitos, onde a partir de temas geradores foram produzidos os dados, processos de formação e dispositivos de outros modos de educar em direitos humanos. Os sujeitos da pesquisa foram mulheres graduandas de baixa renda do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI que enfrentaram ou enfrentam situações de violências e violações de direitos, e também, representativas de comunidades periféricas. Assim, a pesquisa buscou visitar autores como (DELEUZE, 2009, p.10) faz o uso da cartografia como mapa móvel das experiências dos sujeitos em suas vivências nas suas formas de relações de coexistir, cheias de significados, de saber e de poder, assim como nas suas falas dando voz a mulheres (EVARISTO, 2016) e grupos que são historicamente excluídos das instituições de saber e poder (FOUCAULT, 2014).

Tais abordagens constituem caminhos de uma perspectiva de educação em direitos humanos na sociedade atual que reage muitas vezes com concepções preconceituosas às práticas pedagógicas e metodologias que pretendem romper com um viés colonizador de educação, ao passo que empodera essas mulheres graduadas como sujeitos de direitos. Nesse sentido, a cartografia

se preocupar em acompanhar esse movimento de escuta, estudo de sujeitos dando um novo lugar de percepção de uma educação em direitos humanos voltada para os sujeitos, campo de pesquisa que se apresenta como alternativa importante para se acompanhar o movimento de políticas públicas voltado para mulheres de baixa do curso de pedagogia na Universidade Federal do Piauí, estudando sua condição de gênero, as diferenças e desigualdades e suas articulações com outros marcadores sociais, como raça, etnia, classe, já que a instituição escolar ainda é um lugar privilegiado para poucos (LOURO, 1997).

A intervenção criativa fez uso do dispositivo das dobraduras com origami, sendo realizada em duas oficinas através do Google Meet, com participação grupo de 15 mulheres. O processo de intervenção ocorreu em dois momentos. Primeiro com a oficina de origamis: “Dobraduras de enfrentamento e resistências de mulheres de baixa renda graduandas do curso de pedagogia” e, segundo, com a oficina “O Jogo Mapa do Percurso do Curso de Pedagogia UFPI” na plataforma Escape Factory. Com o uso de entrevistas, analisando os dados produzidos nas cartas, google formulário, e através das perguntas norteadoras nas vivências que foi feito o mapeamento dos seus principais obstáculos/problemas, situações de violências e violações de direitos humanos e formas de enfrentamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa buscou fazer o mapeamento do percurso das formas e enfrentamento e resistência às violências e violações de direitos de mulheres graduandas do curso de pedagogia da UFPI e sinaliza a necessidade de desenvolver uma política de inclusão que assegure a condição de gênero e de direitos humanos de mulheres graduandas do curso de pedagogia UFPI advindas da periferia, pois a indiferença aos sujeitos que, historicamente, sofreram e sofrem os efeitos das violências e violações de Direitos Humanos, como mulheres, negros, indígenas, ciganos, gays, lésbicas, pessoas com deficiência, dentre tantos outros banidos do convívio pela linha da exclusão, todos, de algum modo, são um tipo de refugiado, vida nua” (SILVA, 2020). De um governo e de políticas públicas excludentes, para mulheres de baixa renda, negras, donas de casa, mães, estudantes, trabalhadoras especialmente advindas da periferia, dentre outros que trabalham com as categorias educação em direitos humanos, os resultados da pesquisa apontam como principais achados: as afirmações feitas nas falas observa que o sistema estrutural da universidade ainda existe várias formas sutis de exclusão, e uma sociedade excludente patriarcal onde ainda evidencia o preconceito que lugar de mulher em/na cozinha e não dentro da sala de aula, repertório historicamente

repercutido por pessoas de conviveu familiar, onde as mulheres não tendo apoio estrutural e emocional dão continuidade aos seus estudos na educação superior com dificuldades, pois exercem múltiplos papéis sociais na luta pela sobrevivência.

Partindo dos pressupostos da perspectiva socio histórico e cultural da educação em direitos humanos (CANDAU, 2003) evidencia-se]o contínuo desrespeito às normativas internacionais relativas à proteção e defesa da dignidade humana, impunidade, múltiplas formas de violências, desigualdade social, corrupção, discriminações e fragilidade dos direitos básicos constituem uma realidade cotidiana dentro de uma contradição entre a proclamação contínua dos Direitos Humanos, e a experiência cotidiana de cada realidade de mulheres negligenciadas, na assistência de entrada e continuidade de acesso ao ensino superior, onde se afirmam no mapeamento das violências e violações de direitos sofridas pelas mulheres graduandas em sua condição de gênero.

Partindo da questões norteadoras que deram consistência a este estudo, com o mapeamento dos problemas e das formas de enfrentamentos e resistências de mulheres graduandas, no que se refere ao desrespeito ao ser humano mulher, na gêneses de sua vida são marcadas pelo machismo estrutural (SAFIOTTI, 2004), pois seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017) revela uma narrativa que expressa: a falta de apoio familiar desde o financeiro como no campo motivacional, a falta de estrutura na sua condição humana de poder custear a passagem de ônibus e material de estudos como apostilas, alimentação, a falta de apoio institucional, onde se evidencia o grande número de desistências, ou atrasos no término do curso por essas mulheres terem que abdicar de seu direito à educação superior para ter que apagar a familiar e ter que voltar ao mercado de trabalho para mantê-los, dentre outras formas de violação de direitos que demarcam suas trajetórias de vidas dentro da universidade. Apresentam como formas de enfretamento a busca pelas bolsas do pibic, inserção em programas e projetos, trabalhos, aulas de reforço, crochê, bicos, e mantendo a positividade em meio às adversidades, criando um poder microfísico de seus corpos para resistir às estruturas de poder dominante (FOUCAULT, 2014). Com a falta de estrutura financeira e familiar, se mantendo motivada a continuar no curso mesmo que os parceiros e maridos não lhes deem apoio emocional e psicológico, superando as incertezas de continuidade do curso a cada dia, com adaptação às exigências do curso e superando o medo dos assaltos e assédio dentro dos ônibus, aprendendo a ter coragem nas apresentações de trabalho. Dizem que manter a persistência é a melhor forma de enfrentar preconceito diariamente, machismo e condições de precariedade. Há as mulheres que falam de um estudo tardio, depois que criou os filhos, e afirmam que, “[...] mas

mulher tem que lavar, passar, cuidar de casa e formar família”, afirmando a tese de Adichie (2017) e do coletivo de mulheres professoras da educação básica, professoras da pedagogia como descreve Silva (2019) afirma em sua pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente resumo apresenta os resultados da pesquisa científica PIBIC/UFPI que contribuiu com o mapeamento de violências/violações sofridas por mulheres do curso de pedagogia, destacando suas formas de enfrentamentos e resistências no direito ao acesso, inclusão e permanência a essa modalidade de ensino. Revelam a falta de apoio institucional, financeiro, familiar e de seus parceiros, sendo vítimas de o preconceito, desmotivação, insegurança, assédio, desvalorização da área escolhida e dificuldade dessas mulheres exercerem diferentes papéis sociais dentro da sociedade de feições machistas, apresentando a persistência e a busca de outros instrumentos de trabalho ou bolsas de estudos como formas de enfrentamento. Contribui também para a formação da educação em direitos humanos no processo de pesquisa intervenção com mulheres graduandas do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí advindas de uma realidade de baixa renda, vítimas de violências estruturais e violações de direitos, sendo comum também, uma vivência de dificuldades no processo de formação, desde à inclusão até o processo de conclusão do curso.

Neste sentido, esta pesquisa contemplou uma perspectiva de educação em direitos humanos voltada para as realidades de educação básica e de realidades de vulnerabilidades sociais, já que muitas mulheres do curso de pedagogia são representativas dessa condição social, sendo marcadores sua condição de gênero, classe e étnica que mais sofrem violações de direitos, inclusive institucional. Os resultados advindos das duas oficinas de experiências e criações usando o dispositivo dos origamis e do Jogo do Mapa do Percurso do Curso de Pedagogia UFPI, trouxe a constituição de novos saberes em seus direitos humanos, permitindo uma formação reflexiva, onde elas passaram por uma experiência de formação e transformação de si, se percebendo como sujeitos de direitos nas políticas e ações de inclusão aos estudos na educação superior.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. SP: Paz e Terra, 2014.

RIBEIRO. Djamila. **O que é lugar de fala**. BH: Letramento, justificando, 2017

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. RJ: Vozes, 1997.

ADICHIE, Chimamanda. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CANDAU, Direitos humanos, educação e interculturalidade. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SAFIOTTI. Heleieth I.B. **Gênero, patriarcado, violência**. SP: Fundação Perseu Abramo, 2004. SILVA.

Maria do Socorro Borges da Silva. **De “Mulher-Maravilha a Cidadão Persi: Professoras Capulanas do Educar em Direitos Humanos**. Fortaleza: EdUECE, 2019.

ALVAREZ. Johnny; PASSOS. Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS. Eduardo; KASTRUP. Virgínia; ESCÓSSIA. Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

CANDAU, Vera (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2. ed. RJ:DP&A, 2003.

CASTRO. Lucia Rabello; BESSET. Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

SILVA. M.S. B. **Vida nua, Direitos Humanos e Educação em tempos de tanatopolítica**. 2020.Revista

Research, Society and Development, v. 9, n. 8, e945986780, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6780> Acesso em 05/10/2021.

OFICINA DE NEGOCIAÇÃO: NEGOCIANDO O TEMA-GERADOR GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)

Wanderson William Fidalgo de Sousa
Universidade Federal do Piauí-UFPI
wandersonfidalgo33@gmail.com

Maria Dolores dos Santos Vieira
Universidade Federal do Piauí-UFPI
mariadolores@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante da oficina de negociação, fase inicial de toda pesquisa sociopoética, recortado de um texto monográfico em construção. Trata-se do estudo intitulado “Metodologias Sensíveis na Formação Inicial do Curso de Pedagogia: (des)construindo conceitos de gênero”, do qual trazemos apontamentos reflexivos desse primeiro momento da pesquisa, que, pela sua abordagem sociopoética, é realizado em bando/coletivo. Nesse sentido, compartilhamos a oficina de negociação realizada no dia 19 de março de 2022, de modo remoto, pela plataforma *Google Meet*.

A pesquisa deu seu primeiro caminhar com os possíveis partícipes, pois a negociação é o momento decisório dos caminhos da Sociopoética, quando negociamos o tema-gerador, e, a partir deste, instituir entre/com eles, o grupo-pesquisador. Nessa experiência, o tema-gerador negociado foi: como ocorre a formação inicial de professores e professoras do Curso de Pedagogia de modo a (des)construir conceitos de gênero?

As nossas implicações para a realização deste trabalho são pessoais, mas também, científicas, históricas, culturais e sociais. É na pele de graduandos/as do Curso de Pedagogia que percebemos as fragilidades nas discussões sobre a categoria de análise gênero, nas quais, em aulas específicas, professores e professoras limitavam-se a discursos hegemônicos, estabelecendo a universalização entre os corpos masculinos e femininos. Cremos que este ensino binário na formação inicial se refletirá em sala de aula, posteriormente, tornando esse espaço de formação mais um *lôcus* de segregação entre os corpos.

O nosso objetivo neste trabalho é de analisar a (des)construção de conceitos-afetos de gênero na formação inicial de professores e professoras do Curso de Pedagogia, utilizando metodologias sensíveis de inspiração sociopoética, que são, aqui, os modos de fazer e viver a docência, as práticas educativas e as pedagógicas com invenção e utilizando a sensibilidade para pensar a diferença/diversidade.

METODOLOGIA

A pesquisa sociopoética é um método de produção coletiva do conhecimento que tem como princípios a valorização dos sujeitos da pesquisa como corresponsáveis pelos saberes produzidos, além da valorização do corpo, da criatividade do tipo artística, considerando a dimensão ético-estética e política da produção do conhecimento. A Sociopoética se apresenta como um método que permite desenvolver a produção do conhecimento, considerando os processos subjetivos e comprometendo-se com a autonomia dos envolvidos.

O filósofo e pedagogo Jacques Gauthier criou o método sociopoético, a partir de suas vivências compartilhadas no movimento de luta dos Kanak, povo indígena da Nova Caledônia, por sua independência contra o colonialismo francês (PETIT *et al.*, 2005). Epistemologicamente, a Sociopoética é a combinação de conhecimentos trazidos da pedagogia do oprimido, da análise institucional e da esquizoanálise. De Paulo Freire e da pedagogia do oprimido, ela traz o método do grupo-pesquisador, o qual defende que os grupos, sujeitos da pesquisa, podem e devem se tornar autores da pesquisa e da sua aprendizagem, participando também do processo de criação de conhecimento, tornando-se copesquisadores. Essa é uma postura de respeito mútuo e de troca entre saberes intelectuais e populares (PETIT *et al.*, 2005). Da análise institucional, de René Lourau e George Lapassade, a Sociopoética se apropria da ideia de dispositivo, entendido como qualquer estrutura que torna visível o que era escondido na vida ordinária, princípio que está no centro da própria possibilidade de análise, de crítica e de autocrítica (PETIT *et al.*, 2005).

Outro referencial importante da Sociopoética são as ideias de Gilles Deleuze e Felix Guattari voltadas para a proposta que ficou conhecida como “esquizoanálise”, e que parte do princípio de que o processo de constituição de subjetividades envolve as relações entre desejo e produção. O desejo é conceituado com base no conceito freudiano de processo primário, em que não existem a negação nem a falta. O conceito de produção é retomado com base na proposta marxista, que envolve a forma como se organiza a produção de bens, valores e serviços. Segundo esses autores, não existe um mundo social, externo, baseado na produção, e outro interno, individual, perpassado pelo

desejo. Produção e desejo passam a formar uma máquina que vai gerar formas de existir no mundo (produção de subjetividades) (DELEUZE, GUATTARI, 1968).

Com o método da Sociopoética apresentado, descreveremos o percurso da oficina de negociação. As pessoas convidadas para esse momento, e que aceitaram o convite, receberam o *link* do encontro meia hora antes do início dele, via *WhatsApp*. Vale lembrar que, até esse momento, o grupo-pesquisador ainda não havia sido instituído, e todas, todos e todes estavam na condição de possíveis partícipes da pesquisa, mas, durante o tecer deste escrito, o grupo-pesquisador já foi instituído com sete pessoas copesquisadoras. Retornando ao caminho tomado durante a oficina de negociação, quando todas, todos e todes estavam presentes na roda virtual, o pesquisador fez a apresentação do vídeo “O desafio da Igualdade”.

Após a exibição do vídeo, o grupo-pesquisador sentiu-se atravessado pela temática exposta. E, mediante essa afetação, o pesquisador deixou a palavra livre para aquelas(es) que quisessem falar, pois a Sociopoética valoriza as culturas dominadas e de resistência, além de dar vez e voz aos oprimidos e marginalizados (GAUTHIER, 2015). Nesse sentido, todas as pessoas foram ouvidas cada narrativa pessoal solidificou o grupo-pesquisador.

É importante destacar que a oficina de negociação não tem o objetivo de produzir dados, e, sim, ser um momento no qual o tema de pesquisa é negociado. Nesse contexto, acreditamos que as falas de cada um(a) é potente e não devemos suprimir e deixá-las esquecidas no tempo. Assim, registramos os saberes que o grupo-pesquisador fecunda sobre a categoria de análise gênero e que deixou emergir nessa oficina.

No momento inicial da negociação, o pesquisador realizou o relaxamento do corpo. Na pesquisa sociopoética, o relaxamento é o início para a conexão com o corpo e para acessar seus saberes ancestrais, que se encontram recalçados, e, a partir dele, é possível pensar, conhecer, pesquisar e aprender com o corpo todo (GAUTHIER, 2015).

O pesquisador colocou uma música de fundo, som de *cuencos* tibetanos, buscando facilitar o relaxamento corporal e promover maior conectividade das pessoas participantes com o seu corpo. O pesquisador solicitou que cada uma delas fizesse uma massagem em sua cabeça (couro cabeludo), que depois descesse para o pescoço, que tocasse seus braços um no outro, depois o rosto e outras partes que desejasse. Na guia das andanças pelo corpo, o pesquisador solicitou ao grupo-pesquisador que abrisse os olhos e retornasse lentamente

do relaxamento. Após o retorno do relaxamento, o pesquisador fez uma apresentação sobre o projeto de pesquisa, informando os seus objetivos e a sua metodologia, utilizando *slides* como apoio.

Durante a apresentação do projeto de pesquisa, o grupo-pesquisador pode fazer perguntas, dar contribuições, problematizar e complementar. Na sequência, foi realizada uma formação em Sociopoética para o grupo-pesquisador, de modo que ele pudesse se apropriar desse método/metodologia de pesquisa e se entender como grupo-pesquisador.

Ao término dessa formação, o pesquisador apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e refletido na roda virtual para/com todas, todos e todes. Ao final da leitura, o pesquisador perguntou quem tinha interesse em fazer parte do coletivo da pesquisa, aquelas(es) que aceitaram receberam, via *e-mail* ou via *WhatsApp*, o termo para ser assinado e depois desenvolvido ao pesquisador. Desse modo, foi instituído o grupo-pesquisador e negociado o tema-gerador, dispositivos sem os quais não se realiza uma pesquisa sociopoética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O vídeo “O desafio da Igualdade” é uma animação com duração de 1min51s. Trata-se de uma campanha da Plan International Brasil, que tem como pergunta-geradora: o que você pode fazer pela igualdade de gênero na infância? O vídeo tem início com a apresentação de Ana e João, que serão gêmeos e irão fazer tudo juntos. No entanto, quando eles crescerem, isso tudo irá mudar. Ana vai sempre andar de rosa, porque ela é menina. E o quarto do João vai ser todo azul, cor de menino. Ana vai ganhar bonecas e fantasia de princesa, porque ela é menina. E o João vai ter um monte de carrinhos, porque ele é menino. Ela vai cuidar da casa e servir o irmão no almoço. Ele não vai ter essa obrigação, porque é coisa de menina. O importante é que ele seja bem-sucedido. A Ana deve estar sempre bonita e, quando ela for trabalhar, vai ganhar menos do que ele. Essa breve descrição do vídeo pretende situar o(a) leitor(a) sobre o contexto da discussão que o grupo-pesquisador desencadeou a partir dele.

A exibição do vídeo afetou o grupo-pesquisador, que fez a palavra circular na oficina, assim, para este trabalho, trouxemos duas falas que acreditamos serem potentes para a nossa aproximação do pensamento do grupo-pesquisador:

- Fala 1: “Me senti atravessada pelo vídeo. É importante perceber essas relações entre os gêneros. Homens têm educação machista e não devemos naturalizar certas situações”. A copesquisadora realça a importância de perceber a relação entre os gêneros, além disso, destaca que homens têm educação

machista e que não devemos naturalizar tal condição. Dessa forma, dialogando com o saber da copesquisadora atrelado ao vídeo, fazemos uso de Louro (2018), quando diz que, após a declaração de “é uma menina” ou “é um menino”, sobre esses corpos se instaura uma espécie de viagem, por meio da qual somos declaradas(os) em tal nomenclatura e deveremos assumir o comportamento que foi determinado pelo sexo biológico estabelecido.

- Fala 2: “A sociedade solidifica, mas é possível fazer rupturas. As relações de gênero também são vistas nas relações homoafetivas. Por que um homem não pode performar no feminino? Por que renegar o feminino? O feminino é potência. Homem e mulher são forças que se interconectam”. Como ouvintes, fomos afetados pelo trecho que está sublinhado. Na esteira dessas ideias, convidamos Louro (1997) para nos auxiliar neste diálogo, quando a autora diz que mulheres e homens que vivem suas masculinidades e feminilidades de formas diversas, ou seja, da não imposta socialmente, estas(es) não são representadas(os) ou reconhecidas(os). Nesse sentido, viver a feminilidade em um corpo visto como masculino ou viver a feminilidade em um corpo visto como masculino torna-se um jogo de não reconhecimento na visão social.

CONCLUSÃO

Consideramos que o objetivo ao qual nos propusemos aqui alcançado, pois mesmo se tratando de uma oficina de negociação, sem o objetivo de produção de dados, o grupo-pesquisador compartilhou os seus saberes sobre o tema da pesquisa, dando mostras da potência do pesquisar em Sociopoética e com tema-gerador potente.

Os resultados parciais do estudo apontam para a necessidade da criação de lugares para essa discussão na academia, de modo especial, nos cursos de formação de professoras e de professores, ao tempo em que sugerem que o trato das relações de gênero seja uma pauta presente quando tratarmos de seres humanos na contemporaneidade, que exige mais respeito e acolhimento à diferença/diversidade. Fica evidenciada, também, a desigualdade entre os gêneros em diferentes aspectos da vida: na infância, de modo particular.

Desse modo, a pesquisa que ainda se encontra em andamento já confirma a categoria gênero como necessidade humana para ser incluída no currículo dos cursos de formação, pois há uma lacuna que precisa ser preenchida para que a educação das crianças possibilite uma educação acolhedora e dialógica entre/com a diferença/diversidade.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assírio Alvim, 1968.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, 2015. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br>. Acesso em: 30 set. 2022.

LET YOURSELF GO - CANAL, Cuencos Tibetanos 2021. Sanadores Música Tibetana para Sanar Cuerpo, Mente y Alma. Youtube, s/d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qt-Zh1QV0wg>. Acesso em: 15 mar. 2022.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PETIT, Sandra H.; GAUTHIER, Jacques. **Introduzindo a sociopoética**. [S. l.], 2005. 26 p. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Introduzindo+a+sociopo%C3%A9tica+Pr%

PRÁTICAS LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Daniele Pelaes Damasceno
Universidade do Estado do Amapá
danniplslm.dp@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa discute sobre o direito e estratégias para Prevenção da Violência Sexual Infantil, conceitos que permeiam a Sexualidade na infância e a Educação sexual mediada por práticas lúdicas. Haja vista que, o interesse pela investigação é um reflexo de incômodos por conta de vivências e indagações silenciadas sobre o tema, que ocorreu desde a infância até a juventude, dentro e fora do ambiente escolar, percebendo então, que professores tinham dificuldade em responder e informar sobre a temática e que suas ações e reações acabavam por ser inadequadas, o que infelizmente reflete em pouquíssimas práticas e auxílios pedagógicos dentro do currículo escolar.

Assim, ao acessar aspectos críticos, sociais e científicos na/da graduação, despertou-me novamente à buscar aprofundamentos, respostas e meios de reverter os tabus e limitações sobre abordagens do tema da violência sexual. Além disso, quaisquer formas de negligência e violência que interfira no direito à integridade e desenvolvimento saudável da criança também é de responsabilidade do âmbito educacional.

Afinal, amparados por lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, p. 53, 1990), no seu Art. 88 inciso X dispõe sobre a importância e necessidade da “realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)”. Desse modo, a autora Sanderson (2005, p.311) destaca que os “pais, professores, adultos precisam ser capacitados por meio de conhecimento preciso e compreensão para proteger as crianças”. Mas de que forma a escola pode – e deve- instruir sobre um tema tão delicado? Quais práticas são adequadas para auxiliar a escola nesse processo de ensino para prevenção com as crianças? Assim, o trabalho tem como questão investigativa compreender: Quais as contribuições das práticas lúdicas como estratégias de prevenção contra a violência sexual infantil no sentido de esclarecer sobre a temática para as crianças?

OBJETIVOS

Nesse sentido, a presente investigação teve como objetivo geral compreender como as práticas lúdicas utilizadas como estratégias de prevenção contribuem para a formação das crianças em relação a temática da violência sexual infantil. Como objetivos específicos buscou entender como ocorreu a formação das crianças em relação a violência sexual por meio das práticas realizadas; identificar práticas lúdicas de prevenção a violação sexual infantil que promova a aquisição de habilidades de proteção para adultos e crianças e averiguar a compreensão das professoras em relação as práticas pedagógicas de prevenção com as crianças.

METODOLOGIA

Para tanto, como procedimento metodológico, a pesquisa situa-se em abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001), no estudo de caso, segundo Yin (2005) por se tratar de uma investigação profunda e sistemática sobre as práticas lúdicas como estratégias de prevenção contra a violência sexual infantil, realizadas por professoras atuantes na em uma Creche **Pública**, no Município de Macapá-Amapá, no ano de 2019. E os dados obtidos na investigação foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdos proposta por Bardin (1977), no qual utilizou-se a entrevista semiestruturada para coletar dados com os sujeitos da pesquisa, que foram sete professoras atuantes na Creche Tia Chiquinha.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da presente investigação de relatos das professoras, no qual colhemos os dados utilizando entrevistas realizadas individualmente, indagando-as: “Você teve alguma formação sobre a temática da violência sexual durante a graduação?”; “Você considera que as atividades realizadas em sala de aula foi entendida adequadamente pelas crianças?; “Você achou que as atividades em aula tiveram resultado positivo para a formação da criança acerca do tema?”; “Você considera ser importante tratar sobre o tema na Educação Infantil?; “É relevante a continuidade da execução de projetos e atividades sobre a temática nas escolas?”, de modo que as respostas e relatos foram embasadas por autores, como: Figueiró (2006) ao tratar dos desafios e necessidade da formação inicial e a continuada acerca do tema. Furlani (2007), ao abordar sobre a necessidade de haver a continuação no educar para a sexualidade, sendo importante haver um processo permanente e adequado

para a prevenção da Violência Sexual. Considerando também mais legislações bases da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular (2017).

Além disso, é possível apresentar e descrever algumas das Práticas Lúdicas/abordagens utilizadas pelas professoras para ensinar e orientar seus alunos sobre a temática, como na: Atividade sobre a flor símbolo do dia 18 de maio, atividade de desenho: Conhecendo o corpo, o teatro/encenação: Chapeuzinho vermelho e o lobo mau, a Hora do banho: com banheira e boneco bebê, além de utilizarem outros recursos de apoio, como vídeos, atividades impressas etc. Nessa perspectiva, autores como Sayão (2006) enfatiza a importância do ensino e das práticas em sala de aula. Azambuja (2004) destaca a importância do professor mediar adequadamente sobre a temática da sexualidade e violência sexual. E Sanderson (2005), afirma que se as crianças forem alertadas e ensinadas sobre os perigosos da violação sexual, e se nós adultos orientarmos em informação e em como resistir e reagir, elas podem se tornar capazes de proteger a si mesmas.

Assim, através dos relatos das professoras entrevistadas, bem como as práticas utilizadas pelas mesmas com as crianças, provaram que é possível introduzir práticas lúdicas e adequadas sobre a temática da violência sexual na Educação Infantil, podendo auxiliar na formação e trabalho dos adultos, no sentido de conduzir e informar as crianças para a aquisição de habilidades protetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos oportunizou aprofundamentos nas discussões sobre as violações contra a infância, especificamente sobre a violência sexual. Compreendemos com clareza, a importância de trabalhar sobre a temática da violência sexual; sexualidade e educação sexual nas escolas, ONG's, família, igreja, comunidade, em projetos sociais etc. Desse modo, ressaltamos a necessidade de se investir em intervenções que forneçam informações sobre violência sexual e sua prevenção para as crianças e para os adultos, especialmente nas esferas educacionais, para fomentar discussões, atualização de dados e práticas de ensino para prevenção de quaisquer violação contra a infância.

Por isso, deve-se fortalecer o vínculo entre a escola, a comunidade e as redes de proteção de cada região, para que todos estejam cientes em assegurar o acesso dos direitos fundamentais da criança, garantindo o seu direito de ter um desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Assim, as práticas lúdicas utilizadas pelas professoras da Creche, se mostraram adequadas e positivas para o entendimento dos

alunos. Assim, através dos relatos das professoras entrevistadas, bem como as práticas utilizadas pelas mesmas com as crianças, provaram que é possível introduzir práticas lúdicas e adequadas sobre a temática da violência sexual na Educação Infantil, podendo auxiliar na formação e trabalho dos adultos, no sentido de conduzir e informar as crianças para a aquisição de habilidades protetivas.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança? Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica –Brasília: MEC 2ª versão, 2017.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

Bardin, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trad. Lisboa: Edições 70.(2006),(Obra original publicada em 1977).

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: Eduel, 2010.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. Educ. rev.[online]. 2007, n.46, pp.269-285. ISSN 0102- 4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200011>.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANDERSON, C. Abuso Sexual em Crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2005.

SAYÃO, Yara. Refazendo laços de proteção: ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. Manual de orientação para educadores. São Paulo, SP: CENPEC: Childhood Instituto WFC Brasil, 2006.

Yin, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

PRODUÇÃO DE FANZINES: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCÊNCIA

Gerciane do Nascimento Lima
Universidade Federal do Piauí
gercylimal17@gmail.com

Shara Jane Holanda Costa Adad
Universidade Federal do Piauí
shara_pi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que aconteceu no estágio docência, na disciplina de Sociologia da Educação II, na Universidade Federal do Piauí, através de uma oficina de fanzines onde as discentes da turma produziram fanzines com os seguintes temas-geradores: violência contra as mulheres; violência contra indígenas; violência contra a comunidade LGBTQIA+ e violência contra as juventudes negras.

Com a pandemia da covid-19 as aulas presenciais foram suspensas a fim de evitar a disseminação do coronavírus, portanto as aulas aconteceram de modo virtual, onde utilizamos a plataforma *google meet*. A disciplina teve como objetivo geral

Refletir sobre o campo educativo na relação com a sociedade, tendo como fundamentos os teóricos contemporâneos no que tange à reprodução das estruturas de violências e exclusões, bem como as resistências a estas estruturas, enfatizando, na formação inicial de educadores/as, a importância de problematizações que envolvam Educar para as diversidades (ADAD, 2021, p. 01).

Assim, compreendemos que essa produção na unidade I do componente curricular, possibilitaria um momento de discussão, problematização e até criação de conceitos acerca dos temas-geradores trabalhados dentro da linguagem dos fanzines. Os autores contemporâneos estudados na Sociologia da Educação II foram Bauman (2007), Gallo (2008), Mbembe (2018), Miskolci (2017), Nascimento (2004), Silva (2017) dentre outros.

OBJETIVOS

Compartilhar um relato de experiência de produção de fanzines por discentes da Sociologia da Educação II, no estágio docência no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

METODOLOGIA

A pesquisa deu-se através de uma abordagem qualitativa, tendo a oficina como instrumento, na qual foi realizada a produção de fanzines com os temas-geradores já mencionados, e que serviram como um dos recursos avaliativos da disciplina.

A oficina deu-se por meio da plataforma digital e aconteceu após as discussões referentes ao conteúdo e as trajetórias escolares das discentes. Antes da produção, pedimos com antecedência que as discentes providenciassem materiais como folha A4, lápis, canetas, tesoura, cola, revistas e/ou jornais velhos que fossem acessíveis em suas casas. A oficina foi realizada da seguinte maneira:

Inicialmente, apresentei uma breve introdução do que era um fanzine, como surgiu e demonstrei alguns modelos que eu tinha. Então, pedimos para que a turma se dividisse em grupos, para que elas fizessem uma roda de conversa sobre os seus respectivos temas-geradores e posteriormente fizessem os fanzines. Nesse momento, as discentes tiveram liberdade para discutirem entre si. A próxima etapa foi elas transformarem as produções em arquivo PDF, para que posteriormente fossem encaminhados para a professora, logo em seguida, houve o momento de socialização, onde as discentes contaram acerca do processo de construção de um fanzine coletivamente e apresentaram os resultados. Por fim, uma nuvem de palavras com a pergunta “Quais palavras você usaria para dizer o que te afetou nesse encontro?” foi criada através de uma plataforma online.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acerca dos fanzines, Magalhães (1993, p. 09) define como “uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente”, os estudos pioneiros acerca dessa produção apontam que o seu surgimento deu-se por volta da década de 30 nos Estados Unidos.

Porém, a palavra fanzine, Guimarães, (2005, p. 14) salienta que “só foi criada em 1941 por Russ Chauvenet, nos EUA”. A palavra vem da junção de fanatic + magazine e em sua tradução ficou conhecida por revista do fã. Antes disso, as produções eram conhecidas por boletins. Já no Brasil, o primeiro fanzine que ficou conhecido foi criado por Edson Rontani, em 1965.

Essa produção de baixo custo, artesanal e que se encontra nas margens das grandes editoras começou a se expandir, passando por transformações ao longo dos tempos passando a sua produção do mimeógrafo até aos e-zine, que são fanzines virtuais. No punk, o fanzine teve relevância, pois era um meio de comunicação de divulgações de bandas de rock e de expressões de ideias. Magalhães, (2013, p. 64) afirma que “a força criativa dos fanzines se mostrou mais importante que a realização das próprias publicações”, desse modo o exercício de construir um fanzine traz autonomia, autoralidade e potencializa processos criativos.

Galvão (2005, p. 15) diz que “o nascer de um fanzine dar-se do exercício artesanal, de aprender fazendo sem formas ou regras de diagramação pré-estabelecidas”. Assim, na oficina o momento de produção foi livre entre as discentes. Ao todo, foram feitos quatro fanzines, onde nas construções percebemos relações que foram criadas com os temas-geradores e com suas trajetórias escolares e suas próprias vivências.

A seguir, fotos de algumas partes dos quatro fanzines feitos pela turma da Sociologia da Educação II.

Fig. 01 – fanzine do grupo 01

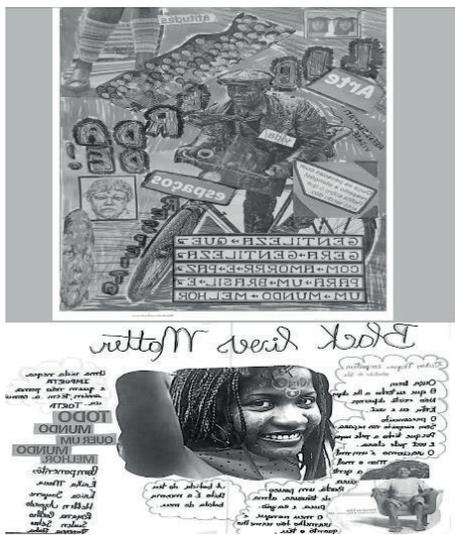


Fig. 02 – Fanzine do grupo 02



buscamos alternativas de educar para as diversidades com possibilidades de processos criativos durante o período 2021.1. Desse modo, os fanzines mostraram-se um valoroso meio de comunicação, de criação, aprendizagens e compartilhamentos de temas necessários para reflexões e estudos.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Plano de ensino**. Teresina, 2021. 4 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALVÃO, Demétrios Gomes. **Fanzine: a cartografia rebelde de uma máquina de guerra**. Teresina: UFPI, 2005. 44 p.

GUIMARÃES, Edgard. **Fanzine**. 3. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Esboço de crítica à Escola Disciplinar**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NETO, Elydio dos Santos *et al* (org.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas: o trabalho com o universos ficcionais e fanzines**. São Paulo: Criativo, 2013.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Entre as linhas abissais do pensamento**

e da formação, pensando práticas de educar em direitos humanos que atravesse o muro das violências e das exclusões. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Ano 22, n.36, Teresina: UFPI, 2017

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE COMO APRENDER E ENSINAR COM A PEDAGOGIA QUEER

Náira Jane da Costa Soares
UFPI - nairacostasoares@gmail.com

José Gomes da Silva Filho
UFPI - josegomesfilho@ufpi.edu.br

Wanderson William Fidalgo de Sousa
UFPI - wandersonfidalgo33@gmail.com

INTRODUÇÃO

O movimento *queer* surgiu nos Estados Unidos na década de 90 do século XX, fazendo uma ligação entre os Estudos Culturais e o Pós-Estruturalismo francês com a finalidade de suscitar a problematização e o aparecimento social de uma minoria excluída pela centralidade da heteronormatividade (MIRANDA; GARCIA, 2012). A partir disso, o movimento tomou consistência e se tornou teoria com forte influência dos estudos de Michel Foucault, Jacques Derrida e da filósofa contemporânea Judith Butler. Ademais, a Teoria *Queer* - TQ, não abarca apenas sexualidade, como também prioriza questões de gênero, expressão de gênero e etnia, bem como outras categorias postas à margem pela sociedade (MORAIS, 2016).

E só na década de 90 tais questões passaram a ser estimuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, os quais ainda hoje, embora não obrigatórios, servem como referência e (re)existência para a elaboração dos currículos, e nele os temas transversais, incluindo o gênero e a sexualidade são presentes, mas pela forte influência religiosa do governo e com a efetivação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em 2017, a temática da sexualidade foi suprimida dos temas transversais. Nesse sentido, o presente trabalho tem por finalidade realizar uma breve reflexão teórica sobre a relevância da PQ na efetivação de um ensino a favor da desconstrução de práticas normativas e em prol da valorização das diversidades.

OBJETIVOS

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma breve reflexão teórica sobre a relevância da PQ na efetivação de um ensino a favor da desconstrução de práticas normativas e em prol da valorização das diversidades.

METODOLOGIA

Esse estudo utilizou de leituras, apontamentos e discussões com pontos e contrapontos do(a)s autores, pois conforme Meneghetti (2011, p. 322) “o ensaio precisa ser utilizado como opção consciente e intencional, ou seja, como a forma mais adequada no entendimento de algo.” Diante disso, foi possível tecer esse breve ensaio teórico sobre o emprego da Pedagogia Queer no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação por ser uma ferramenta social que existe para além do espaço formal de ensino, coloca seus partícipes em situação de ensinar e aprender, pois seja em casa, na rua e em igrejas, a exemplo, há envolvidos que ensinam e aprendem. Assim, por sua presença em diversos espaços sociais, existem educações (BRANDÃO, 1995). E para uma educação cidadã,

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos (MISKOLCI, 2021, p. 57).

Nesse sentido, as instituições de ensino devem ter práticas formativas contracoloniais, condensadas por intermédio de metodologias inventivas e interventivas com a finalidade de uma formação de sujeitos e não de corpos. O intuito de aproximar a educação e a TQ é de buscar entender a escola como um espaço sem formatos estereotipados de certo e errado, ao passo que a PQ visa uma discussão daquilo que rompe com as fronteiras de gênero. Diante disso, a PQ recusa aceitar a heteronormatividade como única e legítima via a ser seguida na educação, a qual busca criar novas possibilidades de compreender o mundo em sua diversidade (MORAIS, 2016). A efetivação da PQ nos espaços educativos é um anseio daqueles insatisfeitos com o posicionamento das escolas em moldar:

Os corpos e mentes dos alunos, e de seus corpos docentes, que propaga a produção de maneira involuntária e inconsciente. Abordar a pedagogia queer é fugir das armadilhas e montar outras, é sair das definições do que é ser homem e mulher, é fugir da padronização da sexualidade, que ajusta todos ao modelo heterossexual, concebendo todos os sujeitos com um desejo único (o sexo oposto). Concebe-se a escola com um espaço que instrui crianças e jovens para um único caminho, caminho este tido como o único a ser percorrido, o caminho correto, e aquele que foge é punido, pois segue algo errado e proibido. Essa escola propaga a homogeneidade, enquanto que a pedagogia queer busca a heterogeneidade das ações (MORAIS, 2016, p. 04-05).

Com isso, compreende-se que o propósito da PQ é promover uma ruptura no ensino dos ensinamentos normativos sobre os estudantes, no qual moldam seus corpos conforme seu gênero e os prendem em uma “camisa de força social”, que os impossibilita outras maneiras de ser homem e mulher no contemporâneo.

Assim, as questões de gênero e sexualidade foram inseridas nos PCNs ainda na década de 90 no Brasil (MORIAS, 2016; ABREU; SANTOS, 2015). Ao se falar de PCNs é necessário falar em orientar a convivência comum entre a diversidade humana que, conduzida por esses documentos não obrigatórios e, através de suas diretrizes encaminham os educadores tanto para aspectos fundamentais nas disciplinas, como também a transversalização de temas plurais necessários para a formação humana. Nesse sentido, se pode fazer uma ligação de (re) existência entre os PCNs e teoria *queer*, que norteia o posicionamento contra as discriminações baseada nas diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e coletivas (BRASIL, 1998).

Então, refletir sobre um processo de ensino não normativo é de suma importância, pois as centralidades sobre as questões de gênero devem sofrer uma ruptura no meio educacional que por meio de uma pedagogia queer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as reflexões, foi possível identificar que os aspectos educativos empregados para moldar discentes conforme seu gênero, ainda são atividades em curso e que jazem ser substituídas por práticas educativas que dêem conta da complexidade humana em torno de sua diversidade. A PQ e as orientações dos PCNs sobre gênero e sexualidade são valorosas bases para uma nova educação e mesmo os PCNs em suas diretrizes abordando a necessidade do ensino voltado para a diversidade humana, é notório que muitas escolas não seguem essas recomendações e ensinam seus discentes dentro da normalidade imposta pela sociedade.

Em suma, o pensamento social cristalizado é praticado na escola, que por sua vez, promove uma educação de corpos segundo o sexo biológico dos (as) sujeitos (as). Frente a isso, a PQ se revela como um caminho pedagógico que procura formar pessoas para compreender e entender a diversidade humana. Nesse sentido, mais pesquisas e projetos educacionais são necessários para que haja a efetivação de práticas pedagógicas *queer* para que discentes tenham a oportunidade de gozarem de uma educação que os mobilize para o acolhimento da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rachel Luiza Pulcino de; SANTOS, Raquel Alexandre Pinho do. Gênero e sexualidade nos PCNs: Uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**, v. 28, n. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/28373/17210>. Acesso em: 03 abr. 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.
- BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 250-274, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci_arttext. Acesso em: 03 abr. 2022.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teóricos-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um Ensaio-Teórico? **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./ abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.
- MIRANDA, Olinson Coutinho; GARCIA, Paulo César. A Teoria Queer

como Representação da Cultura de uma Minoria. In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 3. Cachoeira - BA. **Anais...** Cachoeira - BA: Núcleo de Editoração de Home Pages da Universidade Federal da Bahia, 2012. p. 1-11. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/14450110/a-teoria-queer-como-representacao-da-cultura-de-uma-ufrb>. Acesso em: 03 abr. 2022.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças**. 3 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2021.

MORAIS, Heros Rodrigues de. **A Escola Precisa de uma Pedagogia Queer?** 2016. 15 f. Monografia (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Universidade Federal do Paraná, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/51909/R%20-%20E%20-%20HEROS%20RODRIGUES%20DE%20MORAIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 abr. 2022.

NASCIMENTO, Romário Ráwlyson Pereira do. As (des)construções discursivas sobre a educação do corpo e da sexualidade. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves; ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Adriana Loiola do. **Juventudes, cultura de paz e subjetividade**. Teresina: EDUFPI, 2014.

NINO, Aldones Jonas de Lima; PIVA, Paulo Jonas de Lima. O Cotidiano escolar e os impactos da Teoria Queer face à Pedagogia Heterossexista. **Sapere Aude**, v. 4, n. 7, p. 501-505, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5578/5513>. Acesso em: 03 abr. 2022.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestilidades Nômades: A explosão dos binarismos e a emergência queering. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 539-547, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/ZMBM4TKR39cJMFGLV6svQWc/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.

VÁZQUÉZ, Angélica. Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones. **Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México**, Ciudad de México, v. 7, n. 1, p. 1-42, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/riegcm/v7/2395-9185-riegcm-7-e615.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

TRAJETÓRIA E PERMANÊNCIA DE ALUNOS (AS) COTISTAS NEGROS (AS), INDÍGENAS E DE CAMADAS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ESTADO DO CONHECIMENTO

Patrícia Rosa Santana Guzmán
Universidade Federal do Maranhão
patricia.guzman@ufma.br

Carlos Richard Soares Pinheiro
Universidade Federal do Maranhão
carlosrichard10@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de democratização e expansão do acesso às universidades públicas brasileiras e a implementação de políticas de ações afirmativas ganharam força por mobilizações sociais no início dos anos 2000. Com a promulgação da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre cotas sociais e étnico-raciais para o ingresso nas universidades federais, houve um aumento significativo de estudantes oriundos de escolas públicas, negros (as) e indígenas, estabelecendo-se novas relações sociais e simbólicas dentro da universidade e gerando um desafio institucional para promoção de ações e práticas pedagógicas que garantam a permanência desses estudantes.

Neste contexto, este trabalho é resultado de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, considerada por Romanowski e Ens (2006) como a sistematização da produção científica de uma determinada área do conhecimento, de forma a examinar as ênfases e perspectivas nas quais os fenômenos vêm sendo estudados em um setor de publicações. Tendo como escopo os estudos sobre as trajetórias e a permanência de estudantes negros (as), indígenas ou de camadas populares ingressantes por cotas em política de ações afirmativas no ensino superior público brasileiro, este trabalho tem por objetivo compreender o panorama de produções científicas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) desta temática, no recorte temporal de 2012 a 2020, observando o período que se concentram os trabalhos, em quais universidades e respectivas regiões, além de desvelar as principais questões norteadoras e discussões das pesquisas. Para

fins de organização e tratamento das informações, obteve-se as contribuições da perspectiva da base teórica-metodológica da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977).

METODOLOGIA

A pesquisa é exploratória-descritiva, bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento. Na fase de pré-análise, para a seleção documental, optou-se pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em programas de pós-graduação brasileiros e a busca foi feita no banco de dados do Portal de Teses e Dissertações da CAPES, considerando a relevância e abrangência nacional desta base, por meio dos descritores combinados: permanência e ação afirmativa/cota e ensino superior/educação superior; trajetória e ação afirmativa/cota e ensino superior/educação superior. A busca deste material foi realizada nos meses de julho e agosto de 2021. O material de análise, que constituiu o corpus do discurso, foi composto do título, subtítulo, autor, ficha catalográfica, resumo e palavras-chave dos 66 trabalhos acadêmicos selecionados para a amostragem. Foram pesquisados os trabalhos publicados no recorte temporal de 2012 a 2020 e o critério de inclusão envolveu os estudos sobre a trajetória e a permanência do (a) aluno (a) cotista após o ingresso às IES quanto a questões que permeiam a sua vida acadêmica.

Foi feito um recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática. Optou-se como primeiro critério de categorização sistematizar e agrupar os estudos considerando as categorias por sujeito e como segundo critério a categoria ações institucionais, nesta última englobando estudos que majoritariamente não focalizaram tanto a categoria sujeito e sim o contexto institucional no qual os (as) estudantes cotistas estão sendo inseridos (as) e os impactos das ações institucionais nas suas trajetórias e permanência na universidade.

Dessa forma, obteve-se uma divisão de 4 recortes temáticos: Permanência e trajetória do (a) estudante cotista negro (a); Permanência e Trajetória do (a) estudante cotista indígena; Permanência e trajetória do (a) estudante cotista de camadas populares; e Permanência e Assistência Estudantil Institucional. Na fase de exploração e análise do material, foi feita uma leitura aprofundada dos textos de cada recorte temático para categorização dos subeixos temáticos (específico de cada recorte), agrupando as aproximações de abordagens, questões norteadoras e de discussões dos estudos. Foi feita também a identificação quantitativa dos estudos por ano, por IES e por Estado/regiões;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostragem foi composta de 66 trabalhos acadêmicos, sendo 55 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado. Houve uma maior produção acadêmica sobre a temática no período de 2015, 2016 e 2017 e uma maior concentração de trabalhos na região Sudeste (27 trabalhos), o que pode ser explicado pela maior quantidade e diversidade de Instituições de Ensino Superior - IES com programas de pós-graduação nesta região. Em seguida a região Nordeste apresenta um total de 17 produções, sendo o estado da Bahia com um total de 08 trabalhos. A região Sul apresentou 12 produções, a região Centro-Oeste 07 trabalhos e a região Norte 03 trabalhos.

No recorte temático “Permanência e trajetória do (a) estudante cotista negro(a)” foram encontrados 19 trabalhos acadêmicos, sendo 17 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Dividiu-se o recorte temático em dois subeixos: “Identidade negra e relações étnico-raciais”, com 11 trabalhos (10 de mestrado e 1 de doutorado), agrupando as investigações sobre construção de subjetividades e a luta para o reconhecimento da identidade negra pelos (as) estudantes negros(as) no ambiente acadêmico, as experiências e as relações étnico-raciais marcadas pelo racismo estrutural e as estratégias de enfrentamento ao preconceito racial; e “Estratégias para a permanência”, com 8 trabalhos (7 de mestrado e 1 de doutorado), agrupando estudos sobre as dificuldades enfrentadas pelos (as) estudantes negros (as) nos âmbitos financeiros, materiais, pedagógicos, sociais e simbólicos para a permanência nas IES e as estratégias individuais, coletivas e institucionais utilizadas para uma permanência qualificada.

Como demonstra o estudo de Furtado (2018), a construção das subjetividades e da identidade negra é **permeada por** conflitos, dificuldades e impactos na autoestima e autoconceito desses estudantes, e como exposto na pesquisa de Camargo (2016), o ambiente universitário reproduz o discurso da meritocracia pessoal, gerando uma percepção do rótulo de cotista como algo que os inferioriza perante a comunidade acadêmica.

No recorte temático “Permanência e Trajetória do (a) estudante cotista de camadas populares”, os estudos abordam a permanência e as trajetórias dos (as) estudantes cotistas, majoritariamente com foco nas problemáticas em referência a sua origem social vinculadas a baixa renda familiar e ao seu processo de inclusão no ambiente universitário permeado pelas dificuldades nessa transição, não enfatizando de forma mais aprofundada as categorias específicas advindas com a questão étnico-racial, mesmo que em determinados trabalhos isso venha à tona. Foram encontrados 14 trabalhos, sendo 11 dissertações de Mestrado e 3 teses de Doutorado. Dentro deste recorte, foram subdivididos dois subeixos: “Afiliação Universitária”, com 4 trabalhos (3 de

mestrado e 1 de doutorado), que agrupou estudos com base teórica da Teoria de Afiliação Acadêmica proposta por Alain Coulon (2008), tendo principais questões norteadoras como se configura o processo de afiliação institucional e intelectual do (a) estudante cotista de baixa renda nas IES e as dificuldades e estratégias mobilizadas frente a cultura universitária das IES para tornar-se membro efetivo desta comunidade nos aspectos social, acadêmico e institucional; e “Fatores condicionantes para a permanência” com 10 trabalhos (8 de mestrado e 2 de doutorado), com investigações sobre os fatores facilitadores e dificultadores para uma permanência qualificada do (a) estudante cotista de camadas populares nas IES.

No recorte temático “Permanência e trajetória do (a) estudante cotista indígena” foram encontrados 11 trabalhos, sendo 8 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, que concentraram estudos sobre como estão acontecendo o processo de inclusão do (a) estudante indígena e o processo de diálogo intercultural nas variadas instituições de ensino de ensino superior brasileiras. Foram identificados 2 subeixos temáticos: “Identidade indígena e relações étnico raciais”, com 6 trabalhos (4 de mestrado e 2 de doutorado), agrupando estudos sobre as experiências, dificuldades vivenciadas e as estratégias adotadas pelo (a) estudante indígena e pelas IES referentes às relações étnicas e às lutas para reconhecimento da identidade indígena e de enfrentamento do preconceito no ambiente universitário; e “Estratégias para permanência e interculturalidade”, com 5 trabalhos (4 de mestrado e 1 de doutorado), que agrupam estudos sobre o percurso acadêmico do ponto de vista de seu processo de aprendizagem e amadurecimento acadêmico, político, ético e epistemológico, assim como discussões em torno da interculturalidade como caminho a ser trilhado dentro da universidade.

Em pesquisa de Renault (2019) sobre a trajetória, expectativas e desafios dos estudantes indígenas na UnB, constatou-se que as dificuldades relatadas foram diversas e agrupadas em pessoais, institucionais e culturais. Quanto às dificuldades pessoais, destacou-se a distância da família e da sua cultura. Nas dificuldades institucionais, identificou-se as problemáticas em torno das irregularidades no repasse de bolsas (âmbito financeiro) e falta de apoio e orientação (âmbito acadêmico). E nas dificuldades culturais, destacou-se a língua e a baixa diversidade étnico-cultural da universidade.

No recorte temático “Permanência e assistência estudantil institucional”, foram encontrados 22 trabalhos acadêmicos, sendo 19 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Neste recorte, foram identificados 3 subeixos temáticos: “Experiências do (a) aluno (a) beneficiado (a) com programas e políticas de apoio a permanência estudantil” (10 trabalhos); Implementação e gestão

de programas e políticas de apoio a permanência estudantil (7 trabalhos); Percepções de docentes e/ou discentes sobre programas e políticas de apoio a permanência estudantil (5 trabalhos).

No âmbito de ações mais pedagógicas de assistência ao estudante, encontram-se iniciativas de fomento a práticas de letramento acadêmico, à exemplo do trabalho de Santos (2018), que faz uma análise do Programa Institucional de Apoio Pedagógico ao Estudante da Universidade Federal de Santa Catarina, com medidas de intersecções entre letramentos locais e globais, admitindo às práticas acadêmicas reflexões sobre a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico, empregado em contextos e objetivos específicos e contribuindo no apoio ao estudante para o desenvolvimento da escrita acadêmica.

As principais conclusões deste recorte temático, de uma forma geral, foram as constatações de que medidas institucionais para apoio ao estudante, principalmente cotistas, contribuem para um suporte material, financeiro e pedagógico para sua permanência, mas ainda são insuficientes perante o quantitativo de estudantes que necessitam deste suporte.

CONCLUSÕES

A democratização do acesso ao ensino superior brasileiro ainda está em processo de construção, principalmente quanto a questão da inclusão efetiva dos (as) estudantes cotistas negros (as), indígenas e/ou de camadas populares, pois este é um processo permeado por problemáticas advindas com a questão das desigualdades econômicas, étnico-raciais, de gênero, entre outras, interferindo na trajetória e permanência desses estudantes nos aspectos pedagógico, material, financeiro e simbólico, tornando mais dificultoso seu progresso acadêmico, conforme muitas das pesquisas demonstraram. Ressalta-se a importância de ações institucionais das IES para promover uma permanência qualificada e contribuir para minimizar as dificuldades e as necessidades dos (as) estudantes, sendo necessárias mais pesquisas que elucidem também o papel das coordenações e colegiados dos cursos em conjunto com outros setores das IES na proposição de alternativas específicas à realidade de cada curso e perfis de turmas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas

universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo ‘Estado da Arte’ em educação. **Diálogo educacional.** Curitiba, v.6, n.19. p.37-50, set./dez. 2006.

CAMARGO, Amilton Carlos. **As cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: a trajetória do estranho.** 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Políticas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

FURTADO, Taisa Teresa Gomes. **A política de cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: subjetividade e identidade de estudantes negros cotistas como perspectivas de análise.** 2018. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

RENAULT, Cláudia Regina Nunes dos Santos. **A educação superior indígena na UNB: perfil, trajetória, expectativas e desafios dos estudantes.** 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, 2019.

SANTOS, Charlene Bezerra dos. **“Eles não se incomoda de só ter branco na sala”:** vivências de estudantes de ações afirmativas em práticas de letramento acadêmico. 2018. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

UM ESTUDO SOBRE A ABORDAGEM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A SUA PREVENÇÃO

Gabriela Cavallante Alves Gomes

Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' - UNESP/Bauru
gca.gomes@unesp.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa de mestrado profissional, iniciada em 2021, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da UNESP de Bauru, e visa investigar se, e como, a “violência contra a mulher” é abordada no ensino de Filosofia, a partir da análise de materiais disponibilizados pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEDUC).

De acordo com Teles e Melo (2012), esta modalidade de violência

deve ser entendida como uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher. Ele demonstra que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas [...] Os costumes, a educação, e os meios de comunicação tratam de criar e preservar estereótipos que reforçam a ideia de que o sexo masculino tem o poder de controlar os desejos, as opiniões e a liberdade de ir e vir das mulheres (TELES; MELO, 2012, p. 16).

Mas por que trazer esse tema para o debate da sala de aula? Do ponto de vista social, é um assunto urgente, pois de acordo com dados estatísticos e inúmeras pesquisas a violência doméstica ainda hoje mata, e a desigualdade faz com que homens e mulheres vivenciem de maneira diferenciada direitos e oportunidades.

Conforme a terceira edição da pesquisa “Visível e Invisível”, durante a pandemia de COVID-19 “1 em cada 4 mulheres brasileiras (24,4%) acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos últimos 12 meses”. O estudo também indica que “[...] a cada minuto, 8 mulheres apanharam no Brasil”, e que a violência verbal foi a modalidade denunciada com maior frequência (FBSP, 2021, p. 10 e 11).

É urgente, portanto, desafiar o estudante a desnaturalizar as relações entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito ao estabelecimento de relações violentas. Segundo Pasinato e Lemos (2017), a educação formal

é fundamental neste processo pois pode contribuir para a conscientização e enfrentamento de relações autoritárias, bem como para questionar preconceitos de gênero que estimulam discriminações e, conseqüentemente, violências.

Segundo as autoras,

Essa reprodução de estereótipos de gênero tem impacto direto na reprodução da violência por favorecer identidades sociais que atribuem papéis distintos aos sexos de acordo com padrões hegemônicos, promovendo relações de poder desiguais e, frequentemente, autoritárias. Desse modo, difundir uma educação que discuta criticamente os papéis de gênero construídos socialmente tornou-se instrumento prioritário para promover uma ruptura no ciclo vicioso da violência. (PASINATO, LEMOS, 2017, p. 21)

Mas como pensar as contribuições do ensino de Filosofia neste contexto? Segundo a filósofa Alicia Puleo, a tradição filosófica tem contribuído para legitimar a desigualdade entre os sexos, isso porque “as relações de poder concretas, a distribuição dos papéis e do status em nossa sociedade têm uma face simbólica, um discurso que o justifica e o retroalimenta.” (PULEO, 2003, p. 16)

Contudo, apesar de oferecer exemplos de como a tradição filosófica, aliada a outros discursos, justificam, naturalizam e reproduzem desigualdades, ela também ressalta que o discurso filosófico pode “impugnar, criticar, desestabilizar e mudar essa relação injusta. Em outras palavras, a filosofia [...] pode também possuir um potencial emancipatório que reside em sua força crítica.” (PULEO, 2003, p.14). É esse potencial emancipatório e crítico que esta pesquisa busca investigar e difundir.

OBJETIVO

Este trabalho pretende investigar se, e como, o tema “violência contra a mulher” é abordado no ensino de filosofia, na 2ª série do Ensino Médio, a partir da análise do volume 1, do Caderno *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2022), material disponibilizado para subsidiar o ensino de Filosofia nas escolas públicas do estado de São Paulo, a partir de 2022.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa e está fundamentada na pesquisa bibliográfica e na análise de conteúdo, que consiste em um

conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (BARDIN, 2021, p. 40).

Segundo Bardin (2021, p. 121), as fases da análise de conteúdo envolvem a “pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. O primeiro momento consiste na seleção dos documentos e na formulação de hipóteses; o segundo, na codificação ou enumeração das categorias que serão analisadas; e o terceiro, que consiste no exame dos dados obtidos.

Quanto à seleção das categorias, a “violência contra a mulher” foi escolhida por ser o tema central desta pesquisa, contudo, ao explorar os materiais analisados, percebeu-se a ocorrência de outras categorias importantes para esta investigação, tais como o “feminicídio”, por ser ele a expressão maior de desumanização de mulheres quando não é rompido o ciclo da violência; assim como o “feminismo”, por este representar um movimento político, social e filosófico que historicamente vem denunciando e enfrentando as desigualdades e violências de gênero.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em investigações realizadas em 2021, buscou-se verificar a ocorrência dos temas “violência contra a mulher”, “feminicídio” e “movimento feminista” nos Cadernos *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021), trabalhados com a 1ª série do Ensino Médio, e nos Cadernos *SP Faz Escola* (SÃO PAULO, 2019), na série subsequente. A hipótese a ser verificada era a de que esses conteúdos não seriam abordados nos materiais indicados.

Contudo, é preciso lembrar que o Currículo no estado de São Paulo está em processo de transformação, em função da instauração do Novo Ensino Médio, o qual foi iniciado em 2021, com a implementação do *Currículo Paulista* nas primeiras séries de Ensino Médio. Como em 2022 as alterações atingem também a 2ª série, tornou-se então necessário analisar de que forma o novo material aborda os temas citados acima. Os dados levantados foram condensados no Quadro 1, elaborado pela autora.

Quadro 1: Análise de Conteúdo – O ensino de filosofia e a violência contra a mulher

Ensino Médio	Referencia 1	Conteúdo	Categoria de Análise	Categoria de Análise	Categoria de Análise
			Violência contra Mulher	Moviment o Feminista	Feminicíd io
1ª série	Cadernos Currículo em Ação	As formas de violência e desumanização: a não cidadania.	1	0	1
2ª série	Caderno Currículo em Ação (1º bim.)	Desigualdades e vulnerabilidades: desafios e caminhos para uma sociedade democrática e inclusiva	0	0	0
2ª série	Cadernos SP faz Escola	Filosofia e Vida	1	0	1
		O que é feminismo?	1	1	0

Fonte: São Paulo (2021); São Paulo (2019).

Quando analisados os *Cadernos Currículo em Ação* (2021), da 1ª série do Ensino Médio, identificou-se que no volume 4 havia uma Situação de Aprendizagem abordava a “violência contra a mulher” e o fazia a partir de um exercício interdisciplinar entre a Filosofia e a Sociologia. Portanto, é possível afirmar que tal abordagem não explora a complexidade do tema. O “feminicídio” também é problematizado na atividade proposta, já o “movimento feminista” não é citado.

Ainda em 2021, também foram analisados os *Cadernos SP Faz Escola* (2019), que orientaram o trabalho pedagógico com a 2ª série do Ensino Médio e, no material do segundo semestre, havia um texto introdutório intitulado “Filosofia e Vida”, o qual relaciona a violência contra a mulher ao feminicídio. No desenvolvimento do Currículo, o conteúdo “O que é o Feminismo?” era abordado, e nele constava uma proposta de pesquisa a ser realizada pelos discentes acerca de mulheres importantes para o movimento, além de um exercício que abordava um excerto da Lei Maria da Penha, que tratava dos direitos fundamentais das mulheres, entre eles, o de viverem suas vidas sem violência.

Tendo como base novas análises, realizadas em 2022, foi possível examinar somente o material disponibilizado para o 1º bimestre, pois os cadernos dos bimestres subsequentes ainda não foram distribuídos para a rede. Neste sentido, verificou-se que, embora houvesse no Caderno *Currículo*

em Ação (2022), trabalhado com a 2ª série do Ensino Médio, uma Situação de Aprendizagem com grande potencial para explorar as categorias investigadas, estas não foram abordadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É positivo o fato de a “violência contra a mulher” ser abordada no ensino de Filosofia, contudo, as investigações realizadas mostram que as propostas pesquisadas tratam o tema de maneira pontual e não aprofundada.

Neste sentido, novas análises deverão ser realizadas nos próximos bimestres para que seja possível identificar possíveis alterações nos resultados obtidos, uma vez que os materiais da 2ª série analisados no ano passado, não estão mais em vigor.

Ante o exposto por Puleo (2003), é possível afirmar que o discurso filosófico ainda não contribui, como poderia, para a compreensão e o enfrentamento da violência contra mulher no contexto analisado, daí a necessidade de elaborar materiais pedagógicos que trabalhem com maior rigor o assunto, entre outras ações.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2011. p. 40-45.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*. 3ª ed. 2021. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em 04 dez. 2021.

PASINATO, Wânia; LEMOS, Amanda K. *Lei Maria da Penha e Prevenção da Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher*. In: VIZA, Ben-Hur; SARTORI, Myrian C.; ZANELLO, Valeska (Org.). *Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher*. Brasília: TJDF, 2017. p. 11 – 23.

PULEO, Alicia H. *Filosofia e Gênero: da memória do passado ao projeto de futuro*. In: GODINHO, Tatau; SILVERIA, Maria Lucia da (org.). *Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: 2004. p. 13-34. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf>. Acesso em 04 dez. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo em Ação*. Caderno do Aluno. 1ª série, E. M. Volume 4. 2021. p. 284-289.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *SP faz Escola*: Caderno do Aluno. 2ª série, E.M. 2º Semestre. 2019. p.180-183.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo em Ação*. Caderno do Aluno. 2ª série, E. M. Volume 1. 2022. p. 213-218.

TELES, Maria A. de A.; MELO, Mônica de. *O que é a violência contra a mulher*. In: TELES, Maria A. de A.; MELO, Mônica de. *O que é a violência contra a mulher*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 13 – 27.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PIAUÍ (2010 A 2016): UMA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (INEP) PUBLICADOS PELO INES.

Telma Cristina Ribeiro Franco
Universidade Federal do Piauí
telmafranco06@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto se trata de um recorte da pesquisa de doutorado realizada no povoado de Várzea Queimada, do município de Jaicós/PI, com o objetivo de investigar a inclusão social dos surdos plurilíngues do citado povoado. Dentre as questões a serem discutidas na tese sobre a inclusão social desses sujeitos, insere-se a reflexão sobre escolarização.

A decisão pelo modelo inclusivo resultou de diversos eventos e, conseqüentemente, acordos e documentos legais que recomendaram e/ou preconizaram a mudança no atendimento às pessoas com deficiência. O direito da pessoa com surdez a uma educação comum aparece em diversos acordos e documentos, entre eles o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), o Plano Nacional de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca (1994), o documento Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, a Convenção de Guatemala (2001).

Em 2008, foi ratificada a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, após dez anos de discussão sobre as práticas inclusivas. No Brasil, essa ratificação resultou de uma grande mobilização social, em uma emenda à Constituição Federal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, inclui em seu texto a responsabilidade do Estado em matricular, preferencialmente na rede regular de ensino, e dar apoio especializado necessário às pessoas com necessidades educacionais especiais. Em 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão – LBI - Lei nº 14.126, de 22.3.2021 (Lei da Acessibilidade), que reúne artigos muito importantes a respeito da acessibilidade (desde mobilidade à comunicacional), do desenho universal, das barreiras impeditivas de participação em todos os setores da sociedade, assim como da garantia de profissionais qualificados, acompanhantes terapêuticos e, até mesmo, residências inclusivas, para aqueles que delas precisam.

Além disso, em relação à escolarização do surdo, foi criada a Lei 10.436/2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que institucionaliza a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como forma primordial de expressão e comunicação objetiva das comunidades surdas, bem como estabelece que as instituições de serviços públicos e concessionárias desses serviços garantam o apoio para o uso e a difusão dessa língua. Esse fato provocou um aumento significativo de matrículas de surdos na escola regular, não significando, entretanto, que estes tenham alcançado um bom desempenho acadêmico. De acordo com Silva e Silva (2016), os dados do censo escolar (Inep/MEC, 2013) registram a evolução nas matrículas de alunos com necessidades educacionais (de 382.215, em 2000, para 636.451, em 2012), mas que não se reverteu em amplo sucesso escolar.

A escolha desse tema foi motivada pela necessidade de estudos desenvolvidos nessa área, para que sirvam de embasamento na elaboração de políticas educacionais adequadas ao desenvolvimento acadêmico e social dos surdos. As informações organizadas pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) sobre a escolarização dos surdos demonstra a urgência de investigações sobre essa problemática, a fim de melhor contribuir para uma mudança substancial na qualidade da oferta de ensino aos surdos e a melhora consequente no desempenho acadêmico dos referidos sujeitos.

Dessa forma, este estudo pretende responder a seguinte questão problema: qual a situação de escolarização dos surdos, na educação básica, no Piauí? Para isso, o texto será composto por apresentação e análise dos dados publicados pelo INES, com base no Censo da Educação Básica (INEP). Nessa intenção, foram selecionados os dados referentes a escolarização dos surdos do Piauí.

OBJETIVOS

No intuito de melhor contextualizar este fenômeno, considerou-se como objetivo geral: investigar dados sobre a escolarização de estudantes surdos na educação básica no Piauí, no período de 2010 a 2016. Como objetivos específicos, apresentaram-se: realizar um levantamento dos dados estatísticos do Censo da Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre a escolarização dos estudantes surdos na educação básica no Piauí, no período de 2010 a 2016, publicados pelo INES; e analisar os dados sobre a escolarização de estudantes surdos na educação básica no Piauí, publicados pelo referido instituto.

METODOLOGIA

Para responder à questão problema da pesquisa, a metodologia empregada se configura em uma pesquisa qualitativa, por meio de uma análise descritiva dos dados coletados sobre a escolarização dos surdos na educação básica no Piauí. Compreendeu-se essa metodologia como a mais indicada para analisar qualitativamente os dados referidos, considerando a concepção de Minayo (2003), ao afirmar que:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Desse modo, as etapas de investigação seguem da seguinte forma: 1) levantamento dos dados na publicação do INES; 2) seleção dos dados mais significativos para a análise; 3) exposição e análise dos dados, por meio de uma revisão bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Piauí registrou 1.056 matrículas em 680 escolas (passaram de 55 para 680 instituições, no período compreendido de 2010 a 2016). Destas, 392 atendem alunos deficientes auditivos, sendo que 345 compõem a educação regular; 3, a educação especial; e 63, a educação de jovens e adultos. Das 355 que atendem alunossurdos, 314 são da educação regular; 2, da educação especial; e 47, da educação de jovens e adultos. As 6 instituições restantes, trabalham com alunos surdocegos, e fazem parte da educação regular (GALASSO; ESDRAS, 2018).

Nessas instituições, constata-se o que ocorre na maioria das escolas, uma parcela significativa de brancos e pardos (deficientes auditivos – 348; alunos surdos – 358; surdocegos - 4), em contraste com a população negra (deficientes auditivos – 18; alunos surdos – 15; surdocegos - 1). Isto somente reflete a realidade das estatísticas de escolarização da população negra, que não é diferente na comunidade surda (GALASSO; ESDRAS, 2018).

Em relação à faixa etária desses sujeitos, foi possível compreender que os números denotam outro problema social da educação, que, também, atinge os surdos: o abandono escolar. Pode-se inferir que, devido à barreira comunicacional, esse problema seja acentuado na comunidade surda. Constata-se, ainda, o retorno de uma parcela dos evadidos, após os 25 anos de idade. Dos 62 alunos na EJA anos iniciais, 10 (16,1%) estavam na faixa etária de 13 a 16 anos; 15 (24,2%) - 17 e 20; 4 (6,5%) - 21 e 24; e 33 (53,2%) - 25 anos ou mais. Dos 3 alunos na EJA nível fundamental, 1

(33,3%) - entre 21 e 24 anos e 2 (66,7%) de 25 anos ou mais. Dos 12 alunos na EJA ensino fundamental (projuvem urbano), 2 (16,7%) - entre 17 e 20 anos, 6 (33,3%) - 21 a 24; e 9 (50,0%) de 25 anos ou mais. Quanto aos 18 alunos na EJA ensino médio, 3 (16,7%) - entre 17 e 20 anos, 6 (33,3%) - 21 e 24; e 9 (50,0%) de 25 anos ou mais (GALASSO; ESDRAS, 2018).

Há uma prevalência de alunos do sexo masculino, em detrimento ao sexo feminino. A priori, podemos presumir que este fato, também, revela dados significativos sobre o ingresso, permanência e sucesso das meninas/mulheres na escola. Pode ser, ainda, revelador de outros problemas sociais que acometem as meninas/mulheres (como a gravidez na adolescência e a violência doméstica como fatores de abandono à escola). Dos 529 alunos deficientes auditivos, 301 (56,9%) eram do sexo masculino e 228 (43,1%) do sexo feminino. Quanto aos 521 alunos surdos, 284 (54,5%) eram do sexo masculino e 237 (45,5%) do sexo feminino. Em relação aos 6 alunos surdocegos, 3 (50,0%) eram do sexo masculino e 3 (50,0%) do sexo feminino (GALASSO; ESDRAS, 2018).

A Unidade Escolar Matias Olimpio, em Teresina/PI, ocupa o 10º lugar do Brasil, em número de matrícula de deficientes auditivos (11) e surdo(43), com um total de 54 alunos matriculados. O estado apresenta um total de 665 instituições de educação regular, 110, de educação de jovens e adultos e 5 de educação especial, com estudantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos matriculados (GALASSO; ESDRAS, 2018).

Os dados revelam questões sociais que são amplamente discutidas pela comunidade surda. Algumas delas se transformaram, inclusive em bandeiras de luta desses sujeitos. A escola bilingue é uma delas, o que, de acordo com os surdos, pode minorar ou erradicar algumas das maiores dificuldades que os surdos enfrentam em seu processo de escolarização.

As informações produzidas pelo relatório pode colaborar, de forma substancial, para a elaboração de políticas públicas para a comunidade surda, especialmente, no que tange à sua escolarização. Sabendo que uma mudança efetiva nesse setor colabora para alteração em outros quadros, como por exemplo, o profissional.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A análise dos dados apresentados no relatório do INES, com base nos dados do Censo da Educação Básica (INEP), além de contribuir para a elaboração da tese resultante da pesquisa em foco, pode servir de fomento para uma reflexão sobre o processo de escolarização dos surdos de Várzea Queimada/PI, considerando que sua realidade está inserida nos dados analisados.

Essa reflexão pode servir de dispositivo para uma alteração no quadro educacional, no sentido de promover uma educação de melhor qualidade para os surdos do povoado. Os dados fornecem informações valiosas sobre o retrato da escolarização na região. Desse modo, pode contribuir, substancialmente, para uma análise aprofundada sobre o tipo de educação que se tem ofertado e o que os surdos, verdadeiramente, precisam, no sentido de apresentarem melhor desempenho acadêmico. Consequentemente, melhor projeção social e profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. Lei 10.436/2002. Língua Brasileira de Sinais. Regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão – LBI - Lei nº 14.126, de 22.3.2021 (Lei da Acessibilidade). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Plano Nacional de Educação para Todos. <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

Convenção de Guatemala. http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala

Declaração de Salamanca. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Declaração Mundial de Educação para Todos. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

GALASSO, B; ESDRAS, D. A escolarização de estudantes surdos no Brasil:

educação básica. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.). – Rio de Janeiro: INES, 2018. 618p.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência. <https://repositorio.observatoriodocuidado.org/bitstream/handle/handle/1522/Programa%20de%20A%c3%a7%c3%a3o%20Mundial%20para%20as%20Pessoas%20com%20Deficiencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SILVA, C. M. Da; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? *Psicologia Escolar e Educacional*, 2016.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Luzia Almeida de Sousa
IFPI – luzia.sousa@ifpi.edu.br

Joaquina Maria Portela Cunha Melo
IFPI- Joaquina.cunha@ifpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O trabalho do profissional Tradutor Intérprete de Libras - TILS tem grande relevância para o processo educativo. Nessa perspectiva, é necessário discutir a importância da formação continuada para a atuação desse profissional no contexto educacional. Essa profissão é considerada nova do ponto de vista da legislação, entretanto, antes da legislação, o trabalho de tradução e interpretação para pessoas surdas já acontecia de maneira informal e voluntária em ambientes religiosos. Segundo Quadros 2004, [...] a presença de Intérprete de Libras em eventos religiosos teve início por volta dos anos 80 e a realização do primeiro encontro desses profissionais, aqui no Brasil, aconteceu em 1988. Coube à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS a organização dos primeiros encontros de TILS, mas ao longo do tempo, outros eventos foram sendo realizados para discutir as práticas deste profissional. No que concerne à legislação, destacam-se, em 2002, a Lei de nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e no ano de 2005, o Decreto de nº 5.626 que regulamenta esta lei. Por essa legislação, as pessoas com surdez ou deficiência auditiva passaram a ter maior participação no contexto social e educacional e, conseqüentemente, o TILS também. Após o surgimento do Decreto 5.626, esses profissionais obtiveram uma grande conquista que foi a regulamentação da profissão por meio da Lei de nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, a qual possibilitou maior visibilidade ao seu trabalho, permitindo-lhes atuar em diferentes espaços sociais e, com maior frequência, no ambiente escolar. Nesse cenário, a presença do TILS na escola tem por objetivo mediar relações e tornar os conteúdos disciplinares mais acessíveis ao aluno surdo dentro de sala de aula. Inserido neste ambiente, atua na mediação

da comunicação entre surdos e ouvintes e vice-versa, enfrentando inúmeros desafios relacionados às diferentes metodologias utilizadas pelos professores, à adequação linguística de cada aluno surdo, à carência de vocabulário para atender a todas as disciplinas ministradas, dentre outros fatores. Considerando esses desafios, é pertinente ressaltar que a fluência em língua de sinais não é o único requisito para que este profissional desenvolva bem o seu trabalho e contemple, de fato, a necessidade do aluno surdo, muitos outros critérios como o conhecimento da história educacional dos surdos, o domínio de aspectos linguísticos, um vocabulário abrangente e zelo pela ética profissional também se fazem necessários. Soma-se a esse contexto, conforme assevera Albres (2009), que muitos intérpretes iniciaram sua aprendizagem de Libras em cursos básicos, mas por vezes distantes da área da educação e das questões pedagógicas que envolvem a inclusão de alunos surdos. E o fazer deste profissional permanece com inúmeras lacunas que geram muitas dificuldades, as quais, em sua grande maioria, são consequências da falta de formação continuada que contemple a atuação do TILS. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de se discutir a importância dessa formação continuada para a atuação do tradutor intérprete de Libras no contexto educacional.

OBJETIVOS

Diante da situação atual de formação e atuação dos TILS do estado do Piauí, com ênfase na cidade de Teresina, este trabalho analisou a importância da formação continuada para o trabalho desse profissional dentro do contexto educacional; investigou aspectos relativos à formação inicial e ao tempo de atuação e como estes influenciam em sua prática de sala de aula, verificou também a oferta de cursos de formação continuada para os TILS no Estado do Piauí, bem como o acesso dos profissionais aos referidos cursos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho foi de caráter qualitativo, uma vez que, segundo Godoy (1995, p.21), “partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos”. As informações foram coletadas com a aplicação de questionários contendo cinco perguntas, sendo duas objetivas e três subjetivas. O questionário foi aplicado para oito (08) profissionais TILS que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas públicas Municipais e Estaduais da cidade de Teresina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os TILS entrevistados foram questionados sobre onde realizaram sua formação na área de Tradutor Intérprete de LIBRAS, e foi observado que, entre os oito (08) profissionais, dois (02) ainda não haviam concluído o curso de formação para intérprete, mas percebeu-se que, pela necessidade deste profissional no mercado de trabalho, já estão atuando em sala de aula. Os outros seis (06) fizeram sua formação no Centro de Capacitação de profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, que é o principal centro formador de intérpretes no Piauí. Importante destacar que esse curso realizado pelo CAS foi inicialmente oferecido com uma carga horária de 210 horas e depois foi ampliado para 270 horas. Quando questionados sobre o tempo de atuação como TILS educacional, três (03) profissionais responderam que já atuam há mais de 4 anos, outros três (03) responderam que atuam há mais de 2 anos, um (01) profissional respondeu que atua há mais de 6 anos e um (01) respondeu que possui mais de 10 anos de trabalho nesta área. Os TILS também foram questionados sobre se haviam participado de algum curso de formação continuada e se teriam uma área específica que gostariam de se capacitar, os investigados, em sua maioria, responderam que já haviam participado de outros cursos, mas sentiam a necessidade de uma capacitação mais específica para atuação em sala de aula, pois no curso de formação de Tradutor Intérprete de Libras, a formação é ampla e deixa de contemplar muitas especificidades que são necessárias para atuação no contexto escolar. Nesse aspecto, as respostas dos TILS corroboram o pensamento de Lacerda (2014) ao afirmar que as formações de intérpretes ainda são insuficientes por não discutirem a prática do intérprete educacional, tendo em vista que este contexto tem suas singularidades e envolve atividades educacionais que transcendem a mera tradução de uma língua para outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu perceber que o perfil profissional de formação dos TILS entrevistados é semelhante, sendo a maioria oriunda da mesma instituição formadora. Observou-se que o tempo de trabalho como Intérprete Educacional - IE dos pesquisados foi no mínimo de 2 anos, além disso, foi observado que a maioria possui formação superior com especialização na área da Libras. Defere-se que o curso de formação continuada para os TILS pode representar uma complementação para sua formação e atuação,

inclusive com conhecimentos específicos para o IE. Logo, trabalhar na área da tradução e interpretação de Libras requer uma busca constante pela formação e profissionalização característica observada entre os profissionais pesquisados.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. A formação de intérpretes de libras para um serviço da educação especial: o que os currículos de cursos de especialização em Libras têm a nos revelar? Disponível em : <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACAO/201-2011.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Dispõe sobre a regulamentação da profissão do Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acessado em 13 de setembro de 2018.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2014 p. 96

QUADROS, Ronice. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM UMA CRIANÇA DE CINCO ANOS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Janice Anacleto Pereira dos Reis
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
janiceanacleto1@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse texto trata-se de um relato de prática de uma professora de um grupo de crianças de cinco anos da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), realizado em 2021, no ensino remoto¹, contexto da pandemia COVID-19. Para a discussão, tomamos a prática com Lucas².

O contexto pandêmico desencadeado em março de 2020 mudou a dinâmica da humanidade, reverberando o isolamento social e o ensino remoto, mediado pelas tecnologias. Para Almeida (2020), o ensino remoto trata-se da transposição da educação presencial para o universo digital, com foco no conteúdo, gama de abordagens educativas, metodologias e atividades.

Ao refletirmos acerca do ensino remoto no âmbito da Educação Infantil temos a passagem do universo físico para o digital, o qual vem sendo ressignificado pela práxis, numa dialogia entre teoria e prática, que leva em consideração a criança em seu universo de pertença, o contexto vivido, concebido e percebido, a família coparticipante, a mediação da tecnologia e o acolhimento de si e do outro, estando ancorada na realidade eminente. (UJIE; PIETROBON; MITURA, 2022).

O ensino remoto se diverge consideravelmente da perspectiva presencial da UAEI, envolvendo as sequências didáticas, uma das metodologias de trabalho da instituição. Apesar disso, buscamos manter nossas propostas conceitualmente fundamentadas e realizáveis no período pandêmico. Com Lucas, criança lócus da nossa discussão, além da especificidade envolvendo sua família, pois seu pai e sua mãe são deficientes visuais, o menino não se

1 Em 2020 e 2021 os encontros síncronos na UAEI/UFCG ocorreram às segundas e quartas, por uma hora na plataforma Google Meet. Às quintas e sextas foram destinadas para propostas assíncronas, compartilhadas com as crianças e famílias pela ferramenta WhatsApp.

2 Nome fictício para preservar a identidade da criança.

adaptou ao ensino remoto com o grupo, mediado por encontros na plataforma Google Meet. Essa situação nos conduziu a realizar encontros individuais com a criança, através de ligações pelo celular e pelo WhatsApp.

OBJETIVOS

Tivemos por objetivo geral garantir para Lucas o acesso à continuidade das ações educativas no espaço doméstico, dividindo o processo com seus familiares. A discussão envolve o recorte de propostas que tomaram a temática uva, a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) Dialogar sobre a fruta uva; 2) Apreciar o poema *O amor bate na porta* de Carlos Drummond de Andrade e 3) Produzir um poema a partir da temática.

METODOLOGIA

Os encontros síncronos com Lucas se deram mediante encontros semanais, através de ligações convencionais e/ou pelo WhatsApp, durante o tempo de 30 minutos. Essa perspectiva de encontro síncrono se deu a partir do diálogo com a família da criança, em virtude da resistência dela para participar dos encontros com o grupo na plataforma Google Meet. Além do mais, a família não dispunha de computador em ambiente doméstico.

Para tal, nos valem da escuta atenta e sensível dos diálogos forjados com Lucas, acerca de seus interesses, preferências e situações (RINALDI, 2019) que ocorreram no cotidiano dele e de sua família na pandemia.

Os dados gerados para análise têm a colaboração da família da criança, que nos enviou os registros das propostas síncronas e assíncronas. Os materiais são compostos por: a) registros fotográficos e vídeo gravações, enviados pela família; b) registros diários de reflexão (docente) em documento de edição on-line, através do Google drive.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fala de Lucas: “Professora, hoje tomei suco de uva”! (Registros da professora, 2021), conduziu nosso fazer pedagógico à construção de proposições pedagógicas, envolvendo a temática sobre a fruta uva. Para a discussão, tomamos a proposta 1, *Leitura do poema O amor bate na porta, de Carlos Drummond de Andrade* e a proposta 2, *Construção de um poema*, ambas realizadas em setembro de 2021. Segue o poema da proposta 1:

Entre uvas meio verdes,
Meu amor, não te atormentes

Certos ácidos adoçam
A boca murcha dos velhos
E quando os dentes não mordem
E quando os braços não prendem
O amor faz uma cócega
O amor desenha uma curva
Propõe uma geometria.

A leitura do poema possibilitou momentos de descontração, de modo que sob risadas Lucas infere: “muito engraçado, a boca murcha” (Registros da professora, 2021). A linguagem poética além de um direito da criança, uma vez que constitui patrimônio cultural da humanidade é essencial para o desenvolvimento infantil, pois evoca órgãos dos sentidos, como audição e visão (percepção), bem como provoca sensibilidade e prazer pela arte.

A proposta 2- “Construção de um poema” solicitou a reflexão, escrita e reescrita do texto poema, de maneira que Lucas compreendesse a escrita como elemento que tem função social. Segue a finalização do texto:

Da uva faz o vinho
Do vinho faz o licor
Do licor faz a planta
Da planta faz o suco de planta
Do suco de planta faz a rosa
Da rosa faz a tinta.

Na ação de construir um poema, diversas linguagens articularam-se simultaneamente: 1) *escrita*- pela leitura, escrita e reescrita do poema; 2) *lógico matemática*- a partir da exploração do raciocínio lógico e de noções como número, quantidade e comparação em torno das palavras; 3) *musical*- pela exploração do ritmo, sonoridade e rimas entre as palavras; 4) *artística*- o gênero poema trata-se de uma obra artística; 5) *ciências da natureza*- diálogo sobre plantio da fruta e importância para saúde humana; 6) *geográfica*- conversa sobre as condições ideais de solo, tempo e clima para a plantação de uvas, e 7) *tecnológica-digital*- a internet e a ferramenta WhatsApp permitiram a proposição de propostas para Lucas no contexto pandêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, que tem por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009). Os espaços de creche e pré-escola são, por excelência, locais que circulam diferentes concepções de

mundo dos sujeitos, com experiências singulares, o que incube aos docentes pensar propostas conectadas à realidade social da criança e da família. Essa compreensão se fundamenta pelo paradigma da educação inclusiva sustentada nos direitos humanos, que diz respeito à igualdade e diferença como valores indissociáveis, bem como sobre a equidade formal ao contextualizar as condições históricas dos processos de produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

O contexto de ensino remoto representou desafios para a Educação Infantil, etapa pautada, sobretudo, nas interações brincadeiras. Diante disso, buscamos, na medida possível, explorar com as crianças em ambiente doméstico, ações pautadas nas diferentes linguagens e áreas do conhecimento humano.

Acreditamos que em nenhum outro momento foi tão necessária a participação das famílias como em tempos de pandemia, especialmente, a família de Lucas. A criança é filha de pai e mãe com deficiência visual, o que suscitou que nossas ações fossem ainda mais criteriosas e reflexivas. O diálogo com a família se fez presente todo tempo para pensarmos questões como desencadeamento das propostas, espaço físico em ambiente doméstico e materiais utilizados.

Por não se adaptar aos encontros síncronos com grupo, mediante a plataforma Google Meet, bem como ausência de computador da família, realizamos encontros com Lucas através de ligações convencionais e/ou pelo WhatsApp, tomando as sequências didáticas como nossa perspectiva teórico-metodológica.

É, portanto, diante do nosso compromisso de capturar nos diálogos com a Lucas temáticas possíveis de contextualizar e problematizar, que agimos com intencionalidade em nossas propostas, objetivando aprendizagens significativas para a criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido**: rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental. Curitiba-PR: Pró Infantil, 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogo com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; MITURA, Marlei. Educação da infância e ensino remoto: interseções, tecnologia e aprendizagem na educação infantil. In: **Educação em tempos de complexidade: desafios e proposições**. [livro eletrônico]. Organizadoras Miriam Adalgisa Bendim Gogoy; Sandra Aparecida Machado Polo.- Maringá. PR: Uniedusul, 2022.

A SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO/TEMPO PEDAGÓGICO-CURRICULAR – ALGUNS APONTAMENTOS

Suziane Antunes Azevedo

Universidade Federal do Pará
suziane_29@@hotmail.com;

Amélia Maria Araújo Mesquita

Universidade Federal do Pará
amelia.mesquita05@gmail.com;

INTRODUÇÃO

As salas de recursos multifuncionais (SRM) são destinadas para a realização do atendimento educacional especializado (AEE), que tem a finalidade de garantir condições de acesso, aprendizagem e participação dos alunos público-alvo da educação especial – alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e pessoas com altas habilidades/superdotação.

O atendimento educacional especializado em SRM tem sido alvo de muitas pesquisas (Bueno (2016), Rocha e Pletsch (2013); Braun e Vianna (2011) que problematizam a forma de funcionamento, a relação com a sala regular e sua organização, considerando, em particular, o aumento significativo de matrículas nesse espaço, é de “33,2% no número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais no período entre 2014 a 2018” conforme evidenciam os dados do Inep.

Neste texto, objetivamos trazer alguns apontamentos sobre esse espaço/tempo aqui considerado como pedagógico-curricular, na medida em que o compreendemos como um lócus para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem de forma intencional, e por isso, nele há um conjunto de conhecimentos, atividades e conteúdos que mobilizados para a formação do sujeito.

OBJETIVOS

Refletir sobre a SRM como um espaço/tempo pedagógico-curricular e as implicações que essa perspectiva traz para a realização do atendimento educacional especializado.

METODOLOGIA

O texto aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa de mestrado que busca discutir a SRM na relação entre currículo e educação especial. Esses dois campos, complexos pela sua natureza, e marcados por serem campo teórico e prática quando analisados na sua intercessão exigem compreendê-los a partir da dinâmica contextual que os conformam. Diante disso, para dar conta de trazer reflexões sobre a SRM como espaço/tempo pedagógico-curricular, nos valeremos da abordagem qualitativa por essa abordagem compreender o objeto de forma dinâmica e em contate transformação como aponta Oliveira, Lima e Santos (2015).

A produção é oriunda da revisão bibliográfica em que forma mobilizados e articulados referencias para as seguintes categorias: espaço (Vanao Frago), pedagógico (Franco), currículo (Sacristan), SRM (Silvia, Borges e Tartuci).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para dar conta de discutir as SRM como espaço/tempo pedagógico-curricular, primeiramente se faz necessário definir o que entendemos por espaço/tempo. Tendo como fundamento Viñao Frago (1995), espaço e tempo não são estruturas neutras, portanto, estão encharcados de valores, significados e sentidos. O espaço tem uma dimensão educativa e o tempo [escolar] é diverso e plural, assim como individual em institucional (FRAGO, 1995).

Sendo as SRM um “novo” espaço-tempo da escola comum, que objetiva apoiar o processo de escolarização de alunos público-alvo da educação especial por meio de complementação e suplementação, sua dimensão individual e institucional, enquanto tempo, e educativa, enquanto espaço, são marcados por elementos pedagógicos – referentes a intencionalidade do processo educativo (FRANCO, 2012) – e curricular – com conhecimentos, conteúdos, atividades (SACRISTAN, 2000) que são próprias desse espaço.

Nesse sentido, Borges e Tartuci (2013, p. 3318) asseveram que:

[...] será necessário que o planejamento do funcionamento da sala e da metodologia a ser adotada no AEE seja comprometido e articulado pedagogicamente, capaz de prever e prover os elementos que serão utilizados na ação docente, seja ela individual ou conjunta com os outros professores, para que sejam identificadas as particularidades de cada aluno, objetivando a aprendizagem e a autonomia de cada um.

Isso implica em ressignificar a forma de organização desse espaço/tempo que é um apoio importante para a qualidade do processo de escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Assim, ancoradas em Silva (2004, p.4), podemos afirmar que a SRM é um cenário curricular que proporciona “o marco para as atividades dos alunos e, ao mesmo tempo, incidem sobre a cultura escolar e o processo de ensino aprendizagem”.

Nesse sentido, o espaço/tempo da sala de recursos multifuncionais não é apenas um lócus para a realização de atividades de complementação, suplementação ou enriquecimento curricular, mas um espaço/tempo que se articula a outros espaços/tempo da escola (sala regular, biblioteca, quadra, refeitório, sala de informática, entre outros que a escola ofereça) e que, portanto, implicará na (re)configuração da cultura escolar, compreendida aqui como uma cultura própria que dentro desse espaço-tempo promove processos de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a SRM é um espaço/tempo recente na constituição do espaço escolar, compreendemos que sua função e forma de organização pedagógico-curricular é mais do que realizar “atendimento”, mas desenvolver práticas curriculares que se empenham em apoiar o processo de escolarização numa relação intrínseca com os demais espaços/tempo da escola, portanto, colaboram para a (re)significação da cultura da escola e imprimem uma outra lógica de relação com o seu público.

REFERÊNCIAS

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. Educação especial e inclusão escolar. RJ: Ed. UFFRJ, 2011.

BORGES, Wanessa Ferreira. TARTUCI, Dulcéria. **Financiamento do atendimento educacional especializado e aquisição de recursos de tecnologia assistiva**. I congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva 13º Jornada de Educação especial, 2016. Disponível em : <<http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/108739.pdf>>. Acesso: 23/03/2022

BUENO, José Geraldo Silveira. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar**. Tópicos Educacionais, v. 22, n. 1, 2016.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

OLIVEIRA, Ivanilde A.; LIMA, Katia do Socorro Carvalho; SANTOS, Tânia Regina Lobato. **A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar**. Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial, n. 1, p. 101-126, 2015.

ROCHA, Máira Gomes de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. **O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com múltiplas deficiências frente às políticas de inclusão escolar: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Revistaleph, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva**. Reunião Anual da Aaped, v. 27, 2004.

VINÃO FRAGO, Antônio. História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. In: Revista Brasileira de Educação. N.0, set./out./nov/dez. 1995.

ARTE E VIDA DE UMA MULHER COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Carla Teresa da Costa Pedrosa
UFPI - carlatpedrosa@gmail.com

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
UFPI - avfortes@gmail.com

INTRODUÇÃO

O estudo investigou a relação entre a produção artística e a história de vida de uma mulher adulta identificada com altas habilidades/superdotação (PEREZ, 2009; VIRGOLIM, 2014) egressa do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Piauí (NAAH/S-PI), sob o viés narrativo, analisando o significado das imagens produzidas, com vistas a responder à questão: a visualidade da produção artística de Ramira representa a sua história de vida?

OBJETIVOS

Identificar a produção artística de Ramira preservada no NAAH/S-PI. Relacionar o significado dessa produção artística e a narrativa da história de vida da participante.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa SANDIN ESTEBAN(2003) se realizou no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Piauí (NAAH/S-PI), especificamente na sala de Artes Visuais, onde aconteceram os encontros educativos propícios ao desenvolvimento artístico da participante quando estava como educanda na instituição. A entrevista narrativa se constituiu principal instrumento na coleta de dados (SCHÜTZE, 2013) e gerou respostas de cunho narrativo (SOUZA, 2008). A participante preferiu ser referenciada pelo próprio nome, Ramira, com 28 anos de idade. Apresenta-se os resultados e discussão a partir das respostas à entrevista narrativa realizada com a participante, e da leitura da imagem de suas pinturas (BARBOSA, 1998; 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção artística de Ramira se concretiza em pintura em tela, em que formas esquemáticas conduzem à figura humana estilizada, na composição plana, bidimensional (ORCVIK, et al., 2014; OSTROWER, 1996). No desenho, base da pintura, não há a intenção de representação fiel da realidade. O colorido é exuberante apresentando cores não-locais (desobedecendo padrões da realidade do objeto representado), as pinceladas são contidas e lisas, materializadas em tintas à base de água. e possuem um singelo movimento. Como exemplo, nas telas “Mulheres na Parada” e “Sem título” (Figuras 1 e 2) aparecem figuras humanas esquemáticas sem rosto. Segundo a participante, “são pessoas em seu cotidiano, na parada de ônibus e em situação lúdica de trato do cabelo”. Percebe-se que a temática advém das vivências, reais ou imaginárias, e que suas produções se constituem em autorretratos. Destacamos a originalidade, pois há liberdade de criação (WESCHER, 2008). Em sua narrativa, Ramira confessa que as figuras estilizadas são feitas intencionalmente à semelhança física de si mesma, e relata que intencionava “[...] fazer o próprio braço, a própria mão, às vezes, as pessoas dizem: “ah, mas ela não tem rosto” [...], mas, eu acho mais bonito assim, porque se eu desenho o olho e a boca, parece simples (RAMIRA, 2019).

Figura 1 - Na parada	Figura 2 - Sem título
	
<p>Autora: Ramira - Dimensão: 40x50 Fonte: Acervo do NAAH/S, 2019</p>	<p>Autora: Ramira - Dimensão: 40x50 Fonte: Acervo do NAAH/S, 2019</p>

Em outra fala Ramira diz que faz seu trabalho que apresenta cenas cotidianas “[...] representando aqui em Teresina, os nossos costumes. Fiz uma tela, que eu botei o nome “Na parada”. Então eu botei várias mulheres em pé, uma olhando pra outra, uma pro lado, outra pra outro, uma entretida, olhando pra bolsa, é como as pessoas mesmo ficam na parada (RAMIRA, 2019).

Com essas narrativas, identifica-se a produção como arte *naïf*, ou seja, estilo de arte original e instintivo, produzido por artistas autodidatas, sem formação culta no campo das Artes Visuais (COSTA, 2014). Assim sendo, o trabalho pictórico da participante é assemelhado ao popular, expressivos, autênticos, originários da imaginação criadora que não se coadunam com a tradição e nem com o sistema artístico (OSTROWER, 1998; 1999). Apresentando uma visão “ingênua” do mundo, essas imagens são inspiradas no cotidiano da artista e impregnadas de marcas culturais e eminente autodidatismo. Em sua narrativa, expressa a vontade de ser artista: “*Eu queria ser artista, mas eu achava que tinha que desenhar tudo perfeito. Daí eu comecei a estudar os artistas modernistas (no NAAH/S-PI), o pensamento veio “Que não seja um ser humano perfeito, bonito, com corpo, então disse “então posso”, “então não tem essa regra”, “eu quero criar uma pessoa minha”, “eu quero criar um estilo meu” [...] (RAMIRA, 2019).* Além do aspecto de ser autodidata, há evidências de que o ensino da Arte no Brasil preconiza práticas tradicionais, imbuídas dos códigos norte-americanos e europeus, com artistas do sexo masculino, segundo os cânones formais, o que exclui a arte feminina e outras (RICHTER, 2008). Entretanto, Ramira, como mulher, atravessa o desafio de apresentar seu trabalho à sociedade e tenta se inserir, com dificuldades, no mercado da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação educativa no NAAH/S-PI consistiu, para a participante, o suporte para a descoberta e aprendizagem de habilidades, possibilitando a autoconfiança para desenvolver seu potencial criativo. A criatividade decorrente da liberdade é evidente, sua produção é fluente, mais de 40 telas colecionadas pelo NAAH/S-PI. Neste estudo, artes visuais e criatividade se imbricam com as AH/SD, evidenciadas na narrativa de Ramira. Evidencia-se que a participante possui uma trajetória artística que revela sua história de vida, repleta de dificuldades e desafios de ordem financeira, carência educacional e de gênero, mas que vão sendo superados pela perseverança da artista visual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

COSTA, Z. de F. F. A arte Naïf piauiense: a pintura de Zilda Vaz e a escultura de Verônica evidenciando a cultura e a criatividade nordestina *In: XII Encontro Nacional de História Oral: Política, ética e conhecimento*, 2014, Teresina, UFPI, Anais, p. 2-16. Disponível em https://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1398731328_ARQUIVO_artigo completosobreapinturadeZildaVaz.pdf. Acesso em dez, 2019.

OSTROWER, F. **A Sensibilidade do Intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **Acasos e Criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

ORCVIK, O.G. et al. **Fundamentos da Arte**. Porto Alegre, AMGH, 2014

PEREZ, S. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial** v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escrita de si e abordagem experiencial. *In: SOUZA, Eliseu C.; MIGNOT, Ana Christina V. (Orgs.) Histórias de Vida e formação de professores*. Quartet/Fapep: Rio de Janeiro, 2008, p. 204-218.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (orgs). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação *Revista Educação Especial*. v. 27, n. 50, p. 581-610 set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/832>. Acesso em nov, 2019

WESCHER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando** – contribuições teóricas para as mais diversas áreas. São Paulo: LAMP/PUC-Campinas, 2008.

TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO SUPORTE NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DIAGNOSTICADOS COM PARALISIA CEREBRAL

Thaiane Firmino da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
thaianefirmino@gmail.com

Maria Thaís Firmino da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
firminothais@gmail.com

Genilma Firmino Santos da Silva
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
genilmafirmino@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços já obtidos, quando desenvolvido tão somente de forma presencial o ensino voltado aos estudantes diagnosticados com Paralisia Cerebral (PC) - perturbação do controlo neuromuscular, da postura e do movimento resultante de uma lesão estática que afeta o cérebro durante o período de desenvolvimento (ANDRADA, 1982) - já apresentava limitações. Quando acrescida do formato digital, por meio das aulas remotas, essa realidade passou a apresentar lacuna ainda mais evidente. Por isso, sem deixar de contextualizar o objeto de estudo, este trabalho enseja esforços no sentido de fomentar o uso de software mobile nas práticas pedagógicas para viabilizar a acessibilidade dos conteúdos e favorecer a comunicação entre esses alunos, seus pares e professores. Para tanto, considera o cenário dos anos iniciais do ensino fundamental e recorre à Tecnologia Assistiva (TA), através da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), para realçar a importância da implementação de novas ferramentas no âmbito do ensino formal com a finalidade de possibilitar o compartilhamento do conhecimento de maneira acessível a todos.

OBJETIVOS

Assim sendo, o objetivo geral do estudo é fomentar o uso de software mobile nas práticas pedagógicas para viabilizar a acessibilidade dos conteúdos e favorecer a comunicação entre estudantes diagnosticados com PC, seus pares e professores. Já os específicos, se organizam da seguinte forma: 1) apresentar breve histórico sobre a PC no Brasil; 2) elencar as principais particularidades apresentadas por estudantes diagnosticados com PC; 3) realçar a importância da implementação de novas ferramentas nos anos iniciais do ensino fundamental com a finalidade de favorecer o compartilhamento do conhecimento de maneira equânime.

METODOLOGIA

Para desenvolvimento do trabalho foi considerada a seguinte pergunta norteadora: Como a TA, por meio da CAA, pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem de estudantes diagnosticados com PC que cursam os anos iniciais do ensino fundamental? Para respondê-la, e levando-se em consideração os objetivos já mencionados, a metodologia utilizada se firmou em pesquisa qualitativa com processos inerentes à pesquisa bibliográfica, a qual possibilita a ordenação de estratégias para solução do problema (DE MACEDO, 1995). Segundo Lima e Miotto (2007), essa metodologia consiste em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. Nesse sentido, foi utilizada para sistematizar as etapas de investigação da seguinte forma: 1) exploração do tema, efetivada por meio de buscas na base de dados Google Acadêmico a partir de referenciais relacionados aos termos Paralisia Cerebral, Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa - onde foram localizadas 12 publicações de relevância para o estudo; 2) recorte da temática, efetivado através de revisão bibliográfica entre as produções identificadas na etapa inicial; 3) reflexão, mediante confronto entre a bibliografia e o contexto atual; 4) resultado, obtido por meio da identificação de software mobile que pode ser associado aos processos de ensino e aprendizagem de forma a atender as especificidades de estudantes diagnosticados com PC que cursam os anos iniciais do ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando observados os dados disponibilizados pela Associação Brasileira de Paralisia Cerebral (ABPC), é possível identificar que a PC é a deficiência mais comum na infância. De acordo com a entidade, existem 17 milhões de

indivíduos diagnosticados em todo o mundo. No Brasil, segundo Pereira (2018), a prevalência estimada gira em torno de 2,1 casos para cada 1.000 nascidos vivos. Definida como uma lesão irreversível que, com tratamento clínico e cirúrgico adequados, não impede que o indivíduo desfrute de uma vida produtiva (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020), a deficiência ocorre como complicação de outras condições clínicas, sendo os fatores para risco os que influenciam negativamente a saúde da mãe, a exposição a agentes tóxicos e infecciosos, as condições de viabilidade e nutrição do bebê, as condições de parto e a ocorrência de eventos hipóxicos ou traumáticos no período perinatal.

Caracterizada por alterações neurológicas permanentes que afetam o desenvolvimento cognitivo e motor, a PC apresenta variações em decorrência de estar diretamente ligada à extensão do dano neurológico. No que tange a parte motora, podem ser externalizados problemas como paralisia das pernas, fraqueza em um dos lados do corpo, espasticidade caracterizada por rigidez dos músculos e contração involuntária dos membros. Existem ainda os casos em que há necessidade de uso de cadeira de rodas. As alterações cognitivas, por outro lado, envolvem aspectos como problemas na fala, no comportamento, na interação social e no raciocínio.

Consoante Sartoretto e Bersch (2010), na maioria das vezes alunos diagnosticados com PC “não participam dos desafios educacionais, porque os professores desconhecem estratégias e alternativas de comunicação” (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 21). Nesse sentido, a TA - entendida como área do conhecimento que possui característica interdisciplinar e engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida - tende a se configurar como um importante recurso, já que propicia autonomia e independência ao público em questão. De acordo com Galvão Filho (2012), inclusive, ela se apresenta como um privilegiado elemento catalisador e estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e desenvolvimento.

Nesse universo, se destaca a CAA, que tem como cerne a pessoa sem fala, sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever (BERSCH; SCHIRMER, 2005). Por partir do princípio de que todas as formas expressivas já existentes no estudante - tais como gestos, sons, expressões faciais e corporais - devem ser aproveitadas nos processos de ensino e aprendizagem, a CAA se materializa por meio de recursos como cartões de comunicação; pranchas de comunicação, alfabéticas

e de palavras; vocalizadores; carteiras e chaveiros de comunicação; colete de comunicação; agenda de comunicação; calendários e quadros de atividades (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

À vista disso, a utilização desses recursos - tão importantes em suas versões impressas - tornou-se fundamental também em ambiente virtual. Nesse ponto, destaca-se o software mobile Livox, desenvolvido pelo brasileiro Carlos Pereira, nascido no estado de Pernambuco. Eleito pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o melhor aplicativo de inclusão social do mundo, o software permite que pessoas com dificuldade de fala se comuniquem através de figuras. Com suporte para 11 países, o aplicativo está disponível em mais de 25 idiomas e, além das versões pagas, disponibiliza uma modalidade gratuita destinada à organizações como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e prefeituras.

Por ser um recurso de comunicação com inteligência artificial, o Livox apresenta funções que contribuem com os processos de ensino e aprendizagem de estudantes diagnosticados com PC, tais como: 1. recurso IntelliTouch, que corrige o toque imperfeito do aluno; 2. conversão da leitura dos movimentos dos olhos em informações destinadas à pessoa que dialoga com o estudante; 3. teclado virtual, que viabiliza a leitura das palavras e frases que são escritas na tela do dispositivo móvel; 4. sistema de emissão de respostas, através de algoritmos; 5. ajustes para a visão (alto contraste e tamanho); 6. possibilidade de criar, compartilhar e importar conteúdos (vídeos, imagens e músicas), conforme a necessidade de cada estudante; entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto isto, é salutar registrar que a educação deve ser considerada um direito fundamental e, portanto, equalizadora de oportunidades. Ou seja, alunos diagnosticados com PC devem ser parte integrante do sistema educacional, sendo a eles ofertada a perspectiva de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, uma vez que possuem os mesmos direitos dos demais estudantes. Para tanto, reconhecidamente, necessitam de estratégias e metodologias específicas e ajustadas ao seu nível etário e potencialidades e, nesse caso, agregar o software mobile supramencionado à dinâmica do ensino formal pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ABPC. **Paralisia Cerebral**. In: <https://paralisiacerebral.org.br/>, Brasília, 2018.

Disponível em <https://paralisiacerebral.org.br/> Acesso em 26 de maio de 2021.

ANDRADA, M. Diagnóstico da Paralisia Cerebral–detecção e orientação precoces. *Revista Portuguesa de Pediatria*, v. 13, p. 3-10, 1982.

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. Tecnologia assistiva no processo educacional. IN.: **Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Paralisia Cerebral**. In: <https://bvsmms.saude.gov.br>, Brasília, jan. 2020. Disponível em <https://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/3122-paralisia-cerebral> Acesso em 20 de maio de 2021.

DE MACEDO, Neusa Dias. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. Edições Loyola, 1995.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, v. 10, p. 37-45, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. 2010.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

João Paulo Pereira do Nascimento
Universidade Estadual do Piauí
joaopaulonascimento@aluno.uespi.br

Ronaldo Matos Albano
Universidade Federal do Piauí
ronaldoalbano@ufpi.edu.br

Hilda Mara Lopes Araujo
Universidade Federal do Piauí –
: hildamara2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Pensarmos o contexto educacional brasileiro sugere, em um primeiro momento, uma compreensão acerca de sua realidade e também dos elementos que o compõem, para que assim a compreensão sobre o mesmo se constitua de forma efetiva. Entre os assuntos que englobam esse contexto educacional, um tema que tem se tornado cada vez mais comum é a educação especial e inclusiva, uma vez que as pessoas com necessidades especiais estão ganhando mais visibilidade no ambiente escolar, ainda que muitas vezes, também sejam negligenciadas no que tange à inclusão efetiva nesse contexto.

Essa perspectiva inclusiva na escola nem sempre foi uma realidade, mas fruto de uma luta que vem sendo traçada ao longo da história na garantia de direitos dessas pessoas (DUPIN e SILVA, 2020; GLAT, 2018; PAIXÃO, 2011). Tais lutas se ampliam e intensificam quando se pensa essa educação inclusiva no atual contexto pandêmico. O presente texto visa, portanto, apresentar uma pesquisa bibliográfica acerca de estudos desenvolvidos sobre os avanços e recuos que caracterizam esse percurso histórico da educação especial e inclusiva em diferentes contextos educativos. Para tanto, buscando entender todo esse processo no que se refere a inserção dessas pessoas no sistema educacional, por meio do panorama histórico, delimitamos esta pesquisa em dois eixos de discussão: o primeiro, evidenciando marcos importantes em diferentes períodos da história, desde a antiguidade até o início da idade contemporânea,

perpassando pela idade média e idade moderna; o segundo, apontando caracterizações mais atuais sobre práticas, leis, e contextos específicos de ações no âmbito da educação especial e inclusiva. Tal percurso intenciona refletirmos sobre esse denso e complexo universo da inclusão ao longo do tempo, como forma de embasar nos dias de hoje, as ações e perspectivas, sobretudo, no contexto escolar. Nessa perspectiva, ressaltamos aqui o conceito de inclusão a partir de Agripino-Ramos (2019, p. 34):

A inclusão se constitui, assim, como um movimento em busca de igualdade de direito de todos à educação, com foco na valorização do espaço escolar como propício para o desenvolvimento das capacidades, deixando de centrar-se apenas na dificuldade do aluno. [...] Partindo dessas considerações, entende-se que uma escola inclusiva seria aquela capaz de educar a todas as crianças, respeitando as suas diferenças e oferecendo respostas adequadas às suas necessidades.

Dessa forma, resgatar o percurso histórico das práticas relacionadas às pessoas com algum tipo de deficiência, nos possibilita perceber as mudanças que aconteceram, em meio a avanços e recuos, até que se tenha hoje uma ideologia mais inclusiva nos moldes em que destacou a autora supracitada. Ressaltamos ainda, que essa dinâmica que alterna conquistas e também perdas, infelizmente se mantém presente até os dias atuais, como, por exemplo, o decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020) o qual institui a política nacional de educação especial. Santos e Moreira (2021, p. 157), sobre o retrocesso de tal documento, destacam que:

Em linhas gerais, a medida mais drástica do citado documento consiste na supressão da obrigatoriedade da escola regular em realizar a matrícula de alunos com deficiência, permitindo a volta do ensino regular para esses sujeitos em escolas especializadas.

Tal medida, nos remete ao período em que “tanto a visão quanto o tratamento que era voltado às pessoas com algum tipo de necessidade especial, tinha um caráter de exclusão e segregação” (SILVA et al., 2021, p. 3). Assim, precisamos lançar esse olhar crítico para essas iniciativas atuais que remontam à uma época de retrocesso e exclusão. Outra dimensão que merece ressaltarmos nesse contexto atual, refere-se as dimensões educacionais durante a pandemia da COVID19, que suscitaram mudanças em todos os âmbitos das práticas educativas desenvolvidas até então, inclusive no que tange à educação de pessoas com necessidades especiais (SILVA, BINS e ROZEK, 2020; UNICEF, 2020; INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020). Além desse universo da educação especial e inclusiva no âmbito da educação básica, outra reflexão importante é sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais também no ensino superior, uma vez que nesse contexto, também podemos encontrar dilemas parecidos em termo dos desafios inclusivos (CABRAL, ORLANDO e MELETTI, 2020). A partir dessa contextualização, portanto, é que essa pesquisa

se estruturou e busca apontar, diante dos dados pesquisados, reflexões que redirecionem e fortaleçam práticas educativas significativas no universo da educação inclusiva.

OBJETIVOS

O presente trabalho objetiva apresentar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, estudos desenvolvidos sobre os avanços e recuos que caracterizam o percurso histórico da educação especial e inclusiva em diferentes contextos educativos. Para tanto, delimitamos esta pesquisa em dois eixos de discussão: o primeiro, evidenciando marcos importantes em diferentes períodos da história, desde a antiguidade até o início da idade contemporânea, perpassando pela idade média e idade moderna; o segundo, apontando caracterizações mais atuais sobre práticas, leis, e contextos específicos de ações no âmbito da educação especial e inclusiva. Tal percurso intenciona refletirmos sobre esse denso e complexo universo da inclusão ao longo do tempo, como forma de embasar nos dias de hoje, as ações e perspectivas, sobretudo, no contexto escolar.

METODOLOGIA

Por se tratar de uma pesquisa do tipo bibliográfica, este estudo se utilizou de fontes bibliográficas como livros, teses e artigos que discorram sobre a educação especial e inclusiva, na tentativa de alcançar as informações necessárias para a construção de todo esse processo histórico que buscamos traçar em prol de atingir os objetivos propostos.

“A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador [...] e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho” (SOUSA, OLIVEIRA e ALVES, 2021, p. 66). Como critérios de seleção das fontes bibliográficas, priorizamos artigos científicos e/ou fontes documentais publicadas em bases de dados na internet nos últimos cinco anos, tais como periódicos científicos, documentos oficiais e legislação vigente. Outro eixo de seleção, são publicações científicas (sobretudo livros e artigos científicos) com mais de cinco anos, mas que retratam os marcos históricos significativos no decorrer de diferentes períodos da sociedade. Os descritores de busca utilizados foram educação especial e inclusiva, educação inclusiva, educação especial, marcos históricos da educação inclusiva/educação especial, além de associar esses descritores a outros como COVID-19, educação básica e ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos o contexto da educação especial percebemos que “o tratamento dispensado à pessoa com deficiência variou de acordo com a época e os contextos histórico e social” (DUPIN e SILVA, 2020, p. 65). Essas, variações, portanto, sedimentaram as bases tanto para as superações positivas, que se deram gradativamente em relação aos avanços inclusivos sociais e educacionais, como também para as bases do preconceito e discriminação que até hoje, infelizmente, ronda a nossa sociedade em relação às pessoas com necessidades especiais. Marcos legais importantes foram constituídos como elementos de resistência à segregação e ao acesso social dessas pessoas às escolas e também ao convívio social.

No que se refere à educação de pessoas com necessidades especiais, o desafio no desenvolvimento de atividades inclusivas no contexto pandêmico foi bem maior, caracterizando-se como um momento complexo e que exige inovação dos métodos pedagógicos (SILVA, BINS e ROZEK, 2020; UNICEF, 2020; INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020). Na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior, Cabral, Orlando e Meletti (2020, p. 11) apresentam dados de uma pesquisa em que desenvolvem

[...] uma discussão da representação e participação de estudantes com deficiência em universidades brasileiras de 2009 a 2018. Os dados indicam que as políticas de inclusão tiveram, de fato, um impacto na expansão do acesso ao ensino superior no Brasil no período analisado. Entretanto, as políticas governamentais, apesar da influência e da importância das universidades públicas, aparentemente contribuíram em maior escala para a expansão de universidades privadas do que focaram em investimentos no setor público.

De forma geral, percebemos os nítidos avanços ao longo da história para a inserção da pessoa com necessidades especiais, assim como também, as tentativas constantes de retrocesso em relação a efetiva participação social dessas pessoas. Precisamos, pois, cada vez mais, buscar a construção de práticas educativas que sejam significativas para o real sentido da palavra inclusão em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que, traçar um breve panorama histórico acerca de como as pessoas com necessidades especiais foram percebidas e tratadas até então, nos diferentes contextos sociais e, especificamente, nas dimensões do acesso à educação, possibilita uma visão mais ampla sobre essa realidade e, assim, podemos, a partir da história, refletir sobre as perspectivas atuais e necessárias ao desenvolvimento de uma prática de fato inclusiva. Assim, articular o passado

e o presente da educação especial e inclusiva, viabiliza fortalecer os avanços consolidados nos marcos históricos e também identificar os equívocos e retrocessos que aconteceram e que ainda acontecem, para então, superá-los e lutar para extingui-los, numa dinâmica que efetive a inclusão e o respeito às diferenças entre as pessoas.

Ao final dessa pesquisa, portanto, podemos afirmar que os avanços no que diz respeito a garantia de direitos e a inserção de pessoas com necessidades especiais no campo educacional são bastantes claros, porém, a necessidade pela luta constante de manutenção e ampliação desses direitos também é real, para que possamos garantir que a inclusão no contexto educacional, com profissionais aptos a enfrentar os desafios e construirmos prática eficazes e significativas para o avanço da nossa sociedade e também da educação.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo longitudinal (Tese de Doutorado) Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 out. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de%2030-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 25 set. 2021.

CABRAL, V. N. de.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 4, pp. 1-15, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

DUPIN, A. A. da S. Q.; SILVA, M. O. da. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. *Scientia Vitae*, v. 10, n. 29, pp. 65-79, 2020.

GLAT, R. Políticas de inclusão e diversidade: avanços e recuos. In J. Najjar, & M. C. Vasconcelos (Orgs.). *A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios, 20 anos depois*. Curitiba: Appris, 2018. pp. 187-197.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e**

organismos internacionais. 2020. Disponível em: <<https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. Fundamentos da Educação Especial. Universidade Federal do Piauí. 2011.

SANTOS, E.C. da S. de L.; MOREIRA, J. da S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto n° 10.502/2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 3, pp. 156-175, 2021.

SILVA, G. K. A. da.; NASCIMENTO, J. P. P. do.; SILVA, M. B.; PASPARDELLI, P. H.; ALBANO, R. M. Educação especial e inclusiva: (re) significações que caracterizam os desafios das práticas educativas. In: VII CONEDU - Conedu em Casa..., 7, 2021. *Anais do VII CONEDU -Conedu em Casa...*Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81214>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SILVA.K. F. W.; BINS.K.L. G.; ROZEK. M. **A Educação Especial e a COVID-19: aprendizagens em tempos de isolamento social.** Educação: Cenários escolares em tempos de COVID-19. Aracaju v. 10 n. 1, p. 124-136, set 2020.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, pp. 64-83, 2021. Disponível em: <<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336/1441>>. Acesso em: 25 set. 2021.

UNICEF. **COVID-19 response: Considerations for Children and Adults With Disabilities.** 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/disabilities/files/COVID-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: COMO FAZER A DIFERENÇA NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DE TODOS?

Denilson Barbosa dos Santos
Universidade Federal do Piauí
denilsonbarbosaestudos@gmail.com

Rosana Evangelista da Cruz
Universidade Federal do Piauí
rosanacruz@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO - EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: VAMOS CONVERSAR SOBRE ISSO?

É comum ouvir nos encontros de formação continuada em serviço de professores que eles e as escolas não estão preparados e/ou não foram preparados para planejar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, para trabalhar o ensino-aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PAPEEPEI). Quando a escola e os professores estarão preparados? Os estudantes PAPEEPEI terão que ficar de fora da escola comum enquanto isso? Até quando? Nas aulas de Geografia como fazer a diferença na aprendizagem e no desenvolvimento de todos os estudantes? Assim, o presente texto foi produzido, pautado nessas reflexões, o qual nos convida a pensar duplamente sobre o papel da escola e do ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva na contemporaneidade.

OBJETIVOS

Este texto intenciona: a) analisar de que maneira a Educação Geográfica Inclusiva mediada pela ação do professor pode fazer a diferença na aprendizagem e no desenvolvimento de todos os estudantes; b) discutir o papel da escola e da Educação Geográfica na perspectiva da Educação Inclusiva e, c) apresentar possibilidades do professor de Geografia fazer a diferença na aprendizagem e no desenvolvimento de todos os estudantes, observando os princípios norteadores da Educação Inclusiva.

METODOLOGIA

Este texto de acordo com Minayo (2004), é produto de pesquisa bibliográfica. Para tanto, procedeu-se ao levantamento de livros em biblioteca e, em *sites* de revistas científicas, da Capes/Sucupira e de universidades para localização de *e-books*, teses, dissertações e artigos dos últimos 16 anos (2006-2022) que tratam sobre temática “Educação Geográfica e Educação Inclusiva” e contemplam um dos descritores “educação especial/educação inclusiva, inclusão escolar, práticas pedagógicas inclusivas, prática docente de Geografia/ ensino de Geografia inclusivo”. Esses aspectos, configuraram como os critérios de inclusão e de exclusão. Por conseguinte, este texto, também é fruto de minhas vivências e experiências como professor de Geografia da Educação e professor formador de professores em cursos de pós-graduação *lato sensu*, ministrando as disciplinas Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação Especial/Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, entre outras. Por fim, na organização e interpretação dos dados empregou-se a técnica análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados e discutidos a partir de duas categorias de análises.

CATEGORIA 1- PAPEL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta primeira categoria de análise, nos convida a pensar duplamente sobre o papel da escola e do ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. Isso porque dentre as perguntas fortes que precisam também de repostas fortes, estão as que questionam a escola inclusiva, a Geografia e os seus respectivos papéis no mundo contemporâneo. Perguntas essas e outras que em 1987, ou seja, a 35 anos, o geógrafo Milton Santos problematizava a figura esquecida do cidadão brasileiro, ao levantar a voz com questionamentos reflexivos como “Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são? (SANTOS, 2011, p. 82).

Essas questões implicam dizer que a sociedade brasileira forjada no sistema capitalista. Esse sistema produtivista mercadológico tem exigido a formação/padronização de sujeitos produtivos, ou seja, de mão obra/força de trabalho. Em outros termos, há a predominância na sociedade brasileira capitalista de uma concepção de sujeito produtivo, pois “se não produz não serve” e, nesse caso, considerando a concepção historicamente construída

sobre as pessoas com deficiência como sendo inválidas, incapazes, defeituosas, logo, constata-se o porquê delas serem invisibilizadas e excluídas, bem como o porquê de terem tido violentadas, as suas dignidades de pessoas humanas e cidadãs, como marcas do preconceito, discriminação e da resistência a não aceitação das diferenças no convívio social (DE LA FUENTE, 2012).

Nesse aspecto, a Educação Geográfica tem múltiplos papéis, a cumprir, um deles diz respeito a formação cidadã dos estudantes. Isto implica dizer que saber geografizar é reconhecer que a Educação Inclusiva tem como foco o processo de escolarização em salas comuns de estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como de todos os outros estudantes, pois “Seria, no mínimo, ingênuo imaginar que a proposta de educação inclusiva se destina, apenas, aos alunos da educação especial” (CARVALHO, 2004, p. 37).

De igual modo, o papel Geografia, está intimamente ligado ao papel da escola quanto a formação humana integral e cidadã de todos os estudantes, pois não se pode ser cidadão se seus direitos são violados e/ou quando são atendidos, isso se dá pela metade, de forma fracionada, se a pessoa não participa da vida em sociedade, dos espaços de tomadas de decisões que lhes afetam. Portanto, cidadania e inclusão, implicam o exercício de direitos e deveres em uma sociedade. E se há exclusão é porque a inclusão e a cidadania não são exercitadas no cotidiano do território brasileiro e, nisto, a Educação Geográfica tem muito a contribuir na formação dos estudantes e de uma sociedade inclusiva (SANTOS, 2021a).

CATEGORIA 2- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: possibilidades para fazer a diferença na aprendizagem e no desenvolvimento de todos

Pensar em uma escola inclusiva e, especificamente em um processo ensino-aprendizagem de Geografia inclusivo e que beneficie a todos, garantindo a todos o direito de aprender e se desenvolver, implica, necessariamente, “[...] uma mudança de concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender, fazendo com que o professor questione sobre o saber do qual é portador, em vista da sua prática pedagógica para atender os alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (SILVA, 2014 apud PELEGRINI 2014, p. 47). Assim, existirá “[...] ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos” (MANTOAN, 2006, p. 63). Então, diante desse cenário, de que maneira a Educação Geográfica Inclusiva mediada pela ação do professor pode fazer a diferença na aprendizagem e no desenvolvimento de todos os estudantes?

Primeiro, precisamos reconhecer que a educação é um direito de todos. Segundo a Educação Inclusiva diz respeito a todos, a humanização das nossas práxis, as nossas atitudes, aos princípios e com a nossa forma de olhar, ver, enxergar, acolher e tratar as pessoas, indistintamente e, acreditar na capacidade de todos aprender e se desenvolver de modo singular e, que a convivência entre os diferentes membros de uma sociedade ou escola é benéfica a todos (SANTOS, 2021b). Terceiro, a Geografia é inclusiva por excelência enquanto ciência e enquanto componente curricular, pois tem como objeto de estudo, o espaço geográfico, produzido e transformado permanente pelos seres humanos, ao criar suas condições ou modos de vida, durante o processo de intervenção na natureza, ação essa que se dá por meio do trabalho mediatizado pelas técnicas e, ao fazer isso, por meio da divisão social e territorial do trabalho, esses mesmos seres humanos, produzem dialeticamente, a exclusão/inclusão, segregação espacial, as desigualdades sociais, ao ponto que quem produz/trabalha não usufrui dos frutos desse trabalho. Quarto, os estudantes, são diferentes entre si, mas paradoxalmente, são iguais em suas diferenças e, em comum têm o fato, de cada um ser capaz de aprender, mesmo que trilhem caminhos, ritmos e tempos de aprendizagem distintos (SANTOS, 2021b). Quinto, a Educação Geográfica se ressignifica quando os professores concebem a produção do conhecimento, a partir dos saberes cotidianos, vivências e experiências dos estudantes em suas práxis socioespaciais diárias, enfim, quando buscam compreender como esses sujeitos aprendem, como constroem seus conhecimentos e, se apropriam destes diferentes jeitos de aprender dos estudantes do saber geográfico. Para tanto, recomenda-se “[...] usar e explorar bastante recursos visuais; [...] trabalhar com imagens, desenhos, cores, objetos concretos; maquetes, linguagem gestual e de sinais; material visual e outros de apoio para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente” (SANTOS; RODRIGUES, 2019, p. 63-64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando os professores reconhecem que o problema não está na deficiência que seus educandos apresentam, mas nas estratégias de ensino adotadas, passam observar e escutar mais os estudantes e, implementar estratégias que estejam relacionadas com os diferentes processos de aprendizagem construídos por eles, tanto o trabalho docente melhora quanto a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, portanto, reside a importância da postura e da mediação do professor diante do processo de

produção conhecimento geográfico de seus educandos, pois a maneira como o professor se relaciona, olha, acolhe, o educando pode favorecer ou atrapalhar o seu aprendizado e o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DE LA FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza. **O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização das pessoas surdas**. 2012, f. 160 - Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado). Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16143/1/d.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva**. Porto Alegre-MG: Universidade do Vale do Sapucaí, 2014. 185f. - Dissertação Mestrado em Educação. 2014. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/4.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SANTOS, Denilson Barbosa dos. Educação Geográfica Inclusiva: como fazer a diferença na aprendizagem e no desenvolvimento de todos? In.: SCABELLO, Andréa Lourdes Monteiro; MARQUES, Katiúscya Albuquerque de Moura (org.). **Educação Inclusiva: práticas geográficas e outras vivências**. Teresina: EdUFPI, 2020a, p. 35-53.

SANTOS, Denilson Barbosa dos. Educação Inclusiva: cada pessoa/estudante, importa. In.: SCABELLO, Andréa Lourdes Monteiro;

MARQUES, Katiúscya Albuquerque de Moura (org.). **Educação Inclusiva: práticas geográficas e outras vivências**. Teresina: EdUFPI, 2020b, p. 18-33.

SANTOS, Denílson Barbosa dos; RODRIGUES, Danielle Maria Apolonio. Ensino-aprendizagem de Geografia no âmbito do processo de escolarização inclusiva dos alunos surdos na Educação Infantil e nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Caxias (MA). In: OLIVEIRA, Stanley Braz de; COSTA SOBRINHO, Werton Francisco Rios da. **Educação Geográfica: ensino, pesquisa e práticas**. São Raimundo Nonato-PI: EdFAM, 2019. p. 51-70.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v. 3). Disponível em: <<https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/img-pdf/1440003461-1398280172-vol-03-milton-santos.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO ESCOLAR

Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí – UFPI
milem.15@hotmail.com

Maria de Jesus Rodrigues Duarte
Universidade Federal do Piauí – UFPI
mariajesus34533@gmail.com

Patrícia da Conceição Lima Torres
Universidade Federal do Piauí – UFPI
patriciacacto@gmail.com

INTRODUÇÃO

No campo da Educação, a discussão acerca das diferenças e distintas necessidades existentes entre os indivíduos tem levado à construção de políticas públicas que buscam atender especificamente a inclusão escolar de pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, há, na atualidade, uma profusão de estudos que buscam subsidiar a educação de pessoas público-alvo da Educação Especial - PAEE¹, visto que esses indivíduos demandam práticas e recursos diferenciados dos demais alunos.

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na política pública prioritária adotada pelo governo com o fim de promover a inclusão na educação básica. Contudo, nota-se que sua implementação ainda enfrenta inúmeras dificuldades no que concerne à confecção de material e à ausência de pessoal especializado, assim como quanto à interação do professor da classe comum com o especializado e à quantidade de alunos assistidos em cada sala de aula, por tratar-se de um modelo tamanho único, ou seja, apresentado de modo engessado e padronizado e, por isso, não atende a todas as especificidades existentes na escola. (MENDES, 2010)

1 Pessoas com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação

A oferta do AEE, a formação de professores, a garantia de acessibilidade física, pedagógica e atitudinal e a produção de livros didáticos acessíveis foram algumas das políticas implementadas de forma sistemática a partir da **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (PNEEPEI) de 2008 (BRASIL, 2008). Embora já se tenha avançado nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca de estratégias, sobretudo, no que diz respeito à formação e às práticas dos professores frente à inclusão escolar.

Dessa maneira, o ensino colaborativo ou coensino surge como uma das novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico a fim de promover a inclusão, pois é um serviço que visa atender as especificidades de todos os alunos. Essa tendência visa promover a parceria entre professor da sala regular e professor especialista, possibilitando a harmonia e a equidade no atendimento das especificidades dos alunos com deficiência na escola.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 26), o “ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum”. Assim, esse modelo é primordial no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) que estão incluídos nas salas regulares, pois garante a mudança nas práticas docentes, a utilização de materiais que respeitem suas singularidades e o envolvimento direto desses profissionais no processo educacional dos alunos com deficiência.

A intenção de analisar novas tendências pedagógicas que possibilitam e auxiliam o processo de escolarização do PAEE deu origem ao seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições do Ensino Colaborativo para inclusão escolar dos alunos PAEE?

Desse modo, este estudo baseia-se na necessidade de pensar estratégias que respeitem a diversidade existente nas salas de aulas, embora essa seja uma perspectiva atrelada somente à educação especial. De igual modo, as possíveis descobertas podem ser úteis no sentido de auxiliar no reconhecimento da importância dessa tendência por outras instituições, por se tratar de um serviço que tem como objetivo atender as especificidades dos alunos com e sem deficiência na escola, bem como tem o intuito de favorecer a prática dos professores que estão envolvidos nesse contexto.

METODOLOGIA

Segundo Gil (2002, p.4) a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Por esta razão este estudo baseia-se em orientações e discussão de fundamentos teóricos e práticos na perspectiva do Ensino Colaborativo.

Os estudos de Capellini (2004), Rabelo (2012), Vilaronga (2014), Zerbato (2014) e Silva (2018) apresentaram diversas experiências, pesquisas e conhecimentos acerca dessa proposta de serviço, corroborando, assim, para a necessidade de uma perspectiva voltada para atender as demandas atuais do alunado com deficiência, estas pesquisas aconteceram no Sudeste, Sul e Norte do país (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Ressalta-se que este estudo ainda consta-se em processo de construção. Dessa maneira os resultados e discussões são parciais, pois as leituras acerca dos Ensino Colaborativo e suas contribuições encontram-se em andamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este modelo centra-se na prática colaborativa entre o professor de educação especial e o professor da classe comum, no qual ambos planejam e organizam juntos as propostas destinadas para as pessoas do PAEE.

O Ensino Colaborativo, também chamado de Coensino, é conceituado de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 46) como

“uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, os quais alguns possuem necessidades educacionais especiais”.

Assim, esse modelo apoia-se no pressuposto de que esses dois profissionais devem desenvolver um trabalho conjunto no contexto da sala comum (MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011)

Além disso, muitos estudos apontam que esse modelo vem apresentando resultados positivos na inclusão, pois centra-se numa educação de qualidade na classe comum, ambiente este em que o aluno está inserido durante toda sua trajetória escolar; e que, por este motivo, deve propiciar o acesso e a permanência desse alunado através de mecanismos voltados para uma participação efetiva, materiais adequados e prática docente apropriada por parte dos professores. Para essas autoras, esse modelo de trabalho é de abordagem social e

pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder as necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 26).

A organização escolar é primordial para a qualidade no processo de ensino e aprendizagem desse público, e contratar professores especializados bem qualificados pode se constituir em um dos caminhos para que o trabalho

com esse alunado seja eficaz e adequado, pois eles terão melhores condições para desenvolver atividades que respeitem a singularidade desses sujeitos, além de estarem envolvidos diretamente com os professores da classe comum, atendendo, de fato, a perspectiva inclusiva. Nesse sentido, ressalta-se que há de haver interesse e disposição para que a colaboração se desenvolva entre professor da classe comum e professor especialista, pois esta não é espontânea, mas resultado de um longo processo que envolve respeito e aceitação das características de cada um, além do desejo de colaborar efetivamente.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 63) ressaltam que “existe um consenso que o sistema educacional e as práticas pedagógicas têm de ser reestruturadas para atender às novas demandas da escola que busca ser inclusiva”. Embora haja muitas diretrizes em prol da “inclusão”, percebe-se que, principalmente nas escolas públicas, ainda acontece um trabalho de integração com esses alunos, pois ainda é muito forte o discurso do professor da sala comum de que a quantidade de alunos por classe é excessiva e de que esta não é uma demanda para ele e, sim, para o professor do AEE, por exemplo.

A Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevê a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial. Contudo, este documento não especifica como esta colaboração deve acontecer, apenas menciona que deve ser realizada na classe comum.

O contexto escolar necessita de alternativas que objetivem promover a inclusão nas salas comuns. Assim o Ensino Colaborativo tem sido uma das mais promissoras alternativas, pois tem como foco o processo de escolarização nas salas de aula comum, com o uso de recursos e ferramentas que propiciem ao estudante PAEE a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil/Subchefia para Assuntos jurídicos. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em: 18 ago 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação

Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. O que é ensino colaborativo. Vera L. Messias Fialho Capellini, Ana Paula Zebarto. 1 ed. São Paulo: Edicon, 2019.

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

MENDES, E. G. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga, Ana Paulo Zerbato (Org.). São Carlos: EdUFSCar. 2018.

MENDES, E. G. Tendências atuais na área de formação do professor e a perspectiva de inclusão escolar. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

HISTORINHAS MATEMÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA UM ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Juliana Batista Faria

Universidade Federal de Minas Gerais / Universidade Estadual de Campinas julia-nabatistafaria@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto tem o propósito de relatar meu trabalho pedagógico com as “Historinhas Matemáticas”: uma experiência de adaptação curricular do ensino de matemática, direcionada a um estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para relatar essa experiência, escrevo uma narrativa pedagógica, cujo processo de elaboração é uma das ações que realizo para investigar narrativamente como desenvolvi minhas práticas pedagógicas no período da pandemia da COVID-19.

OBJETIVOS

Nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia da COVID-19, as vivências educacionais de estudantes e docentes do CP foram proporcionadas, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, pelo ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela UFMG – a Plataforma Moodle –, com algumas adaptações para o ensino fundamental de nossa escola – a Plataforma Moodle CP. Nesse contexto, várias adaptações curriculares (do ensino presencial para o ensino remoto) se deram para todos os estudantes, mas foram ainda mais desafiadoras em relação às crianças PAEE que faziam parte das minhas turmas. As “Historinhas Matemáticas” foram criadas por mim com o objetivo de atender às demandas diferenciadas de aprendizagem apresentadas por uma dessas crianças.

A adaptação curricular do ensino de matemática para esse estudante buscou sustentar, conforme se verá adiante, a perspectiva dialógica da formação (FREIRE, 1996) com a qual busco ensinar matemática para todos os alunos, bem como a compreensão de que ler, escrever e resolver problemas são habilidades básicas para aprender matemática (SMOLE; DINIZ, 2001). Tal como afirma Cândido (2001), compreendo que a comunicação tem um papel fundamental para auxiliar as crianças a “construir um vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática” (p. 15). A comunicação envolve a oralidade, as representações pictóricas e a

escrita, tudo isso em um ambiente da sala de aula que favoreça “encontros, trocas de experiências, discussões e interações entre as crianças e o professor. Também é nele que o professor observa seus alunos, suas conquistas e suas dificuldades” (CÂNDIDO, 2001, p. 26).

Enfrentei muitos desafios para ensinar matemática de modo remoto. Pela primeira vez em minha trajetória profissional, tive que pensar a educação matemática inteiramente fora da minha “zona de conforto” (BORBA; PENTEADO, 2003). Fui impelida a adaptar-me rapidamente ao ambiente virtual, utilizar ferramentas tecnológicas desconhecidas e elaborar materiais que seriam utilizados pelos alunos sem a minha presença. No caso desse estudante em particular, desde o início do ano, eu já enfrentava algumas dificuldades de adaptação, pois eu ainda não havia conseguido construir um vínculo afetivo com ele. A seguir passo a narrar como as Historinhas Matemáticas foram utilizadas para gerar esse vínculo e produzir um modo de dialogar com as ideias matemáticas que o estudante identifica em seu cotidiano.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando construímos uma “narrativa pedagógica” (PRADO, 2013), para além de apresentar e discutir a metodologia e os resultados da experiência em questão, interessa-nos trazer para o debate público da educação algumas dimensões do sentir, pensar e fazer docentes que são mobilizadas no processo de narrar a experiência pedagógica. Dessa maneira, esses elementos **são tecidos na própria configuração da “intriga narrativa”** (RICOEUR, 1994) do texto, trazendo densidade pedagógica para a história que está sendo contada e possibilitando que outros sujeitos do campo educativo possam aprender com nossas experiências.

Em fevereiro de 2020, assumi duas turmas de 4º ano do CP. Em uma delas, estava o estudante Téo (nome fictício), um menino carinhoso, falante e curioso. Desde nosso primeiro encontro, ele fugiu de todas as minhas aulas “como o diabo foge da cruz”. Era uma dor de cabeça que não passava, a vontade desesperada de ir ao banheiro, o olho ardendo, a barriga com um machucado (invisível)... Havia apenas uma coisa que ele fazia gozando de plena saúde: ler os gibis disponíveis na biblioteca de classe. Em poucos dias eu soube que ele lia as imagens, mas não conseguia ler as palavras, devido a um problema para enxergar letras miúdas.

Téo é uma criança diagnosticada com síndrome de down e estuda em nossa escola desde o 1º ano. À medida em que o conhecia, fui percebendo que suas habilidades matemáticas estavam distantes daquelas esperadas para um aluno do 4º ano. No entanto, ele havia cursado os três primeiros anos em nossa

escola, sendo, pois, bem mais experiente cognitiva, cultural e socialmente do que quando havia ingressado nela. Aprendi com Mantoan (2003) que uma das grandes dificuldades de se promover a inclusão escolar está no modo como olhamos para (todas) as crianças na escola. Era importante que eu não olhasse para as habilidades de Téó com um sentimento de perda, pois ele acompanhou seus colegas durante a escolarização, desenvolveu-se com sua turma, teve avanços na aprendizagem. A adaptação curricular seria necessária para que ele continuasse aprendendo com seus pares, no seu tempo e da sua maneira. Não é fácil encontrar um caminho para isso, mas essa forma de olhar para as crianças PAEE (e para todas as demais) pode estimular nossa criatividade e nos tirar do bloqueio ou da paralisia provocada pela sensação de “não saber o que fazer” com elas na sala de aula.

Foi com esse olhar que busquei construir algum caminho possível de aproximar-me de Téó. Quando as aulas foram suspensas, em meados de março, eu mal o conhecia, minha relação com ele era frágil, eu não tinha sucesso algum com minhas tentativas de “curar suas dores” nas aulas de matemática. Melhorar isso à distância parecia impossível, mas era preciso tentar... Para gerar um vínculo positivo (comigo e com a matemática), gravei uma videoaula especialmente para ele, contando algo prazeroso da minha vida e relacionando isso com a matemática. Com a sua turma, eu estava abordando a resolução de problemas e avalei que pensar nos problemas como se fossem “historinhas matemáticas” seria uma forma de aproximá-lo do que estava sendo ensinado e de me auxiliar a conhecer um pouco de sua vida e de suas ideias matemáticas.

Essa videoaula, intitulada “Historinhas Matemáticas – Parte 1”, gravada a duras penas e com muitas horas de dedicação, teve a duração de aproximadamente nove minutos. Na primeira parte, coloquei-me de frente para a câmera e tentei estabelecer uma conversa com Téó, cujos trechos transcrevo a seguir: (...) *“você já deve ter reparado que na matemática a gente sempre trabalha com probleminhas. E às vezes ela até apresenta uns problemões pra gente, não é!? Muitas vezes esses problemas são difíceis de resolver porque a gente não entende muito bem de onde que eles surgem. E... Nossa! Eles podem surgir de diversas situações da nossa vida, de muitos lugares, e, inclusive, eles podem ser inventados por nós, pela nossa imaginação, só pra gente desenvolver um pouco mais o nosso raciocínio. (...) Então nós vamos começar nesta semana a contar historinhas matemáticas. Tem que ser histórias bem pequenas mesmo, feitas de poucas frases que a gente vai criar com objetos, pessoas, lugares, passeios, qualquer coisa da nossa vida que possa ter a ver com a matemática. (...)”*

Na segunda parte do vídeo, utilizei slides com imagens relacionadas à “historinha matemática” que apresentei de exemplo ao tomar algo prazeroso de minha vida como referência. Além disso, procurei organizar a atividade proposta a ele em alguns passos:

1° PASSO – Escolher o tema: *O primeiro passo é escolher um tema, um assunto principal para a sua história. Para a minha história eu escolho... A dança de salão, que é uma coisa que eu amo fazer. Você gosta de dançar? Eu adoro!*

2° PASSO – Conversar sobre esse tema com alguém: *(...) vou te contar um pouco sobre a dança de salão na minha vida. Existem vários tipos de dança de salão que eu gosto de dançar: o forró, o tango, o soltinho, a salsa, o bolero, o samba de gafieira e várias outras danças... (...) eu comecei a fazer aulas de dança de salão em dois mil e oito, quando eu tinha vinte e oito anos, e nunca mais parei de dançar. Ou melhor, neste ano em que nós estamos, eu tive que parar, temporariamente, por causa da pandemia do novo corona vírus. (...)*

3° PASSO – Buscar números (ou pistas deles) nessa conversa: *(...) eu falei do ano dois mil e oito, que foi o ano em que eu comecei a fazer aulas, e da idade que eu tinha quando eu comecei: vinte e oito anos. Mas a história tem um monte de matemática escondida. Ela fala por exemplo dos casais que vão dançar. E casais são duas pessoas. (...)*

4° PASSO – Escrever frases da história utilizando os números encontrados. *(...) Vou dar um exemplo para você: “Eu comecei a fazer aulas de dança de salão em 2008 e só deixei de dançar em 2020” [lendo a frase no slide]. Outro exemplo: “Eu sei dançar pelo menos 6 estilos de dança de salão: forró, tango, bolero, salsa, samba de gafieira e soltinho” [idem]. (...) Como a pessoa que vai ler as minhas frases não terá escutado a minha história como você, é importante que as frases sejam completas, que deem uma informação clara para o leitor. Assim, a pessoa vai ter pelo menos um gostinho da história. (...)*

Na atividade a ser feita por Téo, propus a produção de três historinhas. Os enunciados, digitados em caixa alta e fonte tamanho 20, eram: *Qual foi o tema escolhido? Quais foram os dados matemáticos encontrados? (3° passo). Escreva aqui pelo menos três frases matemáticas completas sobre essa história (4° passo). Quanto mais frases você conseguir escrever, melhor!* A videoaula e essa atividade foram postadas na “aba” intitulada *teo.com.br*, um espaço da Plataforma Moodle CP¹ criado especificamente para Téo. Essa “aba” era o lugar de postagem das atividades adaptadas para ele nas diferentes disciplinas e de envio do material

1 Na Plataforma Moodle CP, cada ano escolar foi cadastrado como um “curso” que continha várias “abas” (salas de aula virtuais), destinadas às atividades síncronas e assíncronas das disciplinas, dos projetos interdisciplinares e dos eventos da escola.

que ele produzia, além de possibilitar o diálogo entre docentes e família. As minhas atividades sempre continham orientações que eu escrevia para auxiliar a família a acompanhá-lo nas tarefas.

Fotografias de 20 páginas do caderno de Téo foram enviadas pela família. No espaço para responder às questões da 1ª Historinha Matemática, ele escreveu: O tema escolhido foi o aniversário. Os dados foram dos alimentos e do presente que eu ganhei. Ver na história. Além disso, em oito páginas de seu caderno, ele contou por escrito a seguinte história: ONTEM DIA 7 DE OUTUBRO FOI O MEU ANIVERSÁRIO. NÃO TEVE FESTA, MAS VOVÔ E VOVÓS, MINHA TIA E MINHA FAMÍLIA VIERAM. TEVE 1-BOLO. 1-REFRI. 100-SALGADINHOS. 17-PESSOAS. Um desenho das 17 pessoas foi feito por ele, seguido de: EU FIQUEI MUITO FELIZ. COMO PRESENTE EU GANHEI 2 NOTAS DE 5 REAIS, 2 NOTAS DE 10 REAIS E 1 NOTA DE 20 REAIS. Em seguida, havia colagens de imagens extraídas de encartes de supermercado, com as legendas: KILO-SALGADO. LITRO-REFRI. LITRO-CERVEJA. KILO-BOLO. Havia também a colagem de um calendário de 2016, com a legenda: TEMPO-CALENDÁRIO; e a colagem de um calendário de outubro com a legenda: 7 DE OUTUBRO. Outra imagem colada no caderno continha a ilustração de uma família com um cachorro, com a seguinte legenda: PESSOAS DA MINHA FAMÍLIA FITA MÉTRIA [sic] TRENA. Nas duas páginas seguintes, havia diferentes esquemas de registro indicando as somas $5+5=10$; $10+10+20=40$; $40+10=50$, seguidos da última frase: EU GANHEI 50 REAIS.

As produções de Téo me permitiram perceber que ele teve intenso acompanhamento familiar em todas as atividades de matemática. Em alguns períodos, também teve o suporte de uma psicopedagoga. O diálogo com a família e com essa profissional foi importante para que eu compreendesse como as atividades eram feitas, de que recursos a família dispunha para auxiliá-lo e, com isso, adaptar as atividades explorando ao máximo seu potencial. Houve muita dedicação de Téo e era perceptível o quanto a família e essa profissional eram criativas com o uso de meus materiais. Aos poucos fui compreendendo a dinâmica familiar, as aprendizagens de Téo e me sentindo mais segura para dialogar com ele nas “aulas ao vivo” (atividade síncrona) de sua turma. Com suas historinhas matemáticas, pude elaborar outras atividades que exploraram a comunicação de ideias matemáticas e a resolução de problemas, articulando vários conteúdos. Téo começou a participar oralmente das aulas, demonstrando afeição por mim e atenção aos assuntos abordados. Mantinha a câmera ligada e jamais houve queixa de dor nesses momentos. Foi possível perceber que

um(a) adulto(a) permanecia a seu lado, sem aparecer na câmera, mas que, paulatinamente, Téo foi conquistando autonomia para entrar na sala de aula virtual, ligar e desligar o áudio, fazer perguntas e comentários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto foi tecido no cotidiano escolar de uma professora da educação básica que se dedica a escrever sobre sua prática pedagógica, de modo a compartilhar “saberes experienciais” (TARDIF, 2002) com seus pares e a dialogar com eles na busca de novos modos de compreender e enfrentar os desafios da docência. Apesar de um cenário extremamente difícil como foi o do Ensino Remoto Emergencial, essa experiência nos mostra que, quando pensamos na adaptação curricular que é necessária para atender às crianças PAEE, é preciso que estejamos dispostos a dialogar com elas e com suas famílias, de modo a construir um currículo que seja adequado às condições de aprendizagem da criança, e não um mero recorte ou simplificação de conteúdos previstos para determinado ano escolar. Posicionar-se dessa maneira diante do desafio da educação especial e da inclusão escolar alimenta nossa criatividade e nossa imaginação pedagógica, tão necessárias para que se possa aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CÂNDIDO, P. T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.) *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 15-28.

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

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

PRADO, G. do V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, C. M.; PRADO, G. do V. T. *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 7-18.

O PROFESSOR E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Andréa Marmitt
Universidade Feevale

Thami Riva
Universidade Feevale

Rosemari Lorenz Martins
Universidade Feevale

INTRODUÇÃO

A quantidade de estudantes com deficiência nas escolas regulares das redes públicas e privadas tem aumentado significativamente desde o sancionamento da Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2021). Conforme o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009,

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

O ingresso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas de ensino regular cresce anualmente e desafia professores a elaborarem planos de aula que contemplem objetivos específicos de aprendizagem conforme as necessidades, habilidades e competências desses estudantes.

O Transtorno do Espectro Autista, segundo o DSM-V (2013), é um distúrbio do neurodesenvolvimento, que apresenta uma série de “condições específicas a um determinado grupo de pessoas que apresenta desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou logo após o nascimento” (APA, 2013, p. 97). Além disso, é possível identificar algumas condições em comum, como comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, além de padrões estereotipados e repetitivos. É chamado espectro devido a ampla variedade dos sinais e das variações apresentadas, ou seja, essas características se apresentam de maneira diferente em cada indivíduo.

Em 2020, o que já era uma prática diária desafiadora para os profissionais da educação, intensificou-se em decorrência da pandemia de COVID-19. Beltrão (2021, p. 109) cita que

A insegurança gerada entre o corpo docente foi o que mais chocou o movimento pedagógico atual. A inquietação dos professores com relação às técnicas, como, por exemplo, dar aula on-line, gravar vídeos, perceber os alunos e acessar materiais digitais, fez mover o trabalho pedagógico de um lugar para o outro nas potencialidades a serem alcançadas. O outro desafio é o engajamento, o contato com os alunos, entender se as aulas estão fazendo sentido e se os alunos de fato estão aprendendo, se interessando pelas aulas, se estão conseguindo administrar suas tarefas. Daí a necessidade de as atividades serem contextualizadas, para facilitar o entendimento sem, às vezes, a intervenção de um adulto para ajudar em casa no processo.

Assim, a escola invade as casas dos estudantes, que passam a estudar de modo remoto e os professores precisam reinventar métodos de ensino para essa nova realidade, buscando manter os níveis de assiduidade, participação e aprendizagem dos estudantes.

Tendo em vista as mudanças ocorridas na educação nos últimos dois anos e os obstáculos enfrentados tanto por professores, para garantir um ensino de qualidade, quanto pelos estudantes com autismo e suas famílias, que precisaram adaptar-se a essa nova realidade de estudos, desenvolveu-se esta pesquisa, que tem como objetivo repertoriar alguns dos desafios enfrentados pelos professores no processo de ensinoaprendizagem dos alunos com TEA na Educação Básica na modalidade on-line, durante a pandemia da COVID-19.

METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se como exploratória, quali-quantitativa e integra o estudo “Aquisição da leitura e da escrita de crianças com transtorno de aprendizagem”, da pesquisadora Rosemari Lorenz Martins, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Feevale, parecer número CAAE: 17579619.9.0000.5348.

O estudo foi realizado através de um questionário disponibilizado no Google Forms e direcionado de forma aleatória para diversas instituições de ensino e professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. O questionário, que continha 17 questões, sendo 12 objetivas e 5 subjetivas, visava repertoriar alguns dos desafios enfrentados pelos professores no processo de ensinoaprendizagem dos alunos com TEA na Educação Básica na modalidade on-line, durante a pandemia da COVID-19 e foi respondido por 14 professores que atendem um ou mais estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares públicas ou particulares.

Os professores, cientes dos objetivos do trabalho, esclarecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que também garantia a preservação da identidade dos participantes, puderam aceitar ou não participar da pesquisa. Depois do aceite, os informantes responderam às questões.

Após a coleta, os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente. Para este artigo, fez-se um recorte do questionário, selecionaram-se algumas informações pertinentes sobre os professores (se atuam na rede pública ou privada e quantos alunos com TEA são atendidos semanalmente) e duas questões, que estão descritas no capítulo seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados para este estudo indicam que 78,6% (11/14) dos professores respondentes trabalham em escolas públicas, e os 21,4% (3/14) restantes atuam em escolas privadas. No que se refere à quantidade de estudantes com TEA atendidos, todos os professores (14/14) afirmaram atender, semanalmente, de um a dois alunos autistas.

Para fins de análise, serão utilizadas as questões 15, “O seu planejamento para aulas presenciais e remotas é o mesmo? Como você aplica os seus planos de aula para os alunos com TEA nas aulas remotas?”, e 17 do questionário, “Como você percebe a participação dos alunos com TEA durante as aulas remotas? Você acredita que ele(a) está aprendendo os conteúdos previstos para o ano escolar que ele(a) frequenta?”.

A primeira questão analisada diz respeito ao planejamento do professor para as aulas remotas realizadas durante a pandemia de COVID-19. O planejamento das atividades didáticas tem papel fundamental na construção do conhecimento por parte do estudante e na reflexão das práticas de sala de aula por parte dos docentes. Conforme Libâneo (2013, p. 225)

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino.

Dos 14 professores que responderam à questão “O seu planejamento para aulas presenciais e remotas é o mesmo? Como você aplica os seus planos de aula para os alunos com TEA nas aulas remotas?”, oito professores, P1, P2, P3, P8, P9, P10, P12 e P14¹ afirmaram que o planejamento para aulas presenciais e

¹ A fim de manter o sigilo dos professores e de suas respostas, optou-se por utilizar P1 - professor 1, P2 - professor 2 etc. para esta análise.

remotas não é o mesmo. P3 ainda ressalta: “Tenho apenas alunos presenciais autistas, ficaram apenas um mês em um modelo híbrido. Eu recebia retorno de apenas um. [...] Os alunos que são remotos recebem uma atividade por semana diferente do presencial”. P1 e P9 discorrem sobre essas diferenças: “na remota trabalhava as questões de motricidade”; “O planejamento sofre alguns ajustes nas aulas remotas, os mesmos são aplicados via Meet ou vídeo chamadas”.

P4 disse que “Não houve participação do aluno nas aulas remotas, por opção da família”, mas explica que as atividades foram adaptadas e enviadas para casa, a fim de serem realizadas com auxílio: “foram enviadas atividades voltadas ao processo de alfabetização, reconhecimentos de letras e números, associação e jogos nesse sentido, para serem realizados em casa com o auxílio da família”. P10 também disse que as famílias auxiliaram o estudante: “Os pais realizam as atividades com a criança em casa”. Já P7 e P8 falaram sobre a dificuldade de aplicação das tarefas de forma remota: “É muito difícil. O conteúdo acaba sendo mais fácil porque o aluno não está perto para receber sua explicação, ajuda e incentivo.” e que, provavelmente por esse motivo, “a família acaba realizando a atividade para o aluno.”

O Art. 27 da Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegura o “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” e salienta que o ensino inclusivo deve acontecer “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Sendo assim, entende-se que o planejamento individualizado é fundamental para o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes com deficiência. O Art. 28, inciso III, ainda ressalta a institucionalização de “adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”. (BRASIL, 2015)

O planejamento individualizado para o estudante autista já é um desafio para os professores na modalidade presencial. Migrando para a modalidade remota, os professores precisaram adaptar e flexibilizar seus planejamentos, a fim de dar conta das especificidades de cada estudante e promover um aprendizado significativo. Para isso, a escola precisou contar com o auxílio da família na realização das atividades.

A segunda questão analisada indaga aos respondentes a percepção sobre participação dos alunos com TEA durante as aulas remotas e o aprendizado dos conteúdos previstos para o ano escolar.

Conforme destacado por P7: “A aprendizagem não é significativa para o aluno, pouca construção”. P1 complementa dizendo que: “Na aula remota era muito complicado!”. Os respondentes P8 e P4 afirmam, respectivamente: “Penso que está bem difícil a promoção de aprendizagens”; “No remoto não é possível ter esse olhar mais próximo, perceber o que o aluno fez sem auxílio, como ele reagiu com as atividades e com as frustrações”.

Conforme citado no site da Base Nacional Comum Curricular do Governo do Brasil (APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 2022),

A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios, em uma situação relevante para o estudante, proposta pelo professor. Nesse processo, o estudante amplia e atualiza a informação anterior, atribuindo novos significados a seus conhecimentos. As condições para que ocorram a aprendizagem significativa são a adoção de materiais e estratégias potencialmente criativas, por parte do docente, e a predisposição para aprender, por parte do estudante.

Sendo assim, os professores respondentes afirmam não perceberem a construção de novos conhecimentos por parte dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista durante as aulas remotas. Ainda referente à questão 17 do questionário, alguns professores destacaram a importância da família para a realização das tarefas: P10 e P11 afirmaram que seus alunos participaram das aulas online, porém “dentro do seu tempo e quando a família ajuda(va)” e “a participação só acontece quando temos os pais para mediar”. P2 disse que “A família precisava estar disposta para realizar as atividades”; e P3 ressaltou que “Quando o aluno tem o apoio e incentivo da família ele consegue aprender e se desenvolver”.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 5),

[...] ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários.

A família desempenha papel fundamental na caminhada escolar do estudante. Se, na escola, o olhar especializado dos professores faz diferença para a aprendizagem, em casa o olhar mais próximo é o dos familiares, que nem sempre estão preparados ou têm conhecimento para auxiliar nas tarefas escolares, sendo este mais um fator que pode dificultar o processo de aprendizagem do aluno com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento de alunos com deficiência matriculados no ensino regular e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação na inclusão escolar desses estudantes, em especial os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, foco deste estudo, somado à nova realidade de sala de aula advinda da pandemia de COVID-19: o ensino remoto, trouxeram insegurança para toda a comunidade escolar no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Visto que o objetivo deste estudo era repertoriar alguns dos desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA na modalidade on-line na Educação Básica, durante a pandemia da COVID-19, conclui-se, a partir da análise das respostas fornecidas em questionário, que os professores, já habituados a lecionar em modo presencial, precisaram readaptar seus planejamentos, revendo técnicas e métodos de ensino mais adequados ao ensino remoto, garantindo a participação, assiduidade e aprendizagem dos estudantes.

Entende-se que a mediação e o olhar atento do professor no processo de aprendizagem é fundamental para a construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (2009), a interação e a mediação são aspectos fundamentais no processo educativo, uma vez que estes elementos estão intrinsecamente interligados na formação e desenvolvimento dos sujeitos. Essa relação entre o ensino e o aprendizado é, também, essencial no ensino inclusivo.

Os respondentes da pesquisa ressaltaram a dificuldade em acompanhar de perto o processo de construção do conhecimento dos estudantes com TEA e a importância do papel da família nesse processo. Sabe-se que os impactos da pandemia com relação ao ensino e à aprendizagem ainda estão sendo estudados e que ações para minimizar a defasagem escolar já estão sendo colocadas em prática nos ambientes escolares. No entanto, entende-se a necessidade de dar continuidade a pesquisas sobre o tema buscando identificar quais outros desafios foram/estão sendo enfrentados em sala de aula no território brasileiro seja para elencar possíveis práticas e/ou soluções para sanar os efeitos da pandemia de COVID-19, ou para preparar os profissionais da educação para um novo modelo de ensino, o ensino híbrido.

REFERÊNCIAS

APA, American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5, 5 edição, Artmed, 2013.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA – breve discussão acerca do conceito. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito#:~:text=A%20aprendizagem%20significativa%20ocorre%20quando%20uma%20nova%20ideia%20se%20relaciona,novos%20significados%20a%20seus%20conhecimentos>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BELTRÃO, Monique Ferreira Monteiro Beltrão. Uma análise pedagógica sobre o planejamento escolar em tempos de pandemia. **Pedagogia Ação**, Belo Horizonte, v.15, n.1 (1 sem.2021) -ISSN 2175-7003.

BRASIL. Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.70 p. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf> Acesso em 12 jul. 2021.

_____. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI N° 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 mai. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 13 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

PRÉ-VESTIBULAR BILÍNGUE: A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (ICES), EM FORTALEZA (CE)

Lilian de Sá Leite
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
liliandesaleite@gmail.com

Frederico de Holanda Bastos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
fred.holanda@uece.br

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
tereza.vasconcelos@uece.br

INTRODUÇÃO

A partir do ano de 2017 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser realizado através de vídeo provas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes com surdez que fizessem a solicitação no ato da inscrição. A opção ofertada em Libras, além de tornar o exame acessível, tem por objetivo favorecer a compreensão dos candidatos surdos, uma vez que a Libras, para essas pessoas, é a sua primeira língua, sendo reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas (BRASIL, 2002).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), outros recursos como prova superampliada, presença de tradutor-intérprete de Libras e o uso de salas acessíveis já eram previstos em edital, e, com a versão digital do ENEM em 2021, os recursos de acessibilidade foram ampliados, sendo permitido o uso de cão-guia, medidor de glicose, bomba de insulina, além de aparelhos auditivos e implantes cocleares. É mister ressaltar que os fatores limitantes para a participação desses estudantes nos exames, não são suas deficiências, mas as barreiras estruturais, culturais e principalmente atitudinais que enfrentam, uma vez que necessitam de atendimento diferenciado (MARTINS; NAPOLITANO, 2017).

O Instituto Cearense de Educação dos Surdos (ICES) é uma escola bilíngue pertencente a Rede Estadual de Ensino do Ceará, que recebe estudantes surdos e surdos com múltiplas deficiências para as turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA I e II). É também lugar de referência e apoio aos surdos que concluíram a Educação Básica e necessitam de uma preparação bilíngue para a realização de vestibular, como o ENEM.

Com o intuito de implementar um projeto de cunho social que diminuísse a carência de cursos preparatórios, acessíveis e gratuitos foi criado o pré-vestibular bilíngue intitulado: “Descomplicando as Ciências em Libras”, a partir de um projeto de extensão, fruto da parceria entre o ICES e da professora doutora Cléia Rocha de Sousa Feitosa¹ (UECE). Essa parceria almejou auxiliar professores e estudantes do ICES que sentissem a necessidade de reforçar o conteúdo visto em sala, e toda a comunidade surda, estimulando as práxis dos futuros docentes da UECE por meio de processos educacionais bilíngues, pois, conforme analisa Fernandes e Rios (1998, p. 14), “educar com bilinguismo é ‘cuidar’ para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados”.

O curso foi implementado em abril de 2021, de forma remota, com aulas ministradas por graduandos da UECE², sob supervisão e orientação dos professores, coordenação do ICES e da professora Cléia Rocha. Esse formato foi pensado com o objetivo de integrar escola e universidade, educação básica e superior, compartilhando saberes, contribuindo para a formação de professores bilíngues e para o acesso de estudantes surdos às universidades.

Diante disso, esse trabalho tem como propósito realizar um breve levantamento sobre a formação e implementação desse curso pré-vestibular bilíngue, identificando os principais desafios apresentados e registrando os resultados iniciais desse processo.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizado um estudo de caso, definido por Gil (2007) como um estudo aprofundado sobre objetos, dentre eles, um fenômeno, que pode ser utilizado em variadas áreas do conhecimento,

1 Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e tem experiência nas áreas de Química e Libras.

2 Em outubro de 2021, foi assinado um Termo de Convênio de Concessão de Estágio Não Obrigatório- Instituição/Empresa, entre a UECE e o ICES, com duração de 04 (quatro) anos.

mantendo preservada a unidade do objeto e explicando variáveis em situações ainda que complexas. Desse modo, o estudo foi realizado a partir da análise de documentos elaborados para a implementação do pré-vestibular (projeto de extensão, termo de convênio, calendário anual e escala de intérpretes), das informações coletadas durante a observação das aulas (interação e metodologia) e das entrevistas realizadas com 02 (duas) professoras, 01(um) aluno e 01(um) intérprete de Libras, todos participantes do projeto.

Nessa perspectiva, foram realizadas 04 (quatro) entrevistas estruturadas, compostas pelos seguintes questionamentos:

1. Você gostou da estrutura remota do pré-vestibular?
2. Que metodologias foram mais adequadas?
3. Como você avalia a interação entre professor, estudante e intérprete?
4. Quais os principais desafios observados?

A escolha dos entrevistados citados, 01 (um) estudante surdo, 02 (duas) professoras, 01 (uma) da UECE, e outra do ICES e 01(um) intérprete de Libras, teve como objetivo registrar a percepção de representantes de cada um desses segmentos sobre a metodologia, estrutura remota e desafios identificados durante o processo. As perguntas foram iguais para todos os entrevistados.

Em relação aos documentos analisados, como parte integrante da comissão organizadora do ICES, foi possível acompanhar todo o curso durante o ano de 2021 e fazer o levantamento dos resultados iniciais observados, portanto, utilizamos para a análise em questão, dados primários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação e manutenção de um pré-vestibular bilíngue requer uma equipe integrada e disponível, pois, diante da carência de cursos acessíveis e da barreira de comunicação que os surdos enfrentam na sociedade, a demanda por informações e metodologias acessíveis faz com que se exija um tempo maior de planejamento, de produção de materiais visuais e de avaliações constantes. Os levantamentos documentais realizados contribuíram para compreender melhor todo esse processo, os recursos tecnológicos utilizados, bem como as metodologias e os desafios enfrentados.

Para que o curso fosse exequível, foi imprescindível a parceria com a UECE, pois, a rotatividade das aulas semanais aconteceu com a participação de professores em formação, estudantes de licenciaturas, que se organizaram de acordo com as 04 (quatro) áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens e Códigos, preenchendo um calendário anual baseado nos vestibulares da UECE e no ENEM.

Apesar de ser um curso completamente virtual, foi possível observar uma interação harmoniosa entre os professores, estudantes e intérpretes, através das aulas síncronas transmitidas pela plataforma *Google Meet*, e pelos momentos assíncronos na plataforma de mensagens instantâneas, *WhatsApp*. A comunicação se mostrou fluente, pois, com a formação de um grupo de *WhatsApp* específico para o pré-vestibular, além do compartilhamento de conteúdos didáticos, foram socializadas notícias sobre os vestibulares, períodos de inscrições e apoio na organização e manejo de documentos. Esse acompanhamento se mostrou fundamental para o engajamento dos estudantes surdos através dos esclarecimentos sobre trâmites burocráticos e acadêmicos.

Em relação as metodologias, os grupos de planejamentos formados por área de conhecimento, compostos por 01 (um) professor do ICES, 01 (um) aluno coordenador de área da UECE, e pelos estudantes de graduação voluntários, contribuíram significativamente para a produção de materiais acessíveis como slides adaptados à metodologia visual, vídeos traduzidos em Libras, jogos interativos e uso de outros recursos virtuais disponíveis. Todas as aulas foram traduzidas por 02 (dois) intérpretes de Libras, que facilitavam a comunicação entre professor e estudantes, uma vez que nem todos os voluntários eram bilíngues.

Os estudantes surdos se inscreveram em 02 (dois) vestibulares no ano de 2021, no ENEM e no vestibular da UECE. Dos 25 (vinte e cinco) matriculados no pré-vestibular, distribuídos em 02 (duas) turmas, 05 (cinco) foram aprovados na primeira fase do vestibular da UECE, e 01 (uma) no ENEM. Em relação aos 05 (cinco) aprovados na primeira fase da UECE, apenas 01 (um) conseguiu aprovação em todo o processo seletivo, para o curso de Educação Física (licenciatura), pois obteve nota suficiente na redação para ingresso na universidade. Os demais, ficaram nos classificáveis e não conseguiram acesso às vagas remanescentes. A estudante que realizou a avaliação para o ENEM, conseguiu vaga pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) para o curso de Tecnologia em Gastronomia, no Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE).

Os resultados acima descritos, convergem com os relatos dos professores e estudantes e evidenciam a dificuldade sentida, em relação ao desenvolvimento da escrita em Língua Portuguesa, principalmente durante o ensino remoto. Mesmo com o reforço da equipe de Linguagens e o direito à correção especial³,

3 A redação do ENEM precisa ter entre 07 (sete) e 30 (trinta) linhas, e, para candidatos surdos, são corrigidas por uma banca especializada em educação de surdos, conforme o guia de correção divulgado pelo INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_avaliacao_das_redacoes_dos_participantes_surdos_ou_com_deficiencia_auditiva.pdf

conforme estipulado nos editais dos vestibulares mencionados, a maioria dos candidatos não conseguiu fazer a quantidade mínima de linhas exigidas ou, “fugiram” do tema proposto para a redação.

Dentre os demais desafios, ficou evidente a diversidade dos estudantes surdos, principalmente em relação ao domínio de Libras dos oriundos de escolas não bilíngues, com acesso a comunicação restrita ao intérprete que os acompanhava durante o período escolar. Esse fato, demandou uma reavaliação metodológica constante por parte das equipes pedagógicas e dos intérpretes de Libras. Outros desafios também foram evidenciados, como a instabilidade na conexão de todos os envolvidos, e o esforço para manter a frequência e a motivação dos estudantes ao longo do ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades observadas com o processo de adaptação ao ensino remoto, o pré-vestibular aconteceu de forma satisfatória tornando-se uma ferramenta de apoio ao surdo e de contribuição para a formação de professores bilíngues, fortalecendo o ensino em Libras, o acesso à educação superior e à integração entre escola e universidade.

Acreditamos que a continuidade do pré-vestibular oportunizará ao estudante surdo um melhor preparo para a realização do ENEM e o acesso à universidade, além disso, após a conclusão do Ensino Médio, muitos surdos se veem sem perspectivas profissionais e sem o convívio com o ambiente escolar que outrora fizeram parte, colaborando para a ociosidade e para a possível inserção desses estudantes em atividades que possam colocar em risco a sua saúde física e mental, uma vez que a comunicação ainda é uma barreira significativa para os surdos, e é na escola onde eles se sentem acolhidos e orientados (OLIVEIRA, 2016).

Palavras-chave: Pré-vestibular; libras; acessibilidade; instituto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com Bilinguismo para crianças surdas. **Intercâmbio**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 13-21, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3998/2646>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enem Digital 2021 terá acessibilidade inédita**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/enem-digital-2021-tera-acessibilidade-inedita>. Acesso em 27 mar. 2022.

MARTINS, S. E. S. de O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-107.pdf>. Acesso em 18 fev. 2022.

OLIVEIRA, N. C. de. **Grito silenciado: conceitualizações de violência na comunidade surda de Fortaleza**. Fortaleza: Garimpo, 2016.

TUTORIA POR PARES E A INCLUSÃO ESCOLAR DO PAEE

Marília Carollyne Soares de Amorim
Universidade Federal do Piauí

Joycy Beatriz Moreira Maia
Universidade Federal do Piauí

INTRODUÇÃO

A escolarização do **Público Alvo** da Educação Especial - PAEE é um processo que requer inovação nas metodologias para viabilizar condições de acesso a proposta de ensino. Tendo como referência a Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 205, no qual assegura a todos o direito a educação e ressalta em um dos princípios acesso e permanência dos estudantes nos sistemas de ensino, a esse fim se deve propiciar intervenções que amplie a possibilidade de participação e progresso aos diversos estudantes que compõe a escola.

No contexto escolar o fazer educativo na perspectiva inclusiva ainda permanece na condição de dúvida, permeando a organização do ensino para inclusão do PAEE no processo educacional. Nesse aspecto, a inclusão é **um processo** que solicita reconfigurar o **método** de ensino, flexibilidade no processo para condições de acesso a proposta curricular.

Para tal, é **necessária** mudança na proposta de ensino por meio de ações que estabeleçam o vínculo aluno-conhecimento. Nesse sentido, o processo de inclusão pode ser propiciado com estratégias para eliminar barreiras no percurso da aprendizagem, dentre estas, a tutoria por pares, na qual, se dá uma relação de ajuda mútua entre os estudantes durante as aulas (FERNANDES; COSTA, 2015), contudo, a estratégia requer maior discussão no contexto brasileiro.

Na tutoria por pares o ensino acontece em sistema de apoio, cooperação entre estudantes na classe comum para condicionar a aprendizagem seja do PAEE ou de alunos com dificuldade de aprendizagem, nessa estratégia estudantes com maior nível de habilidades já desenvolvidas, funcionam como suporte para os estudantes em processo de desenvolvimento, a mesma constitui-se em possibilidade para reduzir barreiras na aprendizagem e ampliar habilidades acadêmica e social de tutorados e tutores (ARGUIS et al, 2002; FREDRICKSON; TURNER, 2003; MARINS; LOURENÇO, 2021).

Nesse processo, a aula funciona com uso da ação de ajudar/orientar o aluno que apresente maior dificuldade no processo educacional na intenção de criar um contexto com ações articuladas que atendam as especificidades dos estudantes (VILELA; GALASSO, 2021; ORLANDO, 2010). A execução da estratégia se dá com estudantes da mesma turma ou de turmas diferentes, varia na organização, seja entre pares, trio, ou disponibilizando mais de um tutor nas aulas para que ocorra maior interação e sempre que precisem terem à disposição o tutor (ARGUIS et al, 2002; VIDAL; DURAN, 2007; ORLANDO, 2010; FERNANDES; COSTA, 2015; MARINS; LOURENÇO, 2021). A organização da tutoria em sala de aula será determinada diante da necessidade do estudante.

Considerando a organização dos sistemas de ensino que no geral apresenta salas de aula numerosas, o apoio direcionado ao PAEE pressupõe orientá-los na execução de atividades e oportuniza que os alunos reflitam, discutam sobre os conteúdos e forneçam apoio a quem precisa, é uma ajuda mais individualizada para proporcionar maior engajamento na proposta curricular sob o direcionamento do professor que organiza, orienta e avalia as etapas da ação tutorial para funcionalidade da estratégia (VIDAL; DURAN, 2007; SANTOS; MENDES, 2008; ORLANDO, 2010).

Dessa maneira, o estudo discute à implementação da ação tutorial em espaço escolar, tendo como questão norteadora: Qual viabilidade da tutoria por pares para inclusão escolar do PAEE? Sob esse aspecto, direciona olhar aos estudos que abordam a temática para expandir informações acerca de estratégias que possam melhor direcionar o processo educacional para a escolarização do PAEE, e assim, estimular leituras, pesquisa em campo com diferente necessidade do PAEE para progresso na aprendizagem com a utilização da tutoria no processo educacional. Nesse sentido, o estudo justifica-se pela necessidade de construir um ensino com efetiva participação e aprendizagem do PAEE em sala de aula regular.

OBJETIVOS

Destacar a tutoria por pares como estratégia para inclusão do PAEE no processo educacional;

Compreender a utilização da tutoria para progresso acadêmico e social à tutorados e tutores.

METODOLOGIA

O estudo tem abordagem qualitativa que para Brau; Clarke e Gray (2019, p. 42) “os levantamentos qualitativos geram dados ricos, detalhados e variados”, e é do tipo bibliográfica ao identificar e analisar estudos que discutem a temática aqui exposta.

Inicialmente se realizou pesquisa em livros e artigos científicos na base de dados Google Acadêmico, no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES para selecionar estudos que tratam da temática tutorial por pares. O material escolhido teve como critérios abordar a tutoria por pares relacionado ao público alvo da Educação Especial-PAEE. Dessa forma, com análise e fichamento do material tornou-se possível expor considerações acerca da tutoria para expandir informações sobre estratégia que contribua com aprendizagem do PAEE e que posteriormente possa desenvolvê-la no contexto escolar, visando um ensino de qualidade ao PAEE e demais estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo educacional construir um ensino com qualidade que possibilite a todos os estudantes, dentre estes, o PAEE, aprendizagem efetiva necessita de aperfeiçoamento da proposta educacional. Nessa intenção a ação tutorial é uma das estratégias para intervenção pedagógica, visto que, pode construir um ambiente sócio afetivo para inclusão do PAEE, o auxílio direto facilita acesso ao currículo acadêmico e fomento da interação para intermediar aprendizagem (ARQUIS et al, 2002).

Para desenvolver a ação tutorial, parte-se de uma análise para identificar as necessidades da turma, os alunos a serem acompanhados e possíveis tutores, o qual, pode ser definido critérios para desenvolver a função. Em pesquisa realizada por Lourenço e Martins (2021, p. 05), definiu-se os principais aspectos para escolha dos tutores: “empatia, facilidade de interação com os colegas e professores, assiduidade às aulas, destaque nas habilidades acadêmicas, participação efetiva nas atividades da sala de aula, responsabilidade e o fato de expressarem interesse em participar do programa”.

Nessa visão ARGUIS et al (2002, p. 13) destaca que “a tutoria, assim como o papel do tutor, é algo tão importante que nem se pode deixar à improvisação, nem se pode desvincular da ação institucional”. Assim, para o plano de ação tutorial se deve compreender a especificidade dos estudantes a fim de construir o percurso para a aprendizagem, bem como trocar informações com os tutores situação que pode se dá em momento formativo (ARGUIS

et al, 2002). Dessa forma, o planejamento organiza as etapas da tutoria para potencializar o aprendizado dos tutorados, e é um método aperfeiçoável a realidade e objetivos de cada turma.

Nesse processo, com a visão geral da turma se define os objetivos e o tipo de tutoria a realizar, a forma de acompanhar e avaliar o processo, posteriormente expõem-se a turma o funcionamento e finalidade da estratégia de forma que o alunado tenha interesse em participar da intervenção. Com a concordância e compreensão sobre a ação tutorial que deve ocorrer de maneira consensual entre alunos (tutorados e tutores), professores e família (ORLANDO, 2010) inicia o treinamento dos tutores e preparo dos tutorados para implantação da intervenção, e assim, desenvolver um ensino dinâmico que viabilize participação e aprendizagem (ARQUIS et al, 2002; MARINS; LOURENÇO, 2021). O treinamento para exercê-la direciona os tutores em relação as orientações a serem realizadas com os tutorados de modo a contribuir com o progresso na aprendizagem.

Em relação ao tipo de tutoria, Marins e Lourenço (2021), optaram por desenvolver a tutoria entre alunos da mesma turma e idade, para intervir no processo educacional do PAEE, considerando a possibilidade de maior envolvimento entre os pares, formato que corrobora com os escritos de Fernandes e Costa (2015) ao destacar que a tutoria entre colegas da própria classe possibilita maior chance de resultados satisfatórios. Em campo a tutoria foi dividida em etapas, apresentando: elaboração da proposta, implantação e avaliação, por fim a intervenção demonstrou ganhos no processo educacional, inferindo que ao se ter etapas planejadas e orientadas adequadamente as especificidades do alunado, a possibilidade de progresso pode ir além de habilidades acadêmicas (MARINS; LOURENÇO, 2021).

Nesse processo, o projeto tutorial precisa estar bem definido com base nas necessidades, potencialidades dos estudantes do contexto de construção da tutoria, além disso, considera-se fundamental a avaliação continua da ação tutorial, de forma a acompanhar com observação, orientação e principalmente o *feedback* dos envolvidos para redimensionar as ações agenciadas, caso necessite (ORLANDO, 2010). Nessa visão, a tutoria pode potencializar competências diversas entre os envolvidos que variam desde a elevação do nível acadêmico à questão comunicacional, respeito aos colegas (ORLANDO, 2010; COLETA; FERNANDES, 2017), dentre outras.

Assim, a escola deve dispor de propostas para um ensino que envolva a todos e a tutoria por pares é uma estratégia que acompanha, direciona o caminho percorrido no processo educacional, avalia os resultados para continuar reinventando as intervenções de forma a produzir acesso a proposta educacional que fortaleça o engajamento do PAEE e consequentemente aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização na perspectiva inclusive solicita novo posicionamento no ensinar, modificação da proposta a partir da inserção de estratégias e recursos que propicie o desenvolvimento educacional as diferentes maneiras de aprender que compõe a escola. Nessa perspectiva é visto que a tutoria por pares é uma alternativa ao acompanhar o PAEE de forma direta em paralelo a ação docente, uma proposta que prioriza o desempenho de atividades em colaboração, um trabalho coletivo para intervir no desenvolvimento socioeducativo.

Nessa proposta, a tutoria pode contribuir com um ensino que estabeleça participação e aprendizagem do PAEE, contudo, exige reestruturação do fazer pedagógico, articulação com a equipe em especial professor especialista para delinear as etapas a fim de implantar a ação tutorial. Na tutoria, a proposta é que os alunos aprendam coletivamente, assim, desenvolvam parceria, melhora a comunicação, e construam vínculos afetivos para à aprendizagem. Entretanto, a estratégia necessita de discussões mais ampla para compreender os benefícios no processo educacional, além de sua viabilidade aos diferentes contextos e características do PAEE.

REFERÊNCIAS

ARGUÍIS, R. et al. **Tutoria: com a palavra, o aluno.** (Org). Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRAUN, V.; CLARKE, V.; GRAY, D.: **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

COLETA, N.; FERNANDES, P.: **Tutoria de pares com alunos com perturbações do espectro do autismo: uma via para a inclusão?** Revista Educação Especial em Debate, v. 2, n. 3, p. 61-84, jun. 2017. Disponível em:

file:///C:/Users/Carol/Downloads/ioliveiral,+Artigo+004.pdf. Acesso em 28 de março de 2022.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria: Aprendizagem entre iguais**. E. Rosa, Trad. Artmed. 2007.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. **Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 2015, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NdbbF87fYFSTdrRwwLB8hWP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 de março de 2022.

MARINS, K. H. C.; LOURENÇO, G. F.: **Avaliação de um programa de tutorial por pares na perspectiva da educação inclusiva**. Cad. Pesq. São Paulo, v. 51, p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QDZrqpXh6rFQHrzq94znBFk/>. Acesso em 28 de Março de 2022.

ORLANDO, P. **O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Brasil, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3052/2864.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30 de Março de 2022.

FREDRICKSON, N.; TURNER, J.: **Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: an evaluation of the circle of friends intervention approach**. The Journal of Special Education, v. 36, n. 4, p 234-245, 2003.

SANTOS, T.; MENDES, E. G.: **O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas**. Revista de Educação Especial, n. 32, p. 211-224, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/98>. Acesso em 30 de março de 2022.

AFRODESCENDÊNCIAS E EDUCAÇÃO: TEORIZAR-PRATICAR A LIBERTAÇÃO

“FALAR MULATA É ERRADO?”: NOMENCLATURAS, LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Simoní Portela Leal
Universidade Federal do Piauí
simoniportela@gmail.com

Francis Musa Boakari
Federal do Piauí
musabuakei@yahoo.com

Alisson Emanuel Silva
Universidade Federal do Piauí
Alissonemanuel18@hotmail.com

INTRODUÇÃO

“Falar mulata é errado?” O Brasil de 2022 ainda questiona sobre a nomenclatura “certa” a ser usada quando se refere a alguns grupos raciais no país. A Implicação é levantada a partir de um diálogo estabelecido em um “reality show” em janeiro deste ano. Mas antes da enxurrada de observações sobre uma programação midiática com conteúdo dirigido, reforçamos que somos conscientes do distanciamento de um reality como recorte da realidade material. Porém, quando se trata de um país que adotou um sistema de escravização por quase quatro séculos, e o qual se reinventa no presente de diversas maneiras dentro de perspectivas de “legalidade e normalidade” específicas, com o uso de expressões racistas como “mulata”, “negra”, “parda” e “morena” para manutenção de um sistema opressivo a determinados grupos de brasileiras/os, acreditamos que a temática seja pertinente para fomentar nossas discussões e pesquisas dentro de Núcleo de Pesquisas e Estudos, como o Roda Griô – grupo de pesquisas e diálogos sobre vivências como as escrevivências voltadas para afrodescendência, educações e gênero (PPGE – UFPI) como forma de compreensão e transformação social.

Assim, a partir do questionamento inicial, nos propomos a analisar os termos e nomenclaturas usadas (repetidas e reproduzidas) para denominar grupos específicos, em que “os nomes”, usos e sentidos são usados como classificação e hierarquização social, bem como, questionar a “institucionalização do nomear” para ser cidadão brasileira/o nos dados censitários e que se encontra

em relação assimétrica com o direito de saber-se e dizer-se diante de uma legislação educacional para diretrizes curriculares étnico-raciais. E quando tratamos dos dispositivos legais educacionais, não estamos questionando só os “lapsos” e negações da historiografia oficial no que se refere a “circularidade de conceitos” (NASCIMENTO, 2021), vivências e experiências plurais de sujeitas/os brasileiras/os e brasileiras/os de descendência Africana sulsaariana. Mas estamos questionando sobre uma alienação social, alimentada por uma legislação anestésica que Clóvis Moura (2019) conceitua como dispositivos legais direcionados a tratar de problemas sociais, mas que funcionam como barragem das reivindicações e resistências afrodescendentes, pois não são operacionalizadas para resolver situações-relações desumanas-imorais. Trouxemos Clóvis Moura (2019), mesmo o autor analisando um contexto colonial e imperial, por acreditarmos que os seus conceitos e compreensão sobre síndrome do medo (medo da elite colonial e imperial diante dos movimentos de resistência) e legislação anestésica nos ajudariam na discussão e compreensão do cenário atual, onde a branquitude (CARDOSO, 2017), como prática que mascara a descendência europeia, se propõe a reconhecer e aprender sobre o “dizer-se e nomear-se pluriversal” (racializado, étnico, gênero, classe e religiosidade).

Se chegamos em 2022 ainda levantando tais questões, mesmo diante de dispositivos com vigência de mais de 30 anos de promulgação, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que explicita no “Art. 242.[...] § 1o O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” e que já direcionava, *na sua letra*, a uma ampliação do currículo voltado para a pluriversalidade da construção social do país. Podemos observar que não basta constar na prerrogativa da lei, é preciso uma atenção para as práticas educacionais escolares diante dos dispositivos legais, sobre alinhamento dos currículos escolares e de uma sociedade racista que só se propõe a aprender quando é exposta. O que nos leva a questionar sobre: Com quais comunidades dialoga o racista que se propõe a aprender e deixar de ser racista? Que sujeitas/os fazem parte do seu cenário social e intelectual quando o assunto é racismo? Se estamos falando de um país com uma maioria afrodescendente, mas que historicamente optou por desconhecer nomenclaturas de autodefinição, bem como seus usos e significados, é cegueira social ou sociopatia conveniente de uma presumida branquitude privilegiada? Isso se apresenta ainda mais como *síndrome* (entendido por Frantz Fanon, 1969, como doença assintomática), um imaginário social lesionado pela colonialidade do saber, ser e poder. Não podemos deixar de ressaltar que as discussões aqui tecidas, ainda partem das

narrativas e experiências das Rodas do Núcleo Roda Griô que optam pelo uso do termo *afrodescendente* como práticas do saber-se e dizer-se enquanto consciência histórica e social e de representações de si-ser-sendo brasileira/o.

OBJETIVOS

- Analisar os termos e nomenclaturas (“mulata”, “negra”, “parda” e “morena”) usadas para denominar a *afrodescendência*, bem como questionar a *institucionalização do nomear* para ser cidadão brasileira/o nos dados censitários e que se encontra em relação assimétrica com o direito de saber-se e dizer-se diante de uma legislação educacional para diretrizes curriculares étnico-raciais. Identificando metodologias usadas por grupos, a exemplo da Roda Griô, para discussão e materialização das educações raciais-étnico-sociais a partir da autodefinição;
- Reconhecer os diálogos-bandeiras que levantamos quando nos propomos a “aprender” sobre as relações étnico-sociais afim de “deixar de ser racistas no Brasil”. E assim, compreender o “ser político” brasileiro que assumimos quando questionamos e nos propomos a uma *desobediência da conceituação* afim de reconhecimento da pluriversalidade racial no país;

METODOLOGIA

O trabalho é parte da discussão que tecemos para a pesquisa e escrita de doutoramento em educação, ainda em desenvolvimento. Para isso, faremos uma pesquisa bibliográfica e discussão de dispositivos legais (Constituição Federal de 1988; Lei N° 11.645/08; Parecer CNE/CP N°03/2204; Parecer n° CNE/ CEB 08/2012; Lei N°12. 888/2010; Lei N° 12.711/2012) que já deveriam ter “educado” a/o brasileira/o a reconhecer as conceituações como “certas” e/ou “erradas” para falar-definir sujeitas/os no Brasil. Em seguida, para ampliarmos os questionamentos sobre a estruturação do sistema educacional brasileiro e suas práticas que negaram o saber-se como ampliação de epistemes e histórias de ser no país, estabelecemos um diálogo com Beatriz Nascimento (2021), Clóvis Moura (2019) (2020), Frantz Fanon (1969) (2020), Maria Sueli Sousa (2021) e Neusa Santos (1983) sobre um imaginário anestésico de representações inventadas para alienação e prostração do direito de si-ser. Além da análise dos relatos trazidos pelas/os autoras/es, ainda nos voltamos para experiências nas Rodas de conversas da Roda Griô, que já desenvolveu discussões sobre a relação entre as nomenclaturas citadas, os dispositivos legais e os racismos à brasileira, enfatizando aprendizagens e problematizações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As implicações aqui levantadas não se fecham na discussão sobre os (ab)usos do termo “mulata”, nem mesmo na relação racismo, dispositivos legais para educação étnico-racial e sistema educacional brasileiro, mas buscam compreender como as formas de opressão de grupos historicamente subalternizados são parte articulada de uma superestrutura. Pois os racismos de forma “docilizada” continuam presentes em diversos contextos-tempos desde um simples “nome” dito e reproduzido sem uma declarada pretensão de ofender, até uma legislação que reconhece sem enxergar, escutar e emancipar, e por isso, não é “da”, mas “para”. Cabendo a nós, todas/os brasileiras/os usar políticas implementadas para quebrar este e outros sistemas opressivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA INICIAR AS PONDERAÇÕES

Através dos questionamentos levantados e insinuados, nesse texto, tivemos a pretensão de compreender as relações de sustentação de uma estrutura racista pela *legislação do nomear* como parte de um sistema opressivo que favorece grupos, como a branquitude, pela não necessidade de identificar-se e reconhecer-se dentro das relações raciais. As discussões levantadas a partir do questionamento inicial sobre os usos e significados de “mulata”, em diálogo com as narrativas na Roda Griô diante da problematizações das terminologias, assim como os usos da afrodescendência como práxis educativa e revolucionária, nos levaram a uma escrita voltada para saber-se e conscientizar-se sobre como esta parte da estruturação racista funciona de fato, para assim, desenvolvermos mais consciências críticas dos lugares desumanos-imoralmente destinados a grupos como afrodescendentes, bem como suas intencionalidades de encaixotar as pessoas “de certos grupos” para não estabelecer diálogos que visem autodefinições e representações de/para si num mundo dito global.

REFERÊNCIAS

Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrílica revisitada e as críticas.

In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso ; CARDOSO, Lourenço (Org.) .

Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

FANON, Frantz. **Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil Negro**. 2 ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois: Anita Garibaldi, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma História escrita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUSA, Maria Sueli Rodrigues. **Vivências constituintes: Sujeitos desconstitucionalizados**. Teresina: Avant Garde, 2021.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade no negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

A PANDEMIA DO COVID-19 NAS REDES SOCIAIS: RELAÇÕES ENTRE QUESTÕES RACIAIS, ESCOLA E INTERNET.

Emanuella Geovana Magalhães de Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI);
emanuella@ufpi.edu.br.

Francis Musa Boakari
Núcleo RODA GRIÔ-GEAfro/Programa de Pós Graduação em Educação/
Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI);
musabuakei@yahoo.com.

INTRODUÇÃO

A intenção deste estudo volta ao interesse em entender as relações entre os espaços digitais, sociedade e educações, mais especificamente, como estes espaços em redes tem se tornado palco para discussões de questões que constantemente foram esquecidas/invisibilizadas propositalmente pela/na sociedade, como é o caso do racismo, possibilitando que vozes e narrativas secularmente silenciadas possam ser ecoadas e principalmente ouvidas/discutidas/disseminadas de maneiras sensíveis e cada vez mais críticas, problematizando dimensões pouco trabalhadas. Não poderíamos deixar de mencionar que o momento vivido atualmente, Pandemia do COVID-19, tem nos afetado em vários âmbitos de nossas vidas, desde a forma que utilizamos os espaços digitais até mesmo no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Antes mesmo de a pandemia se deflagrar, o uso das redes sociais já estava sendo intensificado, segundo pesquisa realizada pelo site We Are Social as/os brasileiras/os com acesso e disponibilidade dos equipamentos, passam, em média, 3 horas e 31 minutos por dia conectado às redes sociais (KENP, 2020a). Mesmo com dados significativos como esses, o uso da internet ainda é repleto de exclusões de acesso, principalmente pelas/os afrodescendentes. Diante dessa situação contraditória, lançamos alguns questionamentos que serviram como guia para esta escrita, reflexão continuada: Como as questões raciais em conexão com a Pandemia do COVID-19 estão sendo debatidos-trabalhados em espaços digitais? Quais possibilidades educativas podem ser evidenciadas a partir desses conteúdos realizados em espaços digitais?

OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho consiste em entender a seguinte situação contraditória: as redes digitais como espaço de exclusões que se torna “espaço mais aberto” para debate-discussões sobre populações e questões menosprezadas/invisibilizadas secularmente, usando tirinhas de uma produção em quadrinhos da série “Confinada” disponibilizada na rede social Instagram. Os objetivos específicos são: a) Identificar/Selecionar espaços digitais onde e como se discutem as questões raciais associadas à Pandemia do COVID-19; b) Organizar e analisar as características destas discussões; c) Averiguar/Descrever as possibilidades educativas que emergem desses conteúdos elaborados em espaços digitais.

METODOLOGIA

A abordagem utilizada foi à qualitativa, partindo das orientações de Flick (2013) sobre pesquisa, análise de documentos e interações online, enfatizando estudos que abordam a internet como tema e/ou instrumento de pesquisa. Para a realização deste estudo, escolhemos os quadrinhos da série “Confinada” produzido por Leandro de Assis, 46 anos, eurodescendente da classe média, quadrinhista e roteirista, em parceria com Triscila Oliveira, 35 anos, afrodescendente ativista e escritora (SUCESSO..., 2020) que retrata desigualdades existentes na sociedade brasileira. Escolhemos apenas duas histórias dessa série que consideramos mais relevante uma vez que traz a tona as desigualdades interseccionadas entre raça, gênero e classe para conduzir a escrita desse texto, visto que até janeiro de 2021, o autor e a autora já tinham divulgado/a 36 tirinhas de “Confinada”. Selecionamos duas tirinhas das 15 primeiras postadas, aquelas que abordaram de maneira direta as questões raciais associadas à pandemia do COVID-19, para tanto selecionamos os quadrinhos de número 4 e 12.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadrinho “Confinada n° 4” inicia com três empregadas domésticas com expressões de insatisfação e indignação onde colocam a patroa, Fran, contra a parede em relação ao isolamento social em decorrência da pandemia do COVID-19, elas falam “Não dá mais, Fran. A gente precisa ir para casa pra fazer quarentena!” e continuam “Temos que cuidar das nossas famílias” (ASSIS; OLIVEIRA, 2020a). As mulheres, em especial, as afrodescendentes precisam continuar trabalhando e ao mesmo tempo são responsáveis pelo cuidado de suas casas, ao transitarem (obrigatoriamente) em diferentes espaços,

acabam se contaminando com maior frequência, principalmente no início da pandemia, sem acesso a vacina, como apontou uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais, em setembro de 2020, no qual 56% dos infectados no país são mulheres, enquanto 44% são homens, embora os casos de morte entre os homens sejam maiores (DIAS, 2020). A não inserção da categoria raça nesta pesquisa citada acima encobre as relações desiguais entre mulheres afrodescendentes e as das outras descendências brasileiras – indígenas, europeias e asiáticas.

No quadrinho “Confinada n° 12” são narradas as dificuldades do ensino remoto colocando em xeque as assimetrias sociais-raciais-gênero-classe em relação à educação escolar que está ligada diretamente com as condições necessárias para acessar a internet, em decorrência do momento pandêmico vivenciado. O primeiro quadrinho mostra Fran, a patroa burguesa, conversando com sua irmã Bri, perguntando como ela e seus filhos estão. Em seguida, Bri discorre como estão sendo difíceis as “aulas à distância”: “aulas da escola, do inglês, da música... Pela tela do computador! Não é fácil” (ASSIS; OLIVEIRA, 2020b). Avançando os quadrinhos, é escancarada outra realidade, a de Ju (empregada doméstica na casa de Fran) e sua filha, que não possuem Wi-fi nem computador, precisando pedir emprestado de outras pessoas. A menina não conseguiu assistir a aula, tentou pelo celular, mas também não obteve êxito, como relata sua avó “E pelo celular não dá para enxergar nada”; “E olha que ela tentou” (ASSIS; OLIVEIRA, 2020b). Essa é realidade encontrada por inúmeras famílias que levam consigo as marcas das intersecções de raça-classe. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) o acesso à internet por pessoas entre 15 e 29 anos levando em consideração a categoria raça, corresponde a 92,5% de brancos e 84,3% de pretos e pardos, enquanto que o uso do microcomputador para acessar a internet é de 61,6% entre brancos e 39,6% entre pretos e pardos.

Tal situação poderia ser comparada com aquela já trazida por Bourdieu e Champagne (2008) quando analisam as desigualdades escolares na sociedade francesa no final dos anos 50 onde as escolas em nível secundário eliminava a presença daqueles pertencentes às classes menos favorecidas através de uma seleção baseada na ordem social, mas que a escola fazia acreditar que estava relacionado unicamente com as competências e dedicação-disciplina dos escolhidos. Nesta explicação de culpabilização, a culpa recai no indivíduo, a/o aluna/o que não possui as habilidades requeridas pela escola. Culpar a vítima é estratégia excludente ainda eficaz como mostram as altas taxas de “expulsão escolar” sofrida por crianças afrodescendentes taxadas como “evadidas” e “repetentes” escolares!

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), a teoria proposta por Bourdieu relaciona diretamente o desempenho escolar a origem social dos/as alunos/as, dando prioridade aos aspectos culturais (capital cultural). Para obter êxito escolar seria necessário adquirir, incorporar e reconhecer a legitimidade da cultura dominante, porém, propomos o contrário, o questionamento dessa cultura que se apresenta falsamente como universal. Como caminho possível, apontamos a interculturalidade crítica que de acordo com Walsh (2009) visa à construção de outros modos de poder, saber e ser, outras formas de (re)existir, uma tentativa de sacudir, confrontar e romper as hierarquizações, exclusões e desigualdades legitimadas pela colonialidade global. Práticas educativas entendidas e trabalhadas como atos políticos que evidenciam outras formas de ser-pensar-agir desde e com as realidades, experiências e conhecimentos das pessoas historicamente subalternizadas e inferiorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo tecemos algumas discussões a partir de dois quadrinhos disseminados na rede social Instagram intitulado “Confinada” e seus conteúdos apontaram para questões pertinentes em relação à pandemia, como: as questões raciais se interseccionam com outras categorias como a de gênero e classe, intensificando as relações de desigualdades que existem historicamente, porém cada vez mais escancaradas com a pandemia afetando diretamente as práticas educativas escolares que também se mostraram mais excludentes. Dessa forma, a partir do quadrinho em análise, a questão racial associada ao contexto pandêmico está sendo tratada de maneira crítica, possibilitando questionamentos e desvelamentos das realidades multifacetadas que muitas vezes são encobertas e camufladas.

As possibilidades educativas como ações políticas que podem emergir desses conteúdos digitais na rede são várias, e destacamos algumas delas: discutir as questões raciais; tratar como as diversas opressões estão conectadas; conhecer nossas próprias histórias; incentivar a pesquisa e a criação de conteúdo; aprender outras formas de se comunicar e se expressar; proporcionar o trabalho colaborativo; reconhecer o/a outro/a em sua diversidade; incentivar o diálogo assim como, fomentar redes de cuidado, solidariedade, fortalecimento e resistência como enfrentamento das desigualdades, sobretudo, na Pandemia do COVID-19. Agentes da educação escolar, como processo social cultural, não precisam reconhecer, entender e valorizar essas outras formas de educar (ensinar-aprender) para aprender através delas e quem sabe, conseguir construir

um espaço das e para as diversidades existentes no mundo? Ponderações e provocações assim, não poderiam ficar mais frequentes, até durante esta pandemia... E, quem sabe, no período pós-pandêmico também?

REFERÊNCIAS

ASSIS, Leandro; OLIVEIRA, Triscila. Confinada n. 4. 25 abr. 2020.
Instagram: @leandro_assis_ilustra. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B_ZtNfYp9nh/?igshid=10mxuqo7vrhjq. Acesso: 03 jan. 2021.

ASSIS, Leandro; OLIVEIRA, Triscila. Confinada n. 12 - EAD. 22 jun. 2020.
Instagram: @leandro_assis_ilustra. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBwa3OQpCQP/?igshid=qf8zlk3u5ks2>. Acesso: 03 jan. 2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS, Roger. COVID-19 atinge principalmente mulheres, mas mata mais homens, diz UFMG. **Estado de Minas**, Minas Gerais, 09 set. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/09/09/interna_gerais,1183974/covid-19-atinge-principalmente-mulheres-mas-mata-mais-homens-ufmg.shtml. Acesso em: 03 jan. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: 2019.

KENP, Simon. Digital 2020: 3,8 milhões de pessoas usam a mídia social. **We Are Social**. 30 jan. 2020. Disponível em: <https://wearesocial.com/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SUCESSO nas redes sociais, Leandro de Assis e Triscila Oliveira estreiam como chargistas da Folha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 set. 2020. Disponível em: <https://folha.com/867m5ila>. Acesso em: 03 jan. 2021.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jan. 2021.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: MELGAREJO, Patricia (comp). **Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, Plaza y Valdés, 2009.

A REPRESENTATIVIDADE DA MULHER AFRODESCENDENTE NO CARIMBÓ EM BELÉM DO PARÁ

Emara Santos Corrêa Araújo
Instituto Federal do Pará (IFPa)
emaracorrea28@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte da pesquisa realizada para o curso *Latu Senso de Especialização em Educação para as Relações Etnicorraciais* do Instituto Federal do Pará – IFPa. Pretende-se com a temática e sua abordagem, não apenas ampliar à discursão, como também abordar sobre a sua relevância para o meio acadêmico apresentando os resultados alcançados ao longo da pesquisa de forma crítica e consciente sobre a importância do resgate da memória cultural do Carimbó contados através de narrativas de mulheres afrodescendentes na cidade de Belém do Pará. Segundo Somekh & Lewin: “o enfoque de narrativa e o de história de vida reconhecem que os significados se constroem socialmente e as ações e atividades humanas estão sujeitas as influências socioculturais, históricas e políticas”. (2015, p. 216).

Em síntese, trabalhar a pesquisa com narrativas orais de mulheres que cantam, tocam e dançam o Carimbó significa poder (re)ver conceitos, histórias, tradições e costumes que foram vividos e que são repassados através do conhecimento popular e do imaginário ancestral para os mais jovens desde crianças até a vida adulta, e assim vai se perpetuando e/ou desaparecendo se não for preservada a memória dos integrantes mais antigos. Trata-se de um conhecimento coletivo, já que é transmitido, reconhecido e mantido pela comunidade local, onde a memória afetivo-social da família e dos grupos sociais é preservada através de uma cultura que resiste ao tempo. Aqui lembramos Simões: “o imaginário comporta os símbolos, rituais e mitos, que em grande medida garantem o entendimento entre as pessoas de um mesmo grupo e entre grupos”. (2006, p. 148)

(RE)CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DO CARIMBÓ

O Carimbó é a manifestação da expressão musical popular de grande importância que se destaca pela sua musicalidade, ritmo, dança e roupas características. Muito presente nas regiões do Marajó e Zona do Salgado

(Marapanim), mas atualmente encontramos muitos “carimbozeiros” na capital paraense onde se constitui o nosso local de pesquisa. Como havia descrito Salles: “o Carimbó enquanto dança e enquanto música é uma das formas mais puras e significativas do laser popular dessa região”. (1969, p. 259)

Segundo o Dossiê realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, do Tupi **Korimbó**, veio à primeira denominação do tambor que daria nome a essa importante manifestação da cultura brasileira. Junção de **curi** (pau oco) e **m’bó** (furado, escavado), traduzido por “**pau que produz som**”, ao longo do tempo o termo foi adaptado e/ou transformado em **curimbó**, **corimbó** e **carimbó**. Não nesta ordem, pois ainda é comum se deparar com tais definições nas falas de antigos tocadores de algumas localidades da zona litorânea paraense.

Inicialmente esta nomenclatura era utilizada para definir o instrumento principal dos batuques e zimbasi: um tambor feito de um tronco escavado e encoberto com um couro de animal onde o tocador (ou batedor) sentado sobre o corpo do instrumento produz um som grave e constante que dita o ritmo e a dança do Carimbó. Ainda de acordo com o Dossiê do IPHAN, grande parte dos registros apresenta o Carimbó como uma invenção dos negros escravos que habitavam esta parte da Amazônia no século XVII. De acordo com estas considerações, teria ocorrido uma junção do ritmo/dança com elementos da cultura indígena e europeia, dando origem a uma manifestação singular, representada hoje pelos grupos que se espalham como miríades por vários municípios do Estado do Pará. (2013, p.24).

No que compete à dança do Carimbó, segundo o Dossiê do IPHAN, possui dinâmica impulsionada pelo batuque dos tambores, com passos “miúdos” feitos pelos dançantes, que giram ciclicamente, como uma dança de roda, sem contato físico direto entre o cavalheiro e a dama, no terreiro ou no salão. Algumas danças possuem coreografias distintas, geralmente alusivas à fauna da região, que são encenadas ao som de canções específicas. (2013, p. 32)

Menezes, poeta paraense afrodescendente em sua obra “Batuque” descreveu em seus versos: “Rufa o batuque na cadência alucinante do jongo do samba na onda que banza. Desnalgamentos bamboleios sapateios cirandeiros cabindas cantando lundus das cubatas” (2005, p. 19).

Atualmente, a Lei nº 7.345 de 03 de dezembro de 2009, pela Assembleia Legislativa do Estado do Pará foi declarado como Patrimônio Cultural e Artístico do Estado do Pará a “Dança Carimbó”. Motivo de muito orgulho para a “nação carimbozeira” e ao Estado pelo reconhecimento dessa manifestação cultural popular que leva as ruas a sua musicalidade e dança transmitida através de gerações. Após considerarmos brevemente este contexto, surgiu o

interesse em tecer algumas reflexões que nortearam a nossa pesquisa: Qual a representatividade da Mulher afrodescendente na preservação da identidade cultural e a sua participação nas rodas de Carimbó?

OBJETIVOS

Como objetivo geral da pesquisa, o presente artigo de caráter teórico foi escrito entre os campos da cultura e da educação com o intuito de refletir sobre o protagonismo e representatividade da mulher afrodescendente nas rodas de Carimbó e a transmissão do conhecimento cultural através da musicalidade e narrativas orais de suas memórias.

Os objetivos específicos são:

1. Pesquisar o Carimbó como expressão da cultura tradicional transmitido por gerações através da oralidade e musicalidade;
2. Refletir sobre a representatividade da mulher afrodescendente na cultura popular paraense;
3. Identificar personalidades femininas reconhecidas como “Mestras do Carimbó”.

METODOLOGIA

No primeiro momento, por se tratar de uma pesquisa de caráter exploratório o aporte metodológico adotado foi à pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema buscando dialogar com a literatura existente. Segundo nos diz Minayo: “Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente á realidade do mundo”. (2001, p. 17)

Partindo dessa reflexão o segundo momento foi destinado ao planejamento e a pesquisa de campo onde foi possível se aproximar do objeto de estudo e realizar o registro das atividades como as apresentações em Rodas de Carimbó, Coletivos de Tambor, Batuques e vivências Percussivas. Nessa ocasião também foram realizadas entrevistas abertas onde foi possível registrar através de audiovisual e diário de campo a memória cultural dessa manifestação popular do povo paraense. Por fim, os dados coletados ao longo da pesquisa que norteiam e orientam a reflexão serão analisados sob a ótica qualitativa levando em consideração todas as particularidades acumuladas do “saber tradicional” de anos de ancestralidade. Segundo expõe Teixeira:

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados,

motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa. (2005, p. 137)

Nesse contexto, sobre a perspectiva da pesquisa qualitativa revemos a contribuição de Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (2001, p. 21).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo faz parte da pesquisa que está em processo de desenvolvimento e o conteúdo levantado até o momento se encontra em fase de organização e análise. Contudo, o caminho percorrido até aqui durante a sua realização foi possível tecer uma breve reflexão acerca do protagonismo das mulheres afrodescendentes que participam de Rodas de Carimbó e/ou outras expressões da cultura popular no Estado do Pará. Assim, ressaltamos que os resultados da pesquisa até aqui, apontam para a renovação das vozes e dos compositores de Carimbó com expressiva participação da mulher, que vêm conquistando espaço através da sua arte seja na música, na dança ou em outras expressões da cultura popular. Nesse contexto, compreendemos a relevância da representação social da mulher e das novas gerações que estão se destacando no cenário cultural e artístico paraense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas nesta pesquisa, observou-se que no meio acadêmico, tem-se pouco entendimento e estudos sobre o Carimbó como expressão da cultura popular e entre tantos temas que abrangem a cultura paraense buscamos falar sobre a participação da mulher na preservação de um gênero musical que tem como base instrumentos de pau e corda (curimbós – tambor, maracas, afoxé, banjo, flauta, ganzá, pandeiro e reco-reco), a dança em movimentos coreografados com giros que formam uma roda e na musicalidade que expressam a diversidade de estilos e ritmos que se reinventam constantemente através das novas gerações de carimbozeiros. Vale ressaltar que em setembro de 2014, o Carimbó foi inscrito no Livro de Registro das Formas de Expressão, pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial do

Brasil. Por fim, compreendemos que a pesquisa aponta para a necessidade do reconhecimento da participação da mulher como forma de resistência da memória cultural e no fortalecimento da identidade afro-brasileira que reflita no meio social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei Ordinária n 7.345, de 03 de dezembro de 2009]. Assembleia Legislativa do Pará. Disponível em: http://bancodeleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei7345_2009_47346.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Dossiê de Registro - Carimbó. Disponível em: <https://www.portal.iphan.gov.br> Acesso em: 14 abr. 2022.

MENEZES, Bruno de. **Batuque**. 7 ed. Belém: Sagrada Família, 2005

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

SALLES, Vicente; ISDEBSKI, Marena. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo. **Revista Brasileira de Folclore**, Rio de Janeiro v.9, n 25, set./dez. 1969.

SIMÕES, Maria do Socorro (org.). Imaginário e Tradição em Narrativas Amazônicas. In: Reflexões e práticas interdisciplinares. **Anais [...]**. Laboratório de Apoio Pedagógico em Letras. Belém: EDUFPA, 2006

SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARTE COMO CUIDADO EM DIÁLOGOS COM MULHERES AFRODESCENDENTES

Francisco Ruan da Silva
Universidade Federal do Piauí,
ruanfrancisco2009@hotmail.com

Francilene Brito da Silva
Universidade Federal do Piauí,
artlenha@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A partir dos estudos e diálogos com textos específicos/temáticos e mulheres afrodescendentes buscamos compreender o sentido de cuidado no que tange um conceito mais amplo de “arte”, que se faz pela via de reflexão sobre decolonialidades, ou seja, por meio de uma teoria-prática que nos adverte sobre a existências-estéticas decoloniais de pessoas que enfrentam a ferida colonial ainda nos dias de hoje.

Durante sete meses de pesquisas realizamos revisão da literatura, pesquisa exploratória escrita, oral e imagética sobre Arte como Cuidado e Estética Decolonial e discutimos os conceitos: Arte; Cuidado e Estética Decolonial. Neste ínterim, fizemos também contatos com as cinco partícipes (mulheres afrodescendentes); e iniciamos a coleta de dados: conversas não gravadas e imagens compartilhadas, imagens para exposição e conversas gravadas com mulheres para publicação no Podcasts Arte como Narrativa e Cuidado (2021) e publicações dos trabalhos destas mulheres via Facebook, bem como, via Instagram do núcleo de estudos ao qual a pesquisa está vinculada.

Procuramos durante essa coleta de dados compreender: Quem são estas mulheres referências? O que a arte tem a ver com cuidado? Como as mulheres afrodescendentes fazem para serem referências no processo de arte dentro de uma sociedade eurocêntrica? Como podemos questionar conceitos pré-estabelecidos de arte na contemporaneidade e perceber a decolonialidade nesta encruzilhada de ações-conhecimentos?

A importância destes questionamentos se justifica pelo fato de tentarmos acordar para algo que nem sempre é percebido: a arte como cuidado. E, não como um cuidado ligado à enfermagem, ou outra área de Saúde. E, sim um cuidado do dia a dia, um cuidado que nos movimenta nas diásporas cotidianas

com criatividade, um cuidado como conceito-ação-uso cultural e social. Então nos perguntamos: O que as leituras-estudos e essas mulheres nos ensinam sobre este cuidado estético-artístico-decolonial desde a pandemia da COVID-19?

OBJETIVOS

Nosso objetivo, ao produzir este texto-resumo é buscar elementos epistemológicos para compreensão do termo Arte, como Cuidado a partir de reflexões sobre Estética Decolonial.

Por isso, para podermos nos situar, pretendemos trazer um panorama da pesquisa, primeiramente. Logo depois, discorreremos sobre alguns conceitos que encontrados/interpretados como cuidado; e, adiante, nos deslocamos para visibilizar conceitos de arte. E, finalmente nos deteremos no conceito de Arte como cuidado de maneira estético-decolonial.

METODOLOGIA

Desde 2020, nos perguntávamos como as mulheres afrodescendentes estavam lidando com a pandemia da COVID-19, já que elas estão em um dos grupos mais atingidos pelas exclusões sociais que enfrentamos desde a colonialidade, ou seja, desde que o projeto colonial que é racista, machista e epistemicida se instaurou como uma nação, que chamamos Brasil. Em 2021, começamos uma pesquisa com cinco mulheres afrodescendentes que produzem diferentes trabalhos para vendas ou simplesmente para suas atividades no cotidiano. Então, esses trabalhos nos instigaram a querer compreendê-los como arte. Neste momento, nos demos conta de que eram trabalhos que teciam o cuidado de si e dos outros.

Neste contexto, os encontros para os estudos foram de forma on-line, com uso de plataformas digitais como Google.meet, Whatsapp e interatividade no Instagram, no Facebook e no Blog do Núcleo RODA GRIÔ. Fizemos estudos para as publicações tanto para episódios dos podcasts nas plataformas Spotify, Google Podcast e Apple Podcast com as histórias das mulheres, quanto para as redes sociais com os trabalhos das mesmas mulheres. No percurso metodológico, foi possível fazer reflexões no diálogo com os autores revisados para perceber aspectos conceituais também nos diálogos com as mulheres entrevistadas na pesquisa. O espírito de comunidade-cuidado que Sobonfu Somé (2003) e Leonardo Boff (1999) nos apresentaram, nos fizeram refletir e mudar o curso de conceitos sobre arte, que por muito tempo habitam os currículos colonialistas, racistas e machistas das academias de arte pelo Brasil afora. mesmo quando estes ‘falam’ de setores da cultura dita “popular”, reduzida

a arte local com o intuito de diminuir e desvalorizar os trabalhos que não são produzidos pelas academias (lugares que reivindicam hegemonia artística). A estética decolonial (GÓMEZ & MIGNOLO, 2012) quer justamente desmontar e nos fazer repensar tais atitudes-conceitos através dos trabalhos de sujeitos que foram subalternizados neste aí hegemônico.

A fim de podermos ampliar a discussão, preparamos alguns quadros para trabalharmos os conceitos já citados aqui. Neste resumo, nos deteremos a trazer estes quadros, mas as discussões serão, de fato, realizadas ao produzirmos o texto completo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está desenvolvendo como resultado o PODCAST: ARTE COMO NARRATIVA E CUIDADO (2021), compartilhando através de gravações simultâneas de áudio, a história e vivências de mulheres afrodescendentes que rompem o sistema em que vive e tenta o afastar. Como resultado também do projeto foi pensado e escrito o memorial descritivo “Montação Drag Queen: processo do fazer artístico e cuidado de Loreen’s Lumynes (2015 a 2021), um trabalho de conclusão de curso apresentado à coordenação de Licenciatura em Artes Visuais, do Departamento de Artes, da Universidade Federal do Piauí, referente ao semestre 2021.1, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Artes Visuais. Teve como objetivo narrar o processo de “montação” de Loreen’s Lumynes, personagem Drag Queen, entendendo este processo como Arte e cuidado a partir das ações de mulheres referências, também. O memorial descreve as dificuldades em práticas cotidianas de Arte e o não reconhecimento destas práticas como fazer artístico. Traz a prática do cuidado como uma forma de rompimento da estrutura colonial e desobedecendo práticas coloniais preconceituosas, a partir das mulheres referências, na experiência de Lumynes.

Consideramos, então, as mulheres afrodescendentes, com as quais conversamos, como referências no que tange o cuidado cotidiano de si e dos outros. Foi a partir destas conversas que fomos buscar conceitos de cuidado, que se relacionam com estética decolonial e arte, os quais se encontram registrados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Concepções-Interpretações sobre Cuidado:

TRECHOS RETIRADOS DOS LIVROS LIDOS:	CONCEPÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DE CUIDADO
<p>“O lugar que ocupamos socialmente não só nos influencia na visão que temos do ‘outro’ mas também determina nossas implicações com ele e nossas ações em relação a ele – a qualidade de nossa responsabilidade e de nossa responsividade com este ‘outro’ (Bakhtin 2003). [...] Somos nós que damos o ‘acabamento’ ao ‘outro’. É este inacabamento de ambas as partes – só minimizado pelo encontro com o outro que lhe dá o acabamento – que alimenta, expressa e potencializa a ampliação dos contextos, e que nos dá pistas para a compreensão que nos interessa aqui: de como, em contextos coloniais se produz descolonização.” (p. 331). SILVA, Francilene Brito da Silva & PASSOS, Mailsa Carla Pinto. <i>Imagens, Escritos e Produção de Sentidos: uma ‘leitura desobediente’ de “Porta da Policlínica” de Benedito José Tobias e de Esperança Garcia</i>. In: BACKES, José Licínio & PAVAN, Ruth. (Orgs.). <i>Currículos, Diferenças e Fronteiras da Exclusão: relações étnico-raciais e de gênero</i>. São Paulo: Mercado das Letras, 2019.</p>	<p>Cuidado como percepção do ‘outro’ e maneira de divulgarmos esse ‘outro’ que percebemos.</p>
<p>“A reprodutibilidade técnica, para Benjamin, faz desaparecer o caráter de aura da arte. Isso se tornou um problema com o advento da fotografia para o mundo da arte clássica eurocêntrica. Mas, como ele mesmo complexifica, destruir a aura de uma obra não é destruir a obra e sim aquilo que a protege de seus privilégios. [...] Através de uma imagem, uma forma de percepção que consegue captar algo semelhante, como único, está para além de sua reprodução. Por esse motivo, uma imagem pode proporcionar, a quem está entrelaçado com ela, uma <i>experiência singular</i>. Uma fotografia ou uma pintura para ser imagem, neste sentido, deve nos oferecer uma experiência, ou: para uma vivência que nos desumaniza, a experiência nos possibilita deixar rastros de humanidade e criação.” (p. 335). SILVA, Francilene Brito da Silva & PASSOS, Mailsa Carla Pinto. <i>Imagens, Escritos e Produção de Sentidos: uma ‘leitura desobediente’ de “Porta da Policlínica” de Benedito José Tobias e de Esperança Garcia</i>. In: BACKES, José Licínio & PAVAN, Ruth. (Orgs.). <i>Currículos, Diferenças e Fronteiras da Exclusão: relações étnico-raciais e de gênero</i>. São Paulo: Mercado das Letras, 2019.</p>	<p>Cuidado como experiência singular que deixa rastro de humanidade e criação desde as desumanizações que nos assolam.</p>
<p>“Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não estamos apenas coletivamente no fundo da pirâmide ocupacional, mas nosso status social é menor que o de qualquer outro grupo. Ao ocupar essa posição, sofreremos a mais difícil opressão sexista, racista e classista. Ao mesmo tempo, somos um grupo que não foi socializado para assumir o papel de explorador/opressor desde que nos foi negado um “outro” que podemos explorar ou oprimir [...]. É essencial para o futuro das lutas feministas que as mulheres negras reconheçam o ponto especial de vantagem que a nossa marginalidade nos dá e usar essa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista, bem como para imaginar e criar uma contra-hegemonia.” (p. 49). hooks, bell; BRAH, Avtar; SANDOVAL, Chela; ANZALDÚA, Gloria. et all. <i>Otras inapropiables</i>. Feminismo desde las fronteras. Madri: Creative Commons, 2004.</p>	<p>Cuidado como crítica-prática dos sujeitos oprimidos contra a hegemonia racista, classista e sexista. Engajamento em uma contra-hegemonia.</p>

<p>“[...] o primeiro operador político de protesto, de crise, de crítica ou de emancipação, deve ser chamado imagem, no que diz respeito a algo que se revela capaz de transpor o horizonte das construções totalitárias. Os vaga-lumes, depende apenas de nós não vê-los desaparecerem. Ora, para isso, nós mesmos devemos assumir a liberdade do movimento, a retirada que não seja fechamento sobre si, a força diagonal, a faculdade de fazer aparecer parcelas de humanidade, o desejo indestrutível. (p. 118 e 154). DIDI-HUBERMAN, Georges. <i>Sobrevivências dos vaga-lumes</i>. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.</p>	<p>Cuidado como movimento e abertura para perceber nas imagens (vaga-lumes, ou seja, não totalitarismo) o protesto contra totalitarismos.</p>
<p>“Toda reação é limitada por, e subordinada à, aquilo contra o qual se está reagindo. Porque o ‘contraposicionamento’ brota de um problema com autoridade – tanto externa como interna – representa um passo em direção à liberação da dominação cultural. Entretanto, não é um meio de vida. A uma determinada altura, no nosso caminho rumo a uma nova consciência, teremos que deixar a margem oposta, com o corte entre os dois combatentes mortais cicatrizado de alguma forma a fim de que estejamos nas duas margens ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, enxergar tudo com olhos de serpente e de águia.” (p. 705-706). ANZALDÚA, Gloria. <i>La Conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. Estudos Feministas</i>, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/a15v13n3.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.</p>	<p>Cuidado como uma nova consciência (de fronteira) que nos possibilita viver enxergando como águia e serpente, ou seja, dentro dos riscos que nos desumanizam e humanizam sabendo transitar aí – na fronteira.</p>
<p>“Mas histórias podem ser também usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade perdida. [...] Quando rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar nós reconquistamos um tipo de paraíso. Obrigado.” CHIMAMANDA Adichie – Os perigos de uma história única. LEGENDADO. <i>You Tube</i>: ragadougs. Vídeo (19min16s). Publicado em 19 de mai. 2012. Categoria: Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLRIZWtEY&spfreload=10>. Acesso em: 15 jul. 2015.</p>	<p>Cuidado como possibilidade de contar nossas histórias numa perspectiva de dignidade.</p>
<p>“Por outro lado, [a teoria] apesar de ser utilizada como instrumento de dominação, ela também pode conter importantes ideias, pensamentos e visões que, se fossem usados de modo diferente, poderiam ter uma função de cura e libertação.” (p. 91). hooks, bell. <i>A Teoria como Prática Libertadora</i>. In: hooks, bell. <i>Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade</i>. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Pp. 83-104.</p>	<p>Cuidado como o uso da teoria com funções de cura e libertação.</p>

Fonte: Francilene Brito da Silva e Francisco Ruan da Silva, Teresina, 2022.

Pretendemos, a partir do quadro fazer relações com as conversas e imagens que obtivemos com as mulheres entrevistadas. E, possivelmente, mostrar as interpretações que fizemos ao buscar o conceito de Arte como cuidado e estética decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de arte hegemônico envolve um entendimento sobre as “belas artes” eurocêntricas ligadas ao desenho perspectivado, à pintura greco-renascentista e às suas esculturas e arquiteturas. No máximo, envolvem algumas das modalidades dos povos egípcios (“imaginariamente” desligados de África) e orientais, que foram vistos pelas lentes que estudam os padrões das análises eurocêntricas modernas. No entanto, neste relato parcial de experiência, queremos lembrar e refletir sobre a arte no cotidiano de mulheres afrodescendentes, a prática de cuidado ligados a Arte, e o estudo de decolonialidade discutidas no projeto e que tem suas práticas-saberes artísticos, muitas vezes, desvalorizados por não estarem nas academias de ensino superior em Arte. Diante do que já expomos acima, os desafios de vermos e construirmos novas maneiras para perceber muitas pessoas, artistas e artes existirem, se tornam visíveis no cotidiano.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (VOLOCHINOV, V. N.). Discurso na vida e discurso na arte. Tradução de Cristóvão Tezza, para uso didático. New York, Academic Press, 1976.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: Ética do humano: Compaixão pela terra. Petrópolis, Brasil: Vozes, 1999.

GÓMEZ, Pedro Pablo & MIGNOLO, Walter. Estéticas decoloniales [recurso electrónico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponível em: <https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

HOOKS, bell. Vivendo de amor. In: Portal Geledés, 09 mar. 2010, p. 1-9. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-degenero/4799-vivendo-de-amor>. Acessado em: 08 jan. 2022.

PODCAST ARTE COMO NARRATIVA E CUIDADO: Brasil: 19º Episódio, 3ª Temporada: Bonecas da DrikaMaria. [Locução de]: Francilene Brito da Silva; Adriana Borges da Silva; Vicelma Maria de Paula Barbosa. [S. l.]: Spotify, 42min27s, jun. 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/>

ARTE, DECOLONIALIDADE E NARRATIVA COM MULHERES AFRODESCENDENTES

Carlos Henrique da Silva
Universidade Federal do Piauí,
carloshenrique@ufpi.edu.br

Francilene Brito da Silva
Universidade Federal do Piauí,
artlenha@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

No ano de 2021, tivemos a oportunidade de conversar com cinco mulheres afrodescendentes no projeto de pesquisa intitulado: Arte como Narrativa e Cuidado de Mulheres Afrodescendentes desde a Pandemia da COVID-19. Estas conversas proporcionaram o desenvolvimento do Podcast “Arte como Narrativa e Cuidado” (2021). Além deste, ao mesmo tempo em que lançávamos os podcasts ao ar, publicávamos nas mídias sociais, como Instagram, Facebook, blogger e site, os trabalhos artísticos e educativos que estas mulheres estavam fazendo mesmo em meio à pandemia. Os estudos e diálogos com estas cinco mulheres e a interação com suas produções, mesmo na pesquisa exploratória (anterior ao início das conversas) ao observarmos-pensarmos apenas sobre os contatos iniciais com relação aos trabalhos delas e aos contatos que tivemos, já podíamos perceber algo ali que nos inquietava.

Ao passo que íamos dialogando sobre a revisão da literatura e com as partícipes (mulheres afrodescendentes), começamos a nos perguntar: Quais questionamentos sobre arte, decolonialidade e narrativa surgiram nestes diálogos? De certo que objetivamos, neste texto ou resumo expandido, refletir de maneira teórico-prática, a partir de questionamentos percebidos nas leituras sobre concepções de arte e nos encontros com as cinco mulheres afrodescendentes.

Justificamos a importância destes questionamentos para realizar tentativas de trazer à memória os conhecimentos educativos, artísticos e estéticos de mulheres, cujos trabalhos ou produções não são consideradas como referências, muitas vezes. Assim, percebemos que educação, arte e estética decorrem, dentro da nossa sociedade ocidentalizada, a partir de regras naturalizadas que não questionamos mais. É preciso, inclusive, nos questionar por que

isso acontece? Ou seja, por que, sem perceber, ratificamos, reproduzimos e endossamos conceitos e regras sobre educação, arte e estética que não contemplam a produção destas mulheres? E, que, muitas vezes, as invisibilizam e desvalorizam seus trabalhos?

OBJETIVOS

Para podermos compreender e trazer à baila estes questionamentos pretendemos: Refletir sobre os conceitos de “arte” e, conseqüentemente, de “decolonialidade” e “narrativa”.

Assim, seguimos com dois objetivos secundários, para a confecção deste texto-resumo, foram estes: trazer lembranças sobre como nos educamos e somos educados para estes conceitos, teóricos/práticos; e discutir sentidos sobre estética usados para pensar a produção e a histórias das cinco mulheres, mas também, a produção artística e narrativa hegemônica do sistema da arte ocidentalizada.

METODOLOGIA

O percurso deste trabalho iniciou com os contatos exploratórios em redes sociais e com conversas com estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais sobre trabalhos e histórias de mulheres que conheciam e que, mesmo diante da pandemia, mantinham seus trabalhos inclusive para ajudar na renda familiar.

Todo trabalho metodológico foi pautado em um corpo epistêmico. Ao dialogar com Pedro Pablo Gómez e Walter D. Mignolo (2012) percebemos decolonialidade como ações-pensares-sentires de sujeitos que, desde a criação do sistema mundo colonial, foram alijados dos processos dignos como artístico-estéticos e educativos. Walter Benjamin (1994), e Amadou Hampaté Bâ (2010) nos provocaram a trabalhar a memória como fonte das nossas narrativas faladas e imagéticas. Francilene Silva (2017) nos ajudou a partir do conceito de arte como narrativa, poética falada e visual ou *oralimagem*, que nos remete a ideia de que uma arte visual ou uma imagem traz em si histórias e estas podem acionar outras histórias e imagens.

Partimos do princípio das discussões sobre arte, a partir dos estudos e diálogos com autores do “mundo da arte” e com as mulheres afrodescendentes

Realizamos uma nova coleta de imagens com os trabalhos das mesmas mulheres, para criarmos uma exposição virtual “Tecendo Narrativas”, onde expusemos seus saberes-fazeres artísticos, além de mostrarmos as potencialidades do projeto no âmbito educativo e estético. A partir de suas narrativas, foi possível

criar uma convocatória aberta como parte do projeto, “Tecendo Narrativas Múltiplas”, com objetivo de buscar propostas artísticas que conversaram com os trabalhos que foram trazidos pelas mulheres artistas no podcast “Arte Como Narrativa e Cuidado”. Com apoio recebido do Prêmio Maria da Inglaterra, através da Secretaria do Estado da Cultura - PI, por intermédio do Sistema de Incentivo à Cultura - SIEC, sanção da Lei Federal nº 14.017/2020 - Lei Aldir Blanc, foi possível realizarmos uma exposição presencial, intitulada “Mulheres afrodescendentes e memória no julho das pretas”, em Teresina-PI, seguindo todos os protocolos de segurança sanitária para prevenir a Covid-19. Com tudo isso em andamento, começamos a nos questionar: quando percebemos-sentimos as narrativas orais e imagéticas trazidas pelas mulheres, o que de fato estamos aprendendo e construindo também?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tais estudos nos fizeram questionar: Os saberes-fazer das mulheres afrodescendentes são arte? Arte é narrativa? Que tipo de narrativa é a arte? O que é arte? Os saberes-fazer das cinco mulheres afrodescendentes são narrativas decoloniais? O que é decolonialidade? O que podemos aprender com Tapetes e Bordados da Maria e a Poesia-Bordado-Colagem da Márcia? O que o Capim Dandá da Wanessa, Bonecas da Drika Maria e as Criações da Larice nos alertam para pensarmos nossas artes como narrativa? Todos foram episódios no podcast. O que podemos aprender com as diásporas cotidianas nossas e das mulheres afrodescendentes?

[...] Então, quando eu falo a arte-educação através do meu trabalho que é uma arte manual, mas pra mim envolve muito mais que isso, então, eu estou educando através das minhas bonecas. Tá ensinando respeito, a igualdade, ver o outro com suas diferenças e a sua beleza, empoderar o homem e a mulher, menino e menina, através dessa arte. (Bonecas da DrikaMaria, In: PODCAST ARTE COMO NARRATIVA E CUIDADO, 2021).

Ao ouvirmos, vermos, sentirmos as narrativas e as bonecas negras da DrikaMaria, somos educados? Abrimos fendas, possibilidades em nossas consciências colonizadas de repensarmos nossas diásporas cotidianas (movimentos de existir numa sociedade ainda com resquícios colonialistas cotidianos)? Nossas formas de se relacionar consigo e com o outro são maneiras decoloniais? Como se dá a narrativa que nos proporciona olhar para nós mesmas/os e projetar novos rumos? As teias que estão sendo construídas e fortalecidas com esses conhecimentos abrem a possibilidade de narrar nossas próprias histórias e outras que ainda estão por vir, no intuito de desconstruir racismos, sexismos, discriminações de gênero e classe?

Estas maneiras discriminatórias estruturam a nossa sociedade contemporânea ainda. Para desconstruir essa estrutura é colocado em xeque as desigualdades e subalternidades, nas quais as comunidades negras são submetidas. É pautada a urgência de novas formas de organização e relações na atual “modernidade”, em que nossas narrativas aparecem e sejam ouvidas-sentidas.

Para podermos visualizar melhor as concepções encontradas sobre arte e seus atributos, elaboramos um quadro com os seguintes tópicos, encontrados na literatura que discorre sobre o assunto:

Quadro 1 – Concepções de Arte teorizadas/praticadas dentro da sociedade ocidentalizada por seus/suas pensadores/as:

Citações ou trechos dos pensamentos/sentidos/práticas:	Concepção teórico-prática de Arte
<p>“Quem tiver alguma vez tentado compor um buquê de flores, combinar ou mudar cores, acrescentar um pouco ali e tirar um pouco acolá terá experimentado essa estranha sensação de equilibrar formas e cores sem ser capaz de dizer exatamente que espécie de harmonia está tentando obter. [...] Quando se trata de harmonizar formas ou combinar cores, um artista deve ser “exageradamente meticuloso” ou exigente ao extremo. Ele é capaz de ver diferenças de tonalidades e de texturas que dificilmente notaríamos. Além disso, sua tarefa é infinitamente mais complexa do que qualquer uma das que possamos experimentar na vida cotidiana. [...] Mas, assim que ele conseguiu, tão logo seu esforço foi finalmente coroado de êxito, nós todos sentimos que o artista realizou algo irretocável [...] um exemplo de perfeição em nosso mundo tão imperfeito. (p. 33). GOMBRICH, E. H. <i>A História da Arte</i>. Rio de Janeiro: LCT, 1999.</p>	<p>Harmonia exigente e complexa, perfeição, que se difere da vida cotidiana. A arte não seria da ordem de um cotidiano, ou seja, de uma vida repetitiva e imperfeita.</p>
<p>“Por interessante que achasse a proposta de lecionar aos operários, hesitei longo tempo em aceitar o convite. Pensando sobre as possíveis maneiras de abordar o assunto <i>arte</i>, veio-me toda sorte de escrúpulos e dúvidas [...]. Em nossa sociedade, a posição diante do fenômeno artístico, como algo valioso em termos financeiros; por outro, o fazer artístico em si é considerado inútil, mera diversão ou lazer, terapia talvez, mas nunca <i>trabalho</i>, no sentido de uma produtividade responsável e engajada e, menos ainda, no sentido da realização de uma necessidade social.” (p. 20). OSTROWER, Fayga Perla. <i>Universos da Arte</i>. Rio de Janeiro: Campus, 1996.</p>	<p>Algo valioso e, ao mesmo tempo, não é considerado um trabalho útil, ou necessário.</p>
<p>“Na América Latina, Dora Aguila, Pilar Ibarra e Cecília Pineda se basearam em Herbert Read para estabelecer a mudança no ensino da arte no Chile. No livro destas arte-educadoras, <i>Explorando el mundo del arte</i> (Teleduc 1991), resultado de interessante projeto de Arte-Educação através da televisão, elas afirmam que ‘para Herbert Read há três atividades que devem ter lugar na educação através da arte. Estas são: de <i>auto-expressão</i>, que é a necessidade inata do indivíduo de comunicar a outros indivíduos seus pensamentos e emoções; de <i>observação</i>, que é o desejo de registrar na memória suas impressões sensoriais e, através delas, classificar seu conhecimento conceitual do mundo; de <i>apreciação</i>, que é a resposta do indivíduo aos modos de expressão de outras pessoas e aos valores do mundo.” (p. 16-17). BARBOSA, Ana Mae. <i>Arte-Educação: Leitura no subsolo</i>. São Paulo: Cortez, 2001.</p>	<p>Algo que nos ensina autoexpressão; observação e apreciação.</p>

<p>“Como se identificam os ingredientes essenciais da genuína atividade produtora de arte? Maurice Barratt e Robert Witkin dividiram-na em três componentes cuja interdependência se demonstra na Figura 1. São três, dizem eles, os elementos de atividade criadora, e lhes dão os nomes de Conceptual, Operacional e Sintético; e para que se produza uma autêntica obra de arte, todos têm de estar presentes, atuando uns sobre os outros, em equilíbrio: <i>Conceptual</i> – tem idéias, pensa, sente, forma conceitos, responde à experiência, recorda, observa, etc.; <i>Operacional</i> – usa instrumentos, escolhe e utiliza materiais, desenvolve habilidades apropriadas, etc.; <i>Sintético</i> – junta tudo, utilizando uma forma que melhor exprima o conceito através do emprego do meio. Vocês todos terão notado que o diagrama é circular; o círculo é o antigo símbolo de um processo que nunca se acaba, continuamente inter-reactivo.” (p.18-19). CROSS, Jack. <i>O Ensino da Arte nas Escolas</i>. São Paulo: Cultrix: Editora da</p>	<p>Se expressa pelas relações entre os elementos: Conceitual, Operacional e Sintético.</p>
<p>Universidade de São Paulo, 1983.</p> <p>“Para cada indivíduo, portanto, a legibilidade de uma obra de arte se define pelo grau de correspondência entre a riqueza intrínseca da <i>mensagem</i> (a complexidade de seu código de construção) e a <i>competência artística</i> do indivíduo, seu grau de conhecimento dos códigos e seu domínio das classificações estilísticas, o que permite a atribuição, a interpretação e o sentimento de familiaridade com a obra. [...] Esta análise permite compreender por que os visitantes dos museus provêm mais das classes cultas do que das classes populares [...]” (p. 43). PORCHER, Louis. <i>Educação Artística: Luxo ou necessidade?</i> São Paulo: Summus, 1982.</p>	<p>Definida pelo acesso aos bens simbólicos de sua mensagem e a competência artística de quem a consome.</p>
<p>“Era de supor, portanto, que houvera cinzas, era de supor que a arte estivera morta. Ao inventar algo como a ressurreição da arte, o Renascimento liberava ao mesmo tempo um fantasma da morte da arte. Ora, o que há no intervalo que separa o nascimento e a morte, a morte e a ressurreição da arte?” (p. 69). “Nas imagens da arte [os historiadores da arte] buscaram signos, símbolos ou a manifestação de números estilísticos, mas só raramente olharam o sintoma, porque olhar o sintoma seria arriscar os olhos na rasgadura central das imagens, na sua perturbadora eficácia. Seria aceitar a coerção de um não-saber, e portanto abandonar uma posição central e vantajosa, a posição poderosa do sujeito que sabe.” (p. 211-212). DIDI-HUBERMAN, Georges. <i>Diante da Imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte</i>. São Paulo: Editora 34, 2013.</p>	<p>É imagem como sintoma e rasgadura que denuncia a invenção da sua posse pelos renascentistas e historiadores da arte.</p>
<p>“Também compreendo objetos e manifestações como discursos, no sentido de que eles sempre “dizem algo” e criam possibilidades para que algo seja dito. Entendo discursos, também como práticas, como processos, trajetos que percorremos para, e quando, fazemos e/ou dizemos algo. Especialmente, discurso está aqui entendido em conexão com experiências estéticas, com vivências realizadas através de formas variadas e combinadas de discursos – fala, escrita, gesto, imagens, sons. Essas combinações se configuram e resultam em tipos de diversos de discursos: desenho, dança, poesia, música, gravura etc.” (p. 141). MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). <i>Educação na Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa</i>. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.</p>	<p>Um discurso que é processo, prática e experiência estética com forma variadas e combinadas inclusive.</p>
<p>“Na arte e na vida memória e história são personagens do mesmo cenário temporal, mas cada uma se veste a seu modo. Neste texto intercalarei memória e história. A história intelectual e formal, usa a vestimenta acadêmica, enquanto a memória não respeita regras nem metodologias, é afetiva e revive a cada lembrança.” (p. 1). BARBOSA, Ana Mae (Org.). <i>Ensino da Arte: memória e história</i>. São Paulo: Perspectiva, 2011.</p>	<p>É história e memória como elementos intercalados (intelectualidade e afetividade).</p>

“Em *Sentimento e forma*, a autora [Susanne Langer], partindo das suas definições de simbolismo precedentes, tenta estabelecer a fundamentação de uma teoria da arte que conjuga os dois conceitos-base de sentimento e de forma simbólica. Entende-se por “sentimento” substancialmente tudo aquilo que é fruto de sensação física ou espiritual, e que corresponde a uma das duas modalidades do pensamento, sendo a outra o pensamento racional exprimível através da linguagem verbal. [...] Assim, o símbolo se torna ‘qualquer artifício com o qual seja possível operar uma abstração’. Definidos os dois instrumentos essenciais de análise, tenta-se, conseqüentemente, um esclarecimento da natureza das artes como relações diversas entre uma forma simbólica e o sentimento.” (p. 33). CALABRESE, Omar. *A Linguagem da Arte*. Rio de Janeiro: Globo, 1987

É sentimento e forma simbólica relacionados e com possíveis diversificações.

Fonte: Francilene Brito da Silva e Carlos Henrique da Silva, Teresina, 2022.

Diante das análises iniciais percebemos que alguns conceitos acima ainda têm veias correlatas à colonialidade no que tange ao privilégio de algumas “formas” de pensar a arte e que alijam as produções das mulheres entrevistadas. Mas, também dialogam com os conceitos de decolonialidade e narrativa como teorias-práticas libertadoras (hooks, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, encontramos as seguintes relações com os conceitos que nos propomos a trazer nesta reflexão a partir das conversas com as mulheres e os desafios teórico-práticos acima: Arte é uma produção criativa e estética que educa em contextos distintos, é um discurso que comunica sentidos e maneiras de ser no mundo. Nesse discurso, encontramos maneiras de decolonizar nossas existências pelas narrativas orais e imagéticas. Decolonialidade é então uma maneira de ter voz diante das desigualdades ainda provocadas pela cultura hegemônica “global”. E, narrativa é uma maneira de expor nossos pensamentos e sentidos diante da oportunidade de sermos ouvidas e vistas como pessoas iguais e, ao mesmo tempo, diferentes.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História Geral da África*. I. Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ed. Ática/UNESCO, 2010.

GÓMEZ, Pedro Pablo & MIGNOLO, Walter. Estéticas decoloniales [recurso electrónico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponível em: <https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

hooks, bell¹. **A Teoria como Prática Libertadora**. In: hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SILVA, Francilene Brito da Silva. *Oralimagens como Práticas Educativas em Arte*. In: FERNANDES, Renata Sieiro, GOUVEIA NETO, João Costa, POSCA, Luís Müller. (Orgs.). **Arte e educação: encontros investigativos na contemporaneidade**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. E-book. Disponível em: <<https://publicacoes.even3.com.br/book/arte-e-educacao-encontros-investigativos-nacontemporaneidade-292445>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PODCAST ARTE COMO NARRATIVA E CUIDADO: Brasil: 19º Episódio, 3ª Temporada: Bonecas da DrikaMaria. [Locução de]: Francilene Brito da Silva; Adriana Borges da Silva; Vicelma Maria de Paula Barbosa. [S. l.]: Spotify, 42min27s, jun. 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1wJHCZKnrMMRgAkjCxdUUe?si=gRAIj50pRV6uN3LkoVhcug>. Acesso em: 16 mar. 2022.

1 Este nome foi escolhido pela própria autora, Gloria Jean Watkins, para ser escrito em caixa baixa mesmo, por questões crítico-sociais de autoria, dentro de uma academia ainda classista-racista-machista.

COTAS RACIAIS: UM HISTÓRICO DE LUTAS SOCIAIS

Fabiana Neves Lima
Instituto Federal do Piauí;
natialimal1980@gmail.com

Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar
Universidade Estadual do Piauí
elenitadias@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com a realidade de afrodescendentes, percebemos a necessidade de conhecer nossa história, e buscar lutar por conhecimento, reconhecimento e representatividade. A escravidão no Brasil, período marcado por um verdadeiro genocídio, foi um processo que vitimou africanos(as), e sucessivamente afrodescendentes. Nesse contexto, atualmente ainda apresentamos marcas advindas desse período, dentre outros, citamos: as taxas do IBGE, em que observamos as discrepâncias nos percentuais ao compararmos os índices apresentados à educação que leva em consideração a cor da pele.

Para tanto, ressaltamos que todo o processo de inclusão e conquistas desse povo foi atrelado a lutas, dentre as quais as do Movimento Negro, que historicamente após a abolição se firmou como entidade que atuou e atua na busca por igualdade racial à sociedade colonial que ainda se faz presente nos tempos atuais. Essas lutas geraram frutos, dentre os quais, as políticas de ações afirmativas que incluem as Leis Federais nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências; Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; Lei nº 12.711/2012, Lei das Cotas.

Destacamos a Lei de Cotas como ação afirmativa de inclusão. Esta reserva parte das vagas de Universidades Públicas e Institutos Federais para estudantes de escolas públicas, negros (pretos e pardos), indígenas e deficientes. Neste estudo, explicitamos sobre as vagas destinadas à população afrodescendente (negros/negras, pardos/pardas), levando em consideração todo o processo de implantação e, ainda quanto às legislações atuais após doze anos de implantação, por exemplo: bolsa de permanência como ações afirmativas.

OBJETIVOS

- Identificar e discutir as produções científicas sobre o processo histórico de lutas e implantação das cotas raciais, e a inclusão do corpo afrodescendente na Universidade.

METODOLOGIA

Desenvolvemos o presente estudo a partir de uma revisão narrativa, apropriada para discutir o estado da arte de um determinado assunto, optamos pela abordagem qualitativa. Essa se deu tendo como fonte principal artigos, livros, bem como, teses, com informações sobre a temática abordada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas de cotas raciais enquadram-se em ações afirmativas, que podem ser entendidas como políticas de reparação que visam diminuir as desigualdades. Desigualdades essas presentes no Brasil desde o período colonial, pelo qual havia uma prática de escravizar seres humanos com o objetivo do aumento de riquezas. Apesar da colônia se limitar a um tempo específico de dominação política e territorial as consequências da colonização não se limitaram a esse espaço temporal, visto que, as desigualdades e racismos ainda vivem o *continuum* colonial.

A colonialidade seria esse regime de poder que impõe padrões políticos, econômicos, morais e epistemológicos a outros povos ao criar uma identidade europeia por meio da expropriação das outras culturas que foram sistematicamente inferiorizadas (QUIJANO, 2005). Corroborando, Porto (2018) defende que a colonialidade está presente em nossos corpos e mentes, mas que, apesar disso existem possibilidades de questionarmos essa lógica, e ainda, reservar ações que possibilitem um olhar descolonizador.

As cotas raciais apresentam um papel de propor ações no sentido de consolidar com o processo descolonizador, nos desafiando cotidianamente por ser realizada em uma sociedade imersa no racismo estrutural, sendo assim:

O racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade mostram de forma clara, as classes subalternas sendo uma parte da sociedade que é submetida às margens pela classe dominante/hegemônica, encontrando-se nas mãos da exploração e opressão constantes (ALMEIDA, 2018, p. 46).

Apesar das cotas raciais buscarem romper com as desigualdades, a partir desua proposição, aconteceram diversas discussões dicotômicas, entre os que eram a favor e os contrários. Neste contexto, enfatizamos que apesar das lutas a favor, consideramos que essa visão contrária ainda permeia a sociedade, como relata Guarnieri e Melo-Silva (2017). Tendo em vista que para implementações ocorrerem verdadeiros ringues com diferentes atores sociais. Dentre esses, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF n° 186, instaurada pelo atual partido Democrata – DEM, antigo Partido da Frente Liberal – PFL, que pediu a inconstitucionalidade da política de cotas adotada pela Universidade de Brasília - UNB, com a argumentação de que o sistema de cotas violava preceitos fundamentais atribuindo a criação de um “Tribunal Racial”, como se fosse possível retornarmos a época da escravidão (MARINHO & CARVALHO, 2018).

Apesar disso, a justiça se sobrepõe dando parecer favorável com o ministro Ricardo Lewandowski do Supremo Tribunal Federal – STF que apresentou o seu voto em dez etapas, ressaltando o principio da igualdade, justiça distributiva, ações afirmativas, critérios jurídicos, consciência étnico-racial, papel integrador da universidade, questões da hetero e autoidentificação, questão sobre cotas e reservas de vaga, transitoriedade das políticas de ações afirmativas, e a proporcionalidade entre meios e fins. Nesse sentido, aparece preceitos legais à implementação das cotas raciais.

Assim, damos ênfase a Lei n° 12.711/2012, que regulamenta as cotas nas Universidades Públicas, dentre essas, uma parcela das vagas para pessoas negras (pretos e pardos), cotas raciais. Deste modo, consideramos que dentre as políticas de cotas, o recorte racial é altamente necessário, na medida em que prever o efeito de correções de distorções e assimetrias na igualdade de oportunidades, aumentando assim a representatividade dos afrodescendentes no ambiente universitário e, por conseguinte, um ambiente propício à diminuição da discriminação.

Acreditamos que as cotas são ações que incluem os afrodescendentes, entretanto, ressaltamos que incluir é importante, mas garantir a permanência também se faz necessário. Nesse cenário, compreendemos que com o golpe de 2016 (cassação da presidente) ocorreram mudanças nas bolsas de permanência, visto que passaram a ser restritas a alunos com ascendência indígena ou quilombola (OLIVEIRA, 2018). Desta forma, quantos afrodescendentes urbanos e da zona rural sofreram prejuízos com essas restrições? Consideramos que houve possíveis abandonos de cursos pelas condições de desigualdades que lhes foram impostas historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste estudo aspectos históricos que interferiram na inclusão dos afrodescendentes nos diversos locais, e ainda, sobre as ações afirmativas de cotas que se apresentam de forma tardia como uma maneira que busca reparar e diminuir as desigualdades impostas desde o período colonial, e que ainda está presente atualmente, apesar de serem medidas temporárias ainda são necessárias. Ressaltamos, outrossim, que diante das mudanças nas bolsas de permanência isso possa ter contribuído com a evasão dos afrodescendentes que foram incluídos a partir do processo de cotas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 jan de 2022.

BRASI. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 1 jan de 2022.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 1 jan 2022.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 21, n. 2, 2017.

MARINHO, Adriana Costa; CARVALHO, Márcia Haydee Porto de. Ações afirmativas e o princípio da igualdade: cotas raciais, um instrumento social para promoção da igualdade de oportunidades. *Revista Ceuma Perspectivas*. v. 3, 2018.

OLIVEIRA, Elis Rejane Silva. **A reprodução das desigualdades sociais nas políticas de acesso e permanência dos alunos cotistas da UFPI**. Dissertação (mestrado em Gestão Pública). Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2018.

PORTO, Leudjane Michelle Viegas Diniz. **Com a palavra, a/o mestra/e: a afrodescendência e a Educação Profissional Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais**. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

DA SOCIEDADE DO ESPANTO AO ESPETÁCULO DA RACIALIZAÇÃO: DISCUTINDO ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DE UM IMAGINÁRIO RACIAL BRASILEIRO

Alisson Emanuel Silva
Universidade Federal do Piauí
Alissonemanuel18@hotmail.com

Simoní Portela Leal
Universidade Federal do Piauí
simoniportela@gmail.com

INTRODUÇÃO

Um fato noticiado em setembro do ano de 2018 pelas mídias sociais brasileiras e que ganhou enorme repercussão, foi o caso da Dona Eunice, uma senhora de 74 anos que se sentiu “surpresa” ao entrar em um consultório e se deparar com um médico afrodescendente. Segundo a idosa, ela nunca havia visto pessoalmente um não eurodescendente naquela profissão (RAÇA, 2018). É inegável que essa notícia representa um marco da ascensão social dos povos que há muito vêm sendo discriminados no Brasil. Entretanto, aqui, buscaremos realizar uma análise acerca de um fenômeno muito complexo por trás da “surpresa” dessa idosa, sendo este bastante pertinente e ao mesmo tempo silenciado. Para isso, nos dispomos a refletir acerca de perguntas que não ganharam tanta notoriedade no caso noticiado. O que faz com que, em pleno ano de 2018, ainda existam pessoas que demonstram tamanho vislumbre ao se depararem com situações que envolvem afrodescendentes ocupando posições de destaque social? O que esse tipo de “surpresa” revela sobre a nossa realidade, no contexto de um país em que quase 56% da população é composta por autodeclarados afrodescendentes? Nossa intenção, nesse trabalho, é discutir os mecanismos sociais que contribuem para o desenvolvimento de uma *representação social negativa* do ser afrodescendente na sociedade brasileira. Por representação social, compreendemos um processo que, por meio de elementos psicológicos, sociais e políticos, produz um conjunto de crenças e ideias carregadas de simbolismos, significados e interpretações, que, por sua vez, contribui para a formação do plano imaginário de uma determinada sociedade fazendo com que este último também adquirida

uma perspectiva racializada e, muitas vezes, inflexível do que denominamos de *imaginário racial*. Identificamos a existência e a respectiva contribuição de alguns dispositivos que cooperam para a ocorrência de um fenômeno que possibilitou a racialização do imaginário da sociedade brasileira. Aqui, discorreremos sobre três desses dispositivos: a linguagem na sua modalidade verbal; as produções culturais, em particular a literatura, música e cinema; e, finalmente, a ciência naquilo que tange à produção de conhecimentos, que de alguma maneira, confirmassem e legitimassem um determinismo que justificaria a situação desses seres humanos. Para isso, precisamos primeiro, compreender o contexto e os processos que possibilitam o surgimento desse tipo de fenômeno. Para nós, esses elementos parecem atuar em uma harmonia tão sublime que, quase sempre, passam a impressão de não serem fruto das construções sociais, mas sim, espelhos de uma realidade atemporal, principalmente quando estão voltados para a legitimação de concepções fantasiosas, mas que os grupos considerados dominantes tendem em insistir em torná-las realidade. Dessa maneira, abordaremos esses mecanismos como sendo elementos necessários para a construção e imposição de um imaginário social pautado em um processo massivo de racialização de grupos sociais, que, através dos dispositivos já citados, corroboraram por meio da construção de uma representação social, que, segundo José Leon Crochík (1994), é quase sempre deturpada. Para nós, essas distorções são mais facilmente evidenciadas quando se trata do afrodescendente, principalmente quando tais representações, por meio dessa deturpação, também instituíam uma perspectiva imaginária e negativa acerca desse sujeito. Ainda segundo Crochík (1994), é a partir de uma experiência voltada para uma efetiva compreensão desses mecanismos que poderíamos ser capazes de discernir o que é o objeto e o que desejamos que ele seja. É nesse sentido que podemos entender a existência de um *imaginário racial*, como sendo uma submodalidade do imaginário social, e fruto de um extenso processo de produção de significados acerca de outra criação social – a raça.

OBJETIVOS

- Compreender as construções sociais resultantes de um intenso processo de internalização de símbolos embutidos nas mais íntimas estruturas cognitivas – a consciência e a memória – se tornam mecanismos de construção e imposição de um imaginário racial;
- Identificar a existência e a respectiva contribuição de alguns dispositivos que cooperam para a ocorrência de um fenômeno que

possibilitou a racialização do imaginário da sociedade brasileiro;

- Analisar como os elementos da linguagem contribuem na estruturação de um discurso de inferiorização de determinados grupos sociais distorcendo as concepções e representações da realidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho faz parte da pesquisa qualitativa, do tipo descritiva e exploratória desenvolvida para escrita da dissertação de Mestrado em Educação (PPGE – UFPI) nos anos de 2018 e 2019, nos cursos de formação de psicólogos em três IES do estado do Piauí. Para isso, partimos da análise dos conteúdos encontrados em documentos normativos, nesse caso, o Projeto Político Pedagógico específico de cada instituição que, no nosso entendimento, não são passíveis de quantificação. Por esse motivo, pensamos que a pesquisa qualitativa nos permitiria descrever o fenômeno estudado de uma maneira que nos possibilite obter uma compreensão mais aprofundada e que esteja além de dados estatísticos que, embora sejam importantes, não se fizeram presentes nessa pesquisa, pois estávamos mais interessados em descobrir como o fenômeno estudado se desdobra e se relaciona com a realidade. Diante dessa lógica, ainda diálogamos com autores como Gislene Santos (2002), Abdias Nascimento (2016), Frantz Fanon (2008), Joel Santos (1984), Maria Bento (2014), e Edith Piza (2014), quando atribuem a alguns dispositivos sociais a responsabilidade não só de criar, mas também de transmitir a ideia da existência de uma raça superior e outra inferior, associando à primeira, características qualificadoras na medida em que a segunda é vinculada a peculiaridades desqualificadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando analisamos a construção de estereótipos sociais negativos, percebemos a complexidade de compreendê-los. De fato, como esses são construídos? A que interesses essas construções atendem? Nesse sentido, nos propomos discutir os mecanismos que contribuem para tal criação, tomando como pano de fundo o racismo no contexto brasileiro. Buscando compreender como se deu o desenvolvimento de um imaginário racial para que chegássemos a um ponto em que a figura do afrodescendente fosse amplamente associada a características marginalizadas na sociedade. Quando olhamos para o imaginário social no contexto brasileiro percebemos que esse quase sempre busca perpetuar e conservar as relações de poder construídas

desde o período colonial, sobretudo nas relações com os descendentes dos povos criminosamente sequestrados e escravizados, à medida que também se constroem representações acerca do eurodescendente por meio de um processo de supervalorização da “branquitude”, fazendo desta segundo Maria Aparecida Silva Bento (2014), um padrão ideal para modelar o comportamento humano. Nesse contexto, notamos que, no caso do Brasil, as instituições sociais funcionam como espaços e, ao mesmo tempo, agentes de reprodução desse imaginário, reforçando ainda mais a sua eficácia, pois, além de limitar, esses agentes sociais também disciplinam as interações entre os sujeitos. Quando se trata do racismo no Brasil, percebemos que a construção do imaginário coletivo é fruto também do processo de racialização, no qual se construíram representações negativas dos indivíduos de fisionomia afrodescendente, características que servem, na sua maioria, como justificativa para que homens, mulheres e crianças recebam um tratamento diferenciado nos espaços de interação social. É na escola que muitos indivíduos começam a ter acesso direto a informações de maneira sistematizada e bem mais intensa do que nos outros campos do seu cotidiano, e quando olhamos para o papel formador dessa instituição que visa “formar” sujeitos aptos para a vida em sociedade, logo perceberemos que suas práticas escolares terão uma forte inclinação para a repetição de alguns padrões advindos das relações sociais sustentadas por ideologias específicas, as quais muitas vezes são determinadas pelas classes dominantes. Isso tudo contribui para a formação do imaginário social

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos das relações raciais e da representação social atribuídas a um indivíduo afrodescendente no contexto brasileiro a fim de demonstrar a existência de um fenômeno que, através do processo de racialização, constitui um *imaginário racial* que se desenvolve principalmente por meio de uma irracionalidade comprometida com a construção de crenças sobre as raças. Essa dimensão imaginária do discurso e sua relação com o apagamento pode ser mais facilmente compreendida a partir do processo de racialização humana, o qual, com a invenção do racismo, fez com que a concepção da imagem do afrodescendente como um ser “menos capaz” se perpetuasse na sociedade brasileira. Por isso, consideramos que a forma como a crença na existência de *raças humanas*, construída no plano do imaginário social fez (e ainda faz) com que alguns indivíduos atribuam certas características do comportamento humano como sendo “naturais” e restritas a cada grupo social. Esse modo de pensar implica em um prisma em que os indivíduos pertencentes a determinados

grupos sejam *encaixotados* em padrões de comportamentos, pensamentos, sentimentos e capacidades. Em resumo, seja na linguagem, nas novelas, na literatura, no cinema, na música, ou nas histórias populares, conseguiremos enxergar vestígios da construção de imaginários que se manifestam nas mais diferentes esferas da vida em sociedade, como: social, racial, regional, de gênero, de competência física e intelectual, etc. No caso do Brasil, todas essas vertentes desse imaginário convergem para a manutenção das relações de poder entre os sujeitos que se autodeclaram superiores sobre aqueles que são considerados inferiores. Por mais que pareça pouco explorada, nossa tese sobre a existência de um *imaginário racial*, compreendido como um conjunto de percepções que buscam, por meio de uma representação social baseada em estereótipos raciais, definir a imagem da pessoa afrodescendente (ou eurodescendente) como um ser dotado apenas por características negativas, (ou positivas) parece ganhar cada vez mais evidências, na medida em que nos aprofundamos nas discussões acerca dos mecanismos sociais utilizados para perpetuação das teorias raciais. Diante do que discutimos até aqui, somos levados a pensar que a complexidade do termo proposto nesse trabalho deva promover novas discussões que investiguem, de maneira ainda mais penetrante, sobre as possíveis implicações que esse fenômeno produz no cotidiano, não só das pessoas descendentes dos povos escravizados, mas também, de toda a sociedade brasileira, que muitas vezes nega a existência do racismo, seja por “preguiça mental” (como nos preconceitos), seja pela conveniência de se manterem na sua zona de conforto, ou por ainda acreditar na ideia equivocada de que o racismo, a discriminação e a estereotipização da imagem dos homens e mulheres descendentes dos povos criminosamente escravizados seja um problema exclusivamente dos afrodescendentes, quando, na verdade, trata-se de uma patologia social que afeta e prejudica todos os brasileiros, independentemente do grupo étnico aos quais esses sujeitos acreditam pertencer.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. Braquitude e branqueamento no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

CROCHÍK, José Leon. Social representation concept: the problem of the individual and the negation of the other. *Psicologia USP*, São Paulo, v.5, n.1/2, p. 173-195, 1994.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

REVISTA RAÇA. Consultada por médico negro pela 1ª vez, idosa se surpreende e viraliza. *Revista eletrônica Raça*, agosto 2018. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/consultada-por-medico-negro-pela-la-vez-idosa-se-supreende-e-viraliza>. Acesso em 15 out. 2019.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro”*: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. [s.l.: s.n.], 2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DE TERESINA (PI).

Thais dos Santos Machado
Universidade Federal do Piauí
thaissantos665@gmail.com

Anna Kelly de Mesquita Carvalho
Universidade Estadual Paulista
kelly.mesquita@unesp.br

INTRODUÇÃO

A ideologia eurocêntrica que foi imposta na formação do povo brasileiro, deixou e deixa suas marcas, pois muito se sabe sobre a visão dominadora de estados europeus mas conhecemos pouco sobre os valores e contribuições africanas, essas são praticamente inexistentes. A história é como uma colcha a ser costurada, possui muitos retalhos e nessa construção faltam os retalhos das histórias dos afrodescendentes. O Brasil é um país afrodescendente de um povo que nega sua condição por não conhecê-la, tal fato remete às marcas do(a) colonialismo/colonialidade que perpassa os tempos e ainda hoje faz-se presente no currículo das escolas. Há uma tendência descolonizadora com espaços de aprendizagem que estão presentes ao redor da escola sendo possível verificar as conexões entre o regime escravista e a situação de desvantagem socioeducacional, na contemporaneidade. (MIRANDA, 2013). O trabalho com o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira deve fazer parte dos currículos de todas as redes educacionais haja vista o cumprimento da lei nº 10.639/03 significando valorização e respeito a contribuição da matriz africana a formação da sociedade brasileira. A pesquisa tem como objetivo verificar se a matriz curricular do município de Teresina, PI dos anos iniciais do ensino fundamental, (1º ao 5º ano) do componente curricular de História, possui marcas de colonialidade, no que tange ao ensino da História e cultura afro-brasileira.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa seguiu os procedimentos do estudo qualitativo, por meio da pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Será analisada a matriz curricular da cidade de Teresina/PI do componente curricular de História no 1° ao 5° ano do ensino fundamental menor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar em ensinar a história da cultura africana e/ou afro-brasileira perpassa pela educação, em especial pelo currículo, através dele podemos desconstruir um ensino falso e distorcido quanto a história da África e dos afro-brasileiros. Qualquer intervenção curricular deve preparar os alunos para serem cidadãos ativos, críticos, solidários e membros democráticos de uma sociedade democrática. Sendo necessário envolver todos os professores na criação de modelos educativos alternativos. Uma maneira de começar é construir materiais curriculares que possam ajudar a questionar as injustiças atuais e a relação entre desigualdade e subordinação. (exemplo: racismo, sexismo, classismo e etc.) (SILVA, 1995). Dessa forma, refletir na construção de currículos decoloniais significa consolidar a democracia e reforçar a luta anti-racista. (GOMES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei nº 10.639/03 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação da relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, nos trouxe avanços quanto a valorização e o conhecimento de nossa identidade africana. Com uma matriz curricular comprometida e uma equipe pedagógica (professores(as), gestão escolar) engajada, pode-ser ter uma educação para as relações étnico-racias capaz de cumprir o papel de formar cidadãos democráticos almejando sempre combater o racismo.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson, *et al.* (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p.223-245.

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. Revista da ABPN. Guarulhos.v. 5, n. 11, p. 100-118, jul/ out., 2013.



SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p 159-177.

JUVENTUDES NEGRAS NO ENSINO MÉDIO E EXCLUSÃO DIGITAL: AS INTER-RELAÇÕES ENTRE DISCRIMINAÇÃO RACIAL E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE JOVENS NEGROS NO PIAUÍ.

Danielle Maria da Costa Marques Sampaio
Faculdade de Ensino e Tecnologia do Piauí - FACET
dmarquessampaio@gmail.com

INTRODUÇÃO

No ano de 2019 concluí o mestrado em Sociologia na Universidade Federal do Piauí (UFPI) com a temática: juventudes e a utilização de tecnologias digitais na educação de jovens, tendo como título “Cibercultura e Educação: os sentidos atribuídos pelos estudantes de ensino médio na utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem em Teresina-PI. Após a conclusão dessa pesquisa, desenvolvida no mestrado, ficaram alguns questionamentos sobre o processo desigual dos estudantes de ensino médio, da rede pública em Teresina-PI, de acesso às tecnologias digitais voltadas à educação no tocante aos recortes de raça. Tais questionamentos ficaram mais aguçados no período de quarentena, em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus. Período em que as instituições de ensino brasileiras paralisaram suas atividades educacionais presenciais e intensificaram a utilização de tecnologias digitais voltadas ao ensino remoto. Fator esse que pode ter contribuído para intensificação das desigualdades de acesso às informações educacionais pelos estudantes negros de escolas públicas no Brasil.

Arruda (2020) pontua que diante dessas restrições epidemiológicas no Brasil, durante esse período, o Ministério da Educação - MEC publicou a portaria nº 343/2020 autorizando as instituições de ensino do país a substituírem as aulas presenciais por aulas remotas, mediadas através de recursos digitais.

No Piauí, observou-se, através das publicações na mídia e dos relatos de alunos e professores das escolas da rede pública, que a maioria das estratégias de ensino adotadas por essas escolas nesse período, não foram virtuais, mas a distribuição de material impresso (apostilas), além da utilização de rádio, livros didáticos e pen-drives. Evidenciando-se, a partir disso, a escassez de políticas educacionais e de ferramentas para viabilizarem a inclusão digital de alunos da rede pública no estado.

Vommaro (2020) afirma que a maioria dos alunos da rede pública no Brasil são negros e pobres. E em uma sociedade com desigualdades sociais latentes é visível que as crises impactem de maneiras diferentes indivíduos de diferentes classes sociais, nesse caso, podendo ser evidenciado através das dificuldades de acesso às tecnologias digitais voltadas à Educação pelos estudantes da rede pública de ensino. Observando-se que o racismo no Brasil está relacionado ainda a profundas desigualdades sociais e econômicas, manifestando-se de maneiras diversas, dentre elas nos processos educacionais. Reproduzindo uma estrutura desigual de acesso também em relação à inclusão digital. Segundo dados do IBGE (2018) no Brasil somente 55% da população negra, utilizou o computador pelo menos uma vez na vida. Deixando clara essas diferenças na vida cotidiana das pessoas.

Nunes (2014) pondera que a opressão e a exclusão da população negra do processo educacional no Brasil está presente em toda a historiografia da educação escolar brasileira, sendo a exclusão digital, presente na atualidade nesse contexto, mais um de seus mecanismos.

OBJETIVOS

Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho consiste em realizar reflexões sobre as inter-relações entre a discriminação racial e a utilização das tecnologias digitais na trajetória educacional de jovens negros no Piauí, a partir do levantamento e análise de dados documentais e bibliográficos acerca dessas categorias de pesquisa.

Os objetivos específicos são:

1. Analisar as implicações das discriminações raciais na trajetória, durante o ensino médio, de jovens negros nas escolas públicas piauienses a partir de dados documentais e bibliográficos.
2. Realizar levantamento de dados documentais e bibliográficos no intuito de promover discussão sobre os programas de inclusão digital voltados à educação de jovens nas escolas públicas da rede estadual no Piauí.

METODOLOGIA

Esse trabalho trata-se de um estudo qualitativo na perspectiva de reflexões sobre as inter-relações entre discriminação racial e a utilização das tecnologias digitais na trajetória educacional de jovens negros no Piauí, através da revisão bibliográfica das publicações de teóricos que abordam tais categorias e de dados documentais que abordam tal temática nas escolas da rede pública no

Piauí. A análise do tipo documental, que tem a característica de uma pesquisa qualitativa, possibilitará o acesso à fontes abrangentes e estáveis de dados viabilizando a organização dos arquivos primários da pesquisa, no intuito de evidenciar as normativas escolares relacionadas ao uso das tecnologias digitais no ensino médio de escolas da rede pública no Piauí. Enquanto que a pesquisa do tipo bibliográfica permitirá ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla diante de outros recursos de coleta de dados.

Tendo em vista a construção de reflexões sobre as produções científicas que abordam a relação existente entre as influências do racismo na educação dentro da perspectiva de exclusão digital.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa encontra-se em processo de desenvolvimento. Os resultados obtidos através dela poderão ajudar a compreender melhor os motivos que levam esses jovens a não ter acesso aos recursos digitais durante suas trajetórias escolares, em particular durante o ensino médio. Os núcleos de apoio ao ensino e demais setores correlatos poderão utilizar esses dados também, posteriormente, para organização de novas ações e planos pedagógicos que viabilizem a diminuição das desigualdades raciais e sociais no processo educacional de jovens favorecendo a inclusão digital dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que os fatores que levam os jovens negros, estudantes de escolas públicas a não terem acesso às tecnologias digitais durante o ensino médio podem ser diversos. Acreditando-se, diante de dados elencados, que o racismo, as desigualdades sociais e a falta de interesse do poder público no Piauí em realizar investimentos para o melhoramento da inclusão digital e da qualidade do ensino de jovens dificulta o acesso às essas tecnologias digitais voltadas à educação. O que pode contribuir de uma maneira efetiva para diferenças significativas no aproveitamento acadêmico e formativo desses jovens em relação aos jovens brancos, estudantes de escolas privadas. Possibilitando de forma direta oportunidades diferentes de qualificação profissional para o mercado de trabalho. Tornando-se importante ressaltar também, que durante a pesquisa, novos dados poderão, dentro dessa temática, serem analisados. Contribuindo para um aprofundamento da análise dessa temática de estudo.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E.P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Rev. Em Rede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2018. IBGE, 2020. Disponível em:// <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=23205&t=sobre>. Acesso em: 10 mar 2022

NUNES, R.B. História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, de 28 a 31 de outubro de 2014. Anais... Natal, 2014. Disponível em: // <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1001>. Acesso em: 10 mar 2022.

VOMMARO, P. O mundo em tempos de pandemia: certezas, dilemas e perspectivas. *Rev. Direito e Práxis*, v. 20, n. 20, 2020.

O CORPO NARRADOR: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS AFRODESCENDENTES

Kácio dos Santos Silva
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Doutorando em Educação – UFPI
kaciosantos@frn.uespi.br

Francis Musa Boakari
RODA GRIÔ-GEAfro - CCE
Universidade Federal do Piauí – UFPI
musabuakei@yahoo.com

INTRODUÇÃO

O corpo NARRADOR é uma escrita que está sendo desenvolvida a partir de experiências de aprendizagens afrodescendentes, o texto é resultado de parte da pesquisa de mestrado que levou a dissertação intitulada “Aprender com a diversidade: narrativas de um corpo para além da sala de aula”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, por Kácio dos Santos Silva e orientada pelo professor PhD Francis Musa Boakari e, também, com contribuições de trocas valiosas com a professora Dr^a Francilene Brito da Silva da UFPI e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô, que tem buscado respostas aos silenciamentos em torno de discriminações históricas (SILVA, 2019). Esta dissertação basicamente tratou de estudar como o corpo afrodescendente pode constituir histórias de subalternização e, também apontamentos para a superação do racismo na escola e fora dela.

A escolha da expressão ‘o corpo NARRADOR’ parte do princípio de narrar dores, intencionando/esperando/desejando/sonhando/rezando/esperançando que as mesmas sejam diminuídas (por isso o sufixo dor está escrito em letras minúsculas) em um texto que proponha além da denúncia a elaboração e superação destas dores, onde a fala e a escrita podem ser mecanismos de crescimento pessoal e emancipação em uma sociedade onde o racismo ainda tem sido a base de sustentação de muitas marginalizações, exclusões e desumanizações, muitas vezes com tentativas de mascarar com discursos competentes.

O texto está organizado em duas narrativas: o corpo afrodescendente e as experiências escolares. Cada uma com histórias distintas (polifonias) mas, que dialogam entre si (dialogia) produzindo aprendizagens e se encruzilhando em um novo contexto narrativo (BAKHTIN, 2003). Esta escrita, então, deve ser lida não como narrativas individuais, mas como modo de repensar as ações minhas e como estas se relacionam com as de todas as pessoas no mundo, e a sua relação com o ambiente, produzindo assim novas formas de existir. Existências interrelacionadas cujas narrativas também, deveriam tentar representar esta dinamicidade interconectada, o tempo todo e em todos os espaços, reais e imagináveis.

OBJETIVOS

Este artigo parte da problemática de pensar como corpos afrodescendentes podem narrar suas próprias vivências-experiências (fenômenos que as marcaram como fontes de novas-velhas lições) para superação no ensinar/aprender em contextos escolares e não escolares. É a partir dessa concepção (realidade), e das várias experiências pessoais que foi delineado o seguinte objetivo: compreender como narrativas de corpos afrodescendentes podem constituir histórias de superação em contextos de uma vida.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através de narrativas do primeiro autor em contextos discriminatórios que conversaram com várias/os especialistas, cujos trabalhos/produções ampliaram as compreensões acerca dos temas em pauta. A metodologia utilizada consiste no método narrativo autobiográfico em que Abrahão (2003) revela que é importante entender que a pesquisa narrativa pode partir de qualquer lugar e tempo, e ainda perpassa não só pela trajetória de vida de uma única pessoa, mas pela de muitas outras que apresentem semelhanças em seu modo de existir com suas características, emoções, pulsões e escolhas.

A escrita adotada neste texto também, consiste numa tentativa de dialogar com o conceito de narrativa introduzido por Benjamin (2002), que traz a história de sua infância, não para falar na perspectiva autobiográfica, mas para promover diálogo com o contexto social daquele lugar e tempo. É a partir dessa perspectiva, do falar de si, que o texto estabelece não somente relações com histórias pessoais narradas a partir de lugares temporalizados, mas também é permeado por *insights* e, segundo Allen (1990, p.612) citado por Abel, (2003, p. 22) como “a capacidade de entender verdades escondidas”. Esta

forma de escrita transforma este texto no que se chama narrativa potente que está amparada em duas perspectivas, a de astúcia defendida por Michel de Certeau (1994), e a de barbárie positiva proposta por Walter Benjamin (2002).

O que se propõe a partir desta metodologia é que o método autobiográfico (ABRAÃO, 2003) contribua através da fala própria do primeiro autor, para subverter a lógica das histórias discriminatórias vivenciadas por ele, uma vez que após narradas estas histórias possam produzir consciência sobre o que é o racismo e suas consequências (FANON, 2008) na busca de produzir aprendizagens e ensinamentos futuros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa estão divididos em duas narrativas que revelam as experiências do primeiro autor com a sua própria consciência que foi elaborada no decorrer da vida. Cabe destacar que a consciência não é algo finalizado, haja vista que o processo de autorreconhecimento do corpo afrodescendente e elaboração de subjetividades é todo processo fluido e contínuo, mas que no texto se refere ao olhar para o passado para pensar ações futuras.

A primeira narrativa destacada neste artigo trata da experiência pessoal do primeiro autor que percebe sua afrodescendência no reconhecimento do próprio corpo em um processo de mudança capilar, que no artigo é tratado como: narrativa 1 – cabelo, o último lugar do corpo afrodescendente.

Na narrativa 1, o primeiro autor destaca como suas histórias pessoais ligadas à estética afrodescendente foram motivos para discriminações e produção de baixa autoestima durante sua infância e adolescência, e como o mesmo aprendeu a lidar com suas frustrações e questões. E, especialmente como foi seu aprendizado para lidar com sua estética afrodescendente no tornar-se negro (SOUZA, 1983).

Na segunda narrativa, intitulada Experiências e(x)colares, o primeiro autor trata de algumas de suas experiências que viveu nas escolas onde estudou. Nesta seção é possível perceber momentos distintos que vão da aceitação (primeira escola) à frustração (segunda escola). Nesta narrativa, destacam-se como as relações construídas com o corpo, no espaço físico da escola e seus atores sociais, eram parte dos processos experienciais entre ser e ambiente, com influência de um no outro, gerando assim um processo educativo ou não. Dewey (2011) destaca esse processo de interação (corpo e ambiente), como possibilidade para reconstrução e reorganização da experiência, para promover assim um processo educativo futuro, através de uma experiência nova.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo motivador desta pesquisa não foi denunciar que nossos corpos afrodescendentes são vítimas de uma sociedade racista. Isso já está dado. Mas sim de revelar como podemos subverter as opressões, no caso atual, através das narrativas autoconstruídas. A forma como encontrei, se deu de dois modos de narrar: o primeiro foi pessoal, através da fala, a minha fala comigo próprio através de lembrar vivências. E a segunda forma de narrar foi articulando essas falas com as dores e com outras histórias e estruturas sociais que, de algum modo atravessam as histórias pessoais, organizando-as em texto escrito através da dialogia proposta Bakhtin (2003) para assim organizarmos as diferentes vozes (polifonias) dentro de nós mesmos, pessoas não acabadas e prontas.

Estas narrativas dizem-nos que o corpo afrodescendente, pode ser potencializado como no caso da primeira escola mencionada neste texto, ou simplesmente silenciado, como no caso da segunda escola mencionada no texto. O fato é que, toda vez que um corpo afrodescendente adentra em um espaço escolar, a escola se modifica, seja pela fricção do incômodo dessa presença que hegemonicamente esteve for a da escola, ou pela força molar de resistência em ocupar os espaços que por direito da vida são nossos.

Esta escrita é uma outra experiência: a experiência do encontro com as vozes que me ensinaram sobre ser afrodescendente. É preciso encontrar-se com as diversas vozes, as línguas que habitam em nós mesmos para que possamos compreender conhecimentos para mais produzir conhecimento. E ter atos de responsabilidade e responsividade para manter atitudes-práticas éticas e esteticamente enriquecedoras da nossa vida a partir do conhecimento científico. Aprender com – para – em vida, com as vidas, nossas e das outras pessoas são significantes, para objetivar a decolonialidade de que falamos tanto.

REFERÊNCIAS

ABEL, Marcos Chedid. O insight na psicanálise. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*. v. 23, n.4, p. 22-31, 2003.

ABRAHÃO, Maria Helene Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*. Pelotas – RS, v. 7, n.14, p.79-95, set. 2003.

ALLEN, R. E. *The Concise Oxford*. Oxford: Clarendon Press, 1990.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaiolvitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcos Vinícius Mazzari. São Paulo – SP: Duas cidades, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDFUBA, 2008.

SILVA, Kácio dos Santos. **Aprender com a diversidade**: narrativas de um corpo para além da sala de aula. 2019. 80 pág. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2019.

SOUZA, Neuza Santos (1983). **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Editorial Graal, 1983.

O SAMBA DE CUMBUCA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS DO QUILOMBO SALINAS (PI)

Naira Lopes Moura
UFP - Inairalmoura@hotmail.com

Isaurora Claudia Martins de Freitas
UVA - isaurora68@gmail.com

Raimunda Ferreira Gomes Coelho
IFPI - raimundagomes3@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da construção da identidade racial de jovens da Comunidade Quilombola Salinas, localizada no estado do Piauí, com o objetivo de analisar as contribuições das educações sociais promovidas pelo Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca nesta construção.

Estudar como se configura o processo de construção da identidade afrodescendente da juventude da Comunidade Quilombola Salinas, tendo como foco as educações sociais é complexo, devido aos desafios enfrentados pela referida juventude no bojo de seu ethos identitário e as implicações no cotidiano. Entre os desafios, destacam-se o esquecimento histórico dos quilombos após a abolição, as tentativas de apagamento das histórias e contribuições dos afrodescendentes, bem como os estigmas a eles atribuídos durante e depois do processo de colonização, que os reduzem a uma condição de inferioridade e subalternidade.

A Comunidade Quilombola Salinas localiza-se no município de Campinas do Piauí, distante 414 km da capital Teresina-PI e integra o conjunto das 77 comunidades quilombolas do Piauí já certificadas pela Fundação Cultural Palmares – FCPI. Teve sua origem a partir de escravizados fugitivos da fazenda Formiga, no município de Simplício Mendes-PI, possui 117 famílias e tem como um dos seus elementos o Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca,

1 É uma entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, instituída pela Lei Federal nº 7.668, de 22/08/1988, objetivando promover e preservar os valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

manifestação cultural que atravessa a existência da comunidade. O Samba de Cumbuca vêm sendo mantido e repassado às gerações através da oralidade, exercendo grande influência na formação da identidade afrodescendente por estar relacionado à ancestralidade africana.

O grupo social ao qual pertencem os jovens da comunidade Salinas teve uma trajetória marcada pelo genocídio (NASCIMENTO, 1978), epistemicídio (SANTOS, 2010), pela discriminação e inferiorização, semelhante à realidade de outras comunidades originadas de afrodescendentes escravizados que, usados nas atividades produtivas da colonização, carregam até hoje, “além do estigma da discriminação racial, as marcas do empobrecimento provocado pela ausência do seu reconhecimento como cidadãos de direitos” (COELHO, 2013, p. 30), convivendo ainda hoje com os genocídios que afetam a população afrodescendente, sobretudo, os jovens.

Os jovens da Comunidade Salinas formam sua identidade dentro do seu grupo social, que foi maciçamente suprimido, sistematicamente desonrado e incessantemente negado (HALL, 2003), herdando, portanto, os estigmas (GOFFMAN, 2004), gerando um complexo de inferioridade e uma autoimagem depreciativa e certo trauma psicológico na alma (FANON, 2008), que lhes dificulta a construção de uma autoimagem positiva. Dessa forma, a construção da identidade dessa juventude se dá a partir das resistências que atravessaram e continuam atravessando as existências ameaçadas dos afrodescendentes, desde o processo de colonização, que forçou o aquilombamento como estratégia de enfrentamento ao sistema escravista.

Contudo, as questões raciais e suas consequências não foram tratadas (e ainda não são) como carecem ser. Isso se deve, em parte, à forma como nosso olhar foi colonizado para não analisar historicamente as relações sociais, sobretudo, quando se trata das relações raciais. A percepção dessas relações requer uma reeducação do olhar, pelo conhecimento dos processos históricos e sociais envolvidos na tessitura da sociedade brasileira.

Sobre os jovens do Quilombo Salinas, há um conjunto de elementos a considerar, como a reconfiguração dos quilombos por meio da reorganização do movimento quilombola, nas últimas décadas, visando à recuperação dos territórios dos quais foram expropriados; a reanimação da ancestralidade para o fortalecimento dos seus laços de pertencimento afrodescendente e das lutas pela continuidade de suas existências (COELHO, 2013).

Nesse sentido, os jovens vêm protagonizando atividades sócio-reivindicatórias para acessarem os direitos garantidos pela legislação, provenientes das lutas. Ao que parece, as mobilizações para a reorganização dessas lutas têm como elementos estratégicos, as tradições culturais, entre elas,

o Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca, a de maior destaque, em que os adultos interagem com os jovens, fortalecendo os elementos culturais, reanimando a ancestralidade e refazendo os laços de pertencimento ao grupo social afrodescendente. Todas essas atividades são práticas educativas geradoras de saberes tanto para o fortalecimento das lutas quanto para o enfrentamento do racismo e reafirmação da identidade racial positiva, chamadas por Gohn (2010) de educação não-formal², mas que preferimos chamá-las de educação social, porque o termo “não-formal” sugere algo sem forma, que pode ser interpretada como de menos valia.

A inquietação principal aqui é como os jovens se transformam, recriam e organizam suas lutas por direitos sociais, mobilizados pelo movimento cotidiano de preservação das tradições culturais, que tem como centro o Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca. Assim, pretendemos dar visibilidade do legado histórico e social da Comunidade Quilombola Salinas, que serve de referência e tem sido importante para a manutenção da identidade afrodescendente no âmbito da educação social, através do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca.

Para a compreensão do nosso objeto de pesquisa e das questões que o envolvem, recorreremos aos estudos de Cunha Jr (2005), Fanon (2008), Moura (1988), Munanga (2005), Nascimento (1978), que problematizam as questões inerentes a afrodescendência e os processos históricos geradores dos racismos e das barreiras sociais impostas aos afrodescendentes; de Almeida (1996, 2011), Fiabani (2012), Moura (1981, 1987, 1988), tratando dos quilombos do passado e do presente; de Goffman (2004), Hall (2001, 2003), Carneiro (2005), Cunha Jr (2005), que discutem estigma e identidade, enfocando, no caso do último autor, a inferiorização e a coisificação atribuída aos afrodescendentes como elementos que dificultam a construção da autoimagem positiva e a inserção social dos afrodescendentes no conjunto da sociedade brasileira; de Arroyo (2014); Abramo (1997), Dayrell (2007), Melucci (2007), Pais (1990) e Bourdieu (1983) fazendo abordagem sobre as juventudes e seus papéis sociais, considerando as diferentes perspectivas de estudos; de Coelho (2013), destacando os dilemas e o papel transformador de jovens quilombolas; de Freitas (2009, 2015), com abordagem acerca do jovem rural, seus dilemas e projetos de vida e sua inserção nos espaços educativos.

² Segundo a autora e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (2008).

OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a construção da identidade da juventude afrodescendente do Quilombo Salinas a partir do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca. E como objetivos específicos: i) evidenciar as formas de educação social presentes na Comunidade; ii) compreender as influências do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca na construção da identidade afrodescendente dos jovens; identificar os desafios enfrentados pela juventude quilombola de Salinas na construção de sua identidade, considerando as educações sociais existentes no quilombo.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi de natureza qualitativa, tendo em vista a natureza do fenômeno pesquisado e os objetivos do estudo que apontam para questões permeadas de subjetividade. Na pesquisa de campo, como dispositivo de produção dos dados empíricos, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas e fechadas e a observação direta, realizada através de visitas à comunidade. Os colaboradores da pesquisa foram quatro jovens, na faixa etária de 15 a 29 anos, nativos da referida Comunidade e integrantes do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca, além de três educadores sociais e agentes/coordenadores do Grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através desta pesquisa, ficou evidente que o Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca, que atravessou gerações e continua atravessando, é o elemento identitário mais marcante da Comunidade Quilombola de Salinas, significando a “resistência cotidiana da população negra no campo” (LIMA, 2015, p. 242) e constituindo-se como importante instrumento educativo na formação identitária dos jovens. Os resultados aqui apresentados e analisados reforçam o que já foi apresentado em outros trabalhos como de Mendes (2013) e IPHAN (2012) sobre a existência-resistência do Samba de Cumbuca e seu papel na vida da Comunidade Salinas em todos os seus aspectos: social, afetivo, político, econômico, religioso. A partir das lutas pelo reconhecimento da Comunidade como quilombola, essa tradição se fortaleceu na própria Comunidade e ganhou visibilidade nacionalmente, sendo meio para muitas conquistas de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na resistência cotidiana para acessar os direitos e preservar seus modos de vida, suas tradições, os jovens do Quilombo Salinas expõem os entraves e dificuldades, além do racismo gerado pelo eurocentrismo que ainda hoje vigora no Brasil. A participação dos jovens da referida Comunidade os credencia ao grupo de sujeitos sociais (DAYRELL, 2007) com atuação em várias frentes, tendo como foco o combate aos racismos, a afirmação da identidade afrodescendente e quilombola, a ressignificação e valorização dos elementos históricos e culturais que constituem a referida Comunidade. Nesse processo, o Samba de Cumbuca, como tradição ancestral e original do Quilombo Salinas, desempenha um importante papel, sobretudo por reavivar nos jovens o sentimento de pertença a um povo de raízes africanas. É imperioso reiterar que o Quilombo Salinas ganhou projeção nacional devido à atuação de jovens comprometidos com a melhoria do espaço nos aspectos culturais, sociais, econômicos e de manutenção e valorização das idiosincrasias da cor local. Dessa forma, evidenciamos o protagonismo dos jovens como símbolo de lutas e resistência na manutenção da Comunidade como lócus e habitat, perspectivando, ainda, perenizar as tradições culturais advindas do processo diaspórico do continente africano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo. Ação Educativa - Mai/Jun/Jul/Ago1997 N ° 5 Set/Out/Nov/Dez..
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.
- COELHO, R. F. G. **As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí: Teresina-PI, 2013.
- CUNHA JR., H. **Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira**. In: DAYRELL, J. O jovem como sujeito

social. In: UNESCO/MEC/ANPED. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

IPHAN. **Bens Negros: referências culturais em comunidades quilombolas do Piauí**. Teresina, PI: IPHAN-PI, 2012.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.

FREITAS, I.C.M.; PEREIRA, I.H.; LINHARES, M.I.S.B. (Orgs.). **Os jovens do interior**. pp.187-202. Sobral-CE: Edições UVA, 2015.125.

GOFFMAN, E. **Estigma – notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª Ed. Riode Janeiro: LTC, 2004.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6ª ed. Rio de Janeiro - RJ: DP&A, 2001.

FIABANI, Adelmir (Orgs.). **Sertão Quilombola: comunidades negras rurais no Piauí**. 2ªEd.Teresina: Edufpi, 2007.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. IN: FÁVERO, M.; SPÓSITO, M.P. CARRANO, P.; NOVAES, R.R. (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. pp.29 – 45Brasília: Unesco, MEC, ANPEd, 2007.

MENDES, S. M. D. **O Samba de Cumbuca e o Empoderamento das Mulheres na Comunidade Quilombola de Salinas, em Campinas do Piauí**. Trabalho apresentado no curso de Formação de Gestores Culturais dos Estados do Nordeste. UFRPE/FUNDAJ/MinC,2013.

MOURA, C. **Quilombos: resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, A. P. de ERAS, Ligia. W..PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**. *Análise Social*, vol.XXV (105-106), 1990.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P.; [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ORALIMAGENS PARA LEITURA DE IMAGENS EM PESQUISAS

Francilene Brito da Silva
Universidade Federal do Piauí,
artlenha@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Oralimagens são uma maneira de compreensão de imagens que levam em conta a nossa história, a nossa fala, a nossa narrativa falada-escutada e/ou escrita-lida, as experiências que nos trouxeram até aqui, as escolhas que fazemos para compor a nossa história em um dado momento e lugar. Quando vemos uma imagem, é possível sentir que ela também tem uma história, embora não saibamos qual de fato é. E, quando uma imagem nos “olha”, com toda a sua história, suscita em nós a nossa própria história para completa-la, enquanto composição. Compor uma imagem é também compor uma história, não a única. Narrar seu grupo, seu pertencimento e criar novas maneiras de si ver é possível em meio a uma cultura “universalizante” e reducionista? Como diz Adichie (YouTube, 2012): “Quando rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar nós reconquistamos um tipo de paraíso.”

OBJETIVOS

Oralimagens é um neologismo conceitual, que nasceu com estudos sobre imagens de mulheres e crianças nas artes visuais encontradas em museus do Brasil, no período de 2014 a 2017 (com o doutorado da pesquisadora). Mas, já havia indícios desta discussão desde 2010, quando foram realizados estudos sobre arte afrodescendente a partir de olhares de mulheres educadoras em Teresina, Piauí (mestrado da mesma pesquisadora). Com este artigo pretendemos trazer o conceito de oralimagens para: pensar imagens presentes em pesquisas, diante da possibilidade de narrar o que mais nos possibilita uma teoria-prática da liberdade em conjunto com reflexões decoloniais (GÓMEZ & MIGNOLO, 2012), ou seja, com discussões-práticas de existir dentro de colonialidades (culturas geradas e ainda existentes a partir de epistemologias, conhecimentos, saberes forjados para fabricar um eurocentrismo ocidental, como único modelo a ser seguido).

Para isso, trazemos algumas imagens, um quadro e algumas histórias sobre a pesquisa atual que estamos (des)envolvendo: Arte como Narrativa e Cuidado de Mulheres Afrodescendentes desde a Pandemia da COVID-19, com o apoio do CNPq/UFPI.

METODOLOGIA

Para repensar todo o meu percurso de pesquisadora afrodescendente e professora de arte no nordeste brasileiro, trabalhei este conceito para (des)envolver cientificamente com uma reflexão sobre imagem-narrativa. Em 2015, em pleno (des)envolvimento da pesquisa doutoral propus uma oficina com estudantes de arte do Curso de Licenciatura em Arte da UFPI, em Teresina-PI. Nessa oficina mostrei diferentes imagens de mulheres e crianças afrodescendentes e, sem que eu me desse conta imediatamente, as imagens acionaram nos estudantes um desejo de contarem trechos significativos de suas histórias. Aquelas imagens começaram a aparecer de diferentes maneiras para cada pessoa que se encontrava na sala naqueles dias (20, 21 e 22 de outubro de 2015).

Fui percebendo que imagens são narrativas. E, estas nos deslocam para as nossas próprias narrativas ao falarmos sobre as composições imagéticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As imagens, as oralidades, as escritas são todas formas de narrar; são narrativas, pois são resultados de nossas experiências em escavar, por meio da memória (BENJAMIN, 2011), e de curar-nos (hooks, 2010; 2013) diante do incurável mundo colonial em que coabitamos. São faces de uma mesma busca por nos compreender e viver em um tipo de mundo local/global. Estas formas ou maneiras de narrar podem trazer danos ou possibilidades. Somos nós que escolhemos. Portanto, são fatores políticos de subalternizações ou de libertações, dentre outras práticas educativo-sociais. Na fronteira disso, vivemos, muitas vezes, sem esta consciência.

Tendo que nos reinventar, para além das subalternizações publicizadas sobre as nossas imagens, oralidades e escritas, encontramos saídas coletivas e/ou individuais de dessubalternizações. Aprender a desaprender para estar aprendendo mais sobre si e as outras pessoas, é uma maneira de escolher estar viva/e/o, especialmente, com táticas de viver na fronteira (ANZALDÚA, 2005).

Para refletir sobre algumas das experiências com a pesquisa atual, trazemos a imagem do cartaz abaixo, bem como, trechos das histórias das mulheres retratadas nesta exposição, que foi um dos resultados da pesquisa.

Imagem I – Cartaz da Exposição Virtual “Tecendo Narrativas”, de Carlos Henrique da Silva, colagem digital, 2022.



Fonte: Disponível em: <https://sites.google.com/view/tecendonarrativas/exposi%C3%A7%C3%A3o-tecendo-narrativas>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Quadro I – Trechos sobre as mulheres afrodescendentes da Exposição Virtual “Tecendo Narrativas”, 2022.

Nomes dos Episódios do <i>podcast</i> :	Trechos da Exposição sobre as mulheres:
Tapetes e Bordados da Maria	Maria Bomfim, nasceu em Seabra e mora hoje em Barreiras, ambas cidades da Bahia. Veio de uma família que trabalhou da roça, como muitas mulheres brasileiras do Nordeste, e criou quatro filhos sozinha. Ela é uma afrodescendente evangélica.
Poesia-Bordado-Colagem da Márcia	Márcia Gomes, reside em Altos, Piauí. É formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí e sua monografia de conclusão de curso teve como peças central os trabalhos de Rosana Paulino, artista afrodescendente brasileira. As suas práticas artísticas percorrem desde a escrita de poesias, o bordado e a colagem analógica.
Capim Dandá da Wanessa	Wanessa Campos é de São Paulo. Realiza a produção dos seus trabalhos na sua própria casa, de maneira artesanal. Cuida de todos os processos. A sua mãe, a ajuda com a costura das almofadinhas térmicas. Fora isso, faz um a um, cada produto. O incenso defumador, que é um amarrado de ramos de ervas, ela faz usando entre quatro e cinco ervas, foi o primeiro produto presenteou alguns amigos e teve um bom retorno. Ela conta que cada produto é antes de tudo, algo que faz parte da sua vida no contexto pessoal, do meu autocuidado.

Bonecas da Drika Maria	Adriana Borges nasceu na cidade de Teresina onde residiu por quarenta anos e atualmente reside em São Paulo, mais conhecida como Drika, possui formação em Arte Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, apesar de ser formada em Arte e Educação, as Artes Manuais conquistou o seu coração, o que para nós não há diferenciação hierárquica. Proprietária do ateliê DrikaMaria, a mesma trabalha com bonecas de pano, que são as bonecas com representatividade negra, dentre outras como a de gênero, e a costura criativa, que atinge o público infantil até o adulto.
Criações da Larice	Larice Monteiro nasceu na cidade de Teresina Piauí, atualmente reside em Timon Maranhão, aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (ainda neste ano de 2022). A artista afirma que seus trabalhos têm características mais artesanais por influência da sua mãe e da família, que sempre a incentivou nos trabalhos com jornais e outros materiais que poderia reaproveitar.

Fonte: Disponível em: <https://sites.google.com/view/tecendonarrativas/exposi%C3%A7%C3%A3o-tecendo-narrativas>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Os trechos acima, são partes das conversas que geraram um podcast e várias postagens com os trabalhos das mulheres no Instagram. Esta pesquisa, influenciada pelas pesquisas já citadas no início deste resumo, só tomou corpo a partir de uma outra experiência, em que foram fotografados alguns objetos que faziam para da história da pesquisadora.

Imagem II – Objetos da pesquisadora, de F.B.S., fotografia, 2021.



Fonte: Fotografia do acervo particular do autor do texto, 2021.

Imagem II – Objeto escolhido pela pesquisadora, de F.B.S., fotografia, 2021.



Fonte: Fotografia do acervo particular do autor do texto, 2021.

Logo depois, foi escolhido um destes objetos e gravado um vídeo com as respostas das seguintes perguntas: Qual a descrição deste objeto? Que lugar ele ocupou na casa da minha infância? O que esse objeto significa para mim? Devo ligá-lo a alguém da minha família em particular? O que isso significa para mim agora? Onde está agora? Em seguida, foi realizada a transcrição deste objeto escolhido e, finalmente, feita a relação com o tema da afrodescendência da pesquisadora. A partir disto foi possível fazer, nesse processo, um texto sobre o bordado e a afrodescendência. Assim, foram criadas as bases para as conversas com as mulheres desta outra pesquisa: Arte como narrativa e cuidado, em 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber nestas imagens, assim como nas imagens que trazem as fotografias dos trabalhos das mulheres afrodescendentes com as quais dialogamos, que as mulheres aparecem correlacionadas e, também, em conexões com alguns elementos que as rodeiam. As cores, os movimentos, as formas e os locais reservados a cada elemento montado no cartaz e fotografado na experiência anterior, puxam da nossa memória (e cada pessoa tem as suas) possíveis narrativas para se perguntar sobre as narrativas publicadas aqui. E,

quando passamos a ver as narrativas escritas sobre elas, começamos a ampliar e fazer conexões com as nossas histórias que foram referências para dialogar com imagem e escrita (que foram, anteriormente narrativas orais).

Desta maneira, a imagem não é uma ilustração. Oralimagens não são ilustrações de textos, são outros tipos de “textos” que nos fazem enriquecer o movimento da pesquisa e, sobretudo o que publicamos sobre as pesquisas que trazemos para a academia. Inclusive, o modo como escrevemos sobre as experiências nas pesquisas, nos desloca para uma escrita encarnada e potente para buscas desafinadas com as colonialidades.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **La Conciencia de la mestiza**/Rumo a uma nova consciência. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n3/al5v13n3.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Denkbilder**: Epifanías em Viajes. Buenos Aires: El Cuenco de Plata – teoría y ensayo, 2011.

CHIMAMANDA Adichie – Os perigos de uma história única.

LEGENDADO. **You Tube**: ragadougs. Vídeo (19min16s). Publicado em 19 de mai. 2012. Categoria: Educação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLRIZWtEY&spfreload=10>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

GÓMEZ, Pedro Pablo & MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales** [recurso electrónico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponível em: <https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

hooks, bell. Vivendo de amor. In: **Portal Geledés**, 09 mar. 2010, p. 1-9. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-degenero/4799-vivendo-de-amor>. Acessado em: 08 jan. 2022.

hooks, bell. A Teoria como Prática Libertadora. In: hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Pp. 83-104.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLA FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: O DIÁLOGO ENTRE EDUCADORES, EDUCANDOS E AS FAMÍLIAS

Rosimary Vieira da Costa
UFPI - rosimary@ufpi.edu.br

Elmo de Souza Lima
UFPI - elmolima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo discutir a gestão participativa na Escola Famílias Agrícolas (EFA), através do diálogo entre educadores, educandos e as famílias. A proposta é refletir como o diálogo articula-se e possibilita a produção dos saberes no meio local, na intenção de criar espaços coletivos de discussões para assumir as lutas contra a desigualdade que excluem e desconsideram os sujeitos diversos que vivem no campo. Assim, a participação da família na gestão é um compromisso que envolve o diálogo com a EFA, as famílias, as comunidades, as organizações e as associações.

Nessa perspectiva, destacamos o envolvimento político embasado no princípio da participação, como elemento fundamental para a contribuição e o desenvolvimento das ações formativas protagonizadas pelas famílias. Discutimos ainda, a valorização do diálogo na produção dos saberes locais que sustentam, além da proposta educacional da Pedagogia da Alternância desenvolvida nas comunidades, com base na reflexão e na ação das vivências das famílias, dos estudantes e da comunidade em geral, que tem sua vida construída e organizada no e com o campo.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância é um meio que cria possibilidades para o desenvolvimento sustentável na família e na comunidade, através da reflexão e da ação com a realidade vivida no campo. Além disso, é um movimento que propõe uma metodologia que alterna os períodos e os espaços formativos, organizados por um processo de aprendizagem, de problematização da realidade dos sujeitos envolvidos, refletindo sobre tal realidade, através das ações coletivas.

O referido estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico, sob a orientação de alguns autores, como: Silva (2012), Freire (2017), Gimonet (2007). O escrito, inicialmente, discute sobre a relevância da

gestão participativa na vida da escola e da comunidade, destacando o diálogo como elemento fundamental; além de enfatizar os desafios que a gestão participativa enfrenta; e retoma a discussão da importância da participação das famílias nas Escola Famílias Agrícolas (EFA).

METODOLOGIA

Este trabalho é parte do processo de investigação em desenvolvimento, oriundo do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Trata-se de um estudo bibliográfico, que discute a gestão participativa nas Escola Famílias Agrícolas (EFA), através do diálogo entre educadores, educandos e as famílias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto educativo da Pedagogia da Alternância, a participação da família é um elemento da ação educativa fundamental para o reconhecimento e a valorização dos sujeitos que vivem no meio rural. Além disso, revela-se como fator importante nas atividades econômicas e socioculturais que as famílias desenvolvem, visto que suas interações com a realidade da comunidade e a escola estabelecem uma relação entre os conhecimentos da vida prática e o conhecimento escolar, produzido nesses espaços de aprendizagem.

Dessa forma, a participação da família na gestão contribui para a realização dos projetos educativos na EFA, o acompanhamento integral dos estudantes, tanto no âmbito escolar quanto no meio familiar/produtivo, e a participação no âmbito associativo, considerando o primeiro princípio que norteia a proposta formativa, para que este se realize, a saber: é necessária uma organização participativa direta das famílias para que consigam assumir a reponsabilidade pela gestão e pelo desenvolvimento local.

Os estudos realizados por Silva (2012, p. 182) demonstram que “[...] a participação das famílias constitui, assim, componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, necessidades e desafios presentes no contexto socioeconômico, cultural e político da escola [...]”. A família tem um papel importante na vida das EFA, tanto na gestão política, quanto na pedagógica das instituições, por meio dos encontros desenvolvidas nas assembleias da associação das famílias da EFA. Esse processo ocorre também, nos diálogos com as comunidades, com a finalidade de propor parcerias nos projetos de produção, no acompanhamento dos processos educativos vivenciados pelos educandos e no tempo comunidade, na realização das atividades propostas através dos instrumentos pedagógicos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a participação da família na gestão da escola é de grande relevância, mas enfrenta inúmeros desafios, dentre os quais, destacamos o desconhecimento da proposta da alternância e a promoção de espaços de diálogo na escola/família e comunidade e ainda, o envolvimento das famílias no acompanhamento dos instrumentos pedagógicos. Quando a família não tem definido o seu papel e nem uma formação que permita compreender a proposta da alternância, ela enfrenta dificuldades no apoio e na participação no processo formativo da EFA.

Nesse caso, é importante que as EFA desenvolvam processos formativos para as famílias, contemplando os elementos da alternância, para garantir que essa participação possa se consolidar em termos de espaços de diálogos, tomadas de decisões e trocas de experiências entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Durante o diálogo com as famílias, verificamos que o desconhecimento das famílias sobre os princípios da Pedagogia da Alternância e dos instrumentos, configura-se como um empecilho à participação das famílias nos projetos educativos. Além disso, ainda favorece o distanciamento das famílias, negando-as o direito de participação nos espaços da escola.

Na visão Freire (2017), o diálogo é importante para o fortalecimento da gestão democrática na escola, pois favorece a interação, a partilha de experiências e a construção coletiva dos projetos educativos, incluindo a definição dos objetivos comuns e a implementação compartilhadas das atividades.

Diante disso, o diálogo tem um significado educativo, pela forma de organização coletiva dos sujeitos e pela possibilidade de construção de projetos educativos que fomentem o desenvolvimento sustentável, através da formação dos adolescentes e jovens, suas famílias e demais sujeitos envolvidos no fortalecimento do trabalho da agricultura familiar e na inserção profissional desses sujeitos no desenvolvimento do meio.

Na compreensão de Freire (2017), precisamos entender cada vez mais a relevância do diálogo para a valorização dos diferentes contextos existentes no campo, como forma de tornar a gestão participativa mais rica e coletiva com relação ao desenvolvimento dos projetos educativos e produtivos vivenciados nos espaços da escola, da família e da comunidade, transformando-os em espaços de reflexão crítica e de possibilidade de construção social e democrática.

Para Gimonet (2007), os instrumentos pedagógicos constituem ferramentas políticas importantes para aprofundar o diálogo com as famílias, na medida em que permitem a criação de novas possibilidades de interação e de diálogo com a comunidade, por meio dos espaços educativos que envolvem a vida social e produtiva envolvidos no processo de formação.

O compromisso do Projeto de Alternância na elaboração de projetos educativos vinculados à realidade sociocultural e econômica dos jovens do campo está relacionado com o desenvolvimento sustentável do meio ambiente, pois parte da formação que o jovem e a família estão incluídos, no seu contexto social, econômico e histórico.

Podemos considerá-lo, como um projeto educativo estrutural, visto que possibilita a harmonia consolidada, no movimento contínuo de formação humana e integral, da responsabilidade coletiva dos educadores, das famílias e de outros sujeitos que estão envolvidos no processo. Essa formação estabelece momentos integrais e alternados de interação na escola, intercalando o ambiente familiar e o social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões em torno da participação da família nos projetos educativos das Escola Famílias Agrícolas permite que compreendamos esse processo como uma possibilidade de construção de relações de diálogos e formação de vida do estudante. Podemos considerar isso, visto que a Pedagogia da Alternância valoriza a realidade sócio-histórica e cultural dos educandos, através de uma metodologia diferenciada, que potencializa a relação entre escola, família e comunidade.

Nessa perspectiva, a participação da família na gestão é considerada parte integrante no processo de formação, que precisa envolver todos os sujeitos. Nesse caso, o trabalho da escola torna-se relevante na medida em que favorece as condições e os espaços para construir a mediação entre os diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa, principalmente, as famílias e a comunidade.

Os resultados elucidam que a participação na gestão e o envolvimento da família nos projetos educativos são importantíssimos para o desenvolvimento da formação integral do estudante e o desenvolvimento das atividades educativas/produtivas e sociais relacionadas ao meio socioprofissional no qual esse jovem está inserido.

Nesse processo formativo de alternância, a escola tem a função de motivar, criar e recriar novas estratégias pedagógicas que favoreçam **o diálogo crítico** entre educadores, educandos e as famílias. Desse modo, é preciso organizar o ambiente educativo, visando estimular cada vez mais a participação das famílias, da comunidade local e de outros sujeitos envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternâncias ou alternâncias?** Curitiba: CRV, 2012.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Maria Clara de Sousa Costa
(UESPI)

Marli Clementino Gonçalves
(UFPI)

Lucineide Barros Medeiros
(UESPI)

INTRODUÇÃO

A pesquisa é considerada como um dos pilares que sustentam a construção do conhecimento no âmbito das universidades. A formação dos pesquisadores, iniciada na graduação, consolida-se nos programas de Pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado. Os programas de Pós-graduação, por serem um espaço onde as pesquisas acontecem de forma sistemática, constituem-se como um lócus preferencial de legitimação de um campo científico.

No que concerne à questão do campo científico, Bourdieu (1996) pontua que o espaço social e o espaço de poder se interrelacionam no processo de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, os espaços de relações sociais se tornam espaços onde os interesses de determinados grupos passam a ser defendidos. Isso significa que, no que tange a Educação do Campo, o campo científico pode ser compreendido como um espaço de disputas de agentes mobilizados pela propriedade de recursos materiais e simbólicos.

A Educação do Campo, enquanto um direito que se vincula de forma articulada às políticas voltadas tanto para o campo educacional quanto para o da Reforma Agrária, passa a figurar o cenário brasileiro a partir de meados da década de 1990. Neste sentido, na linha dos estudos de Caldart (2010), aponta-se que a Educação do Campo, tendo suas raízes nas experiências desenvolvidas, principalmente no contexto das ações empreendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), foi sendo gestada no contexto das “lutas sociais pelo direito à educação, configuradas a partir da realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” (CALDART, 2010, p.106).

Tendo em vista o exposto, é válido ressaltar que a Educação do Campo precisa ser compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa tanto no campo quanto na cidade, caso contrário, se torna uma abstração. Deve vincular-se às contradições e às mudanças relacionadas ao trabalho e ao trabalhador” (VENDRAMINI, 2010, p.133)

OBJETIVOS

Posto isso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a constituição da produção acadêmica em Educação do Campo no contexto da Pós-graduação no Brasil, tendo em vista a importância do fortalecimento desse campo científico em sintonia com a luta dos movimentos sociais do campo. Para tanto, tem-se como objetivos específicos situar o lugar que o meio rural ocupava nas pesquisas no período que antecedeu o nascimento da Educação do Campo no Brasil, delinear o processo histórico de construção e consolidação da Pós-graduação no Brasil e apontar um panorama da produção acadêmica em Educação do Campo.

METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos do trabalho a pesquisa é do tipo bibliográfica, documental, e adota-se uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, de acordo Minayo (2007), trata de questões muito particulares, analisando um nível da realidade que não pode ser quantificado.

Na composição do quadro teórico, buscou-se apoio em autores como: Bourdieu (1996), que trata da constituição de campo científico, Saviani (2000), que discute o processo de consolidação e expansão da Pós-graduação em educação no Brasil; Arroyo, Caldart e Molina (2009) e Caldart (2010), que discutem o processo de construção da Educação do Campo; Cavalcante e Batista (2014), Damasceno e Besserra (2004) que trazem estudos sobre a produção acadêmica em Educação Rural/do Campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da sua história, o campo sofreu um processo de exclusão política, econômica e social, tendo prevalecido uma visão urbanocêntrica que o situa como sendo um lugar atrasado, sem perspectiva de futuro, e fadado ao fim. De acordo com Damasceno e Besserra (2004) um dos desdobramentos deste processo é o desinteresse por tal temática enquanto objeto de estudo no campo educacional, principalmente no contexto dos cursos de Pós-graduação: /

Em função do financiamento prioritário do Estado de determinadas áreas de pesquisa, as universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado que, por sua vez, decide a prioridade dos seus interesses também pressionado pelas instituições internacionais de crédito, como o Banco Mundial, por exemplo (GENTILI, 1998, apud DAMASCENO BESSERA, 2004, p.78)

O cenário de desinteresse pelas temáticas que envolviam o meio rural no campo das pesquisas em educação, descrito acima, passou a ser reestruturado a partir da entrada da Educação do Campo na agenda política do país, via incidência dos movimentos sociais do campo. Tal situação tem origem, dentre outros fatores, no processo de institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), tendo em vista que tal debate passou a estar presente “nas universidades públicas, no ensino, na pesquisa e na extensão, pois esse programa se concretiza a partir de parcerias entre os movimentos sociais, universidades e o INCRA/PRONERA” (CAVALCANTE; BATISTA, 2014, p.04).

A partir dessa constatação buscou-se discutir acerca das produções acadêmicas em Educação do Campo no Brasil mediante uma revisão de literatura sobre a temática. Esta análise possibilitou inferir que a área de estudos em Educação do Campo é considerada um campo científico em construção, que vem trazendo “à agenda da academia outro referencial educacional pensado a partir dos sujeitos de luta e organização, presentes na dinâmica sociopolítica e cultural que se consolida na relação (de conexões e distanciamentos) entre campo e cidade”. (CAVALCANTI e BATISTA, 2014, p. 04)

Na produção e socialização de pesquisas sobre Educação do Campo nos Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENNs) de 2007 a 2011, Cavalcante e Batista (2014, p. 8) destacaram que as questões relativas à educação no meio rural e aos movimentos sociais do campo, apesar de sempre terem estado presentes em diversos grupos de Trabalho (GTs), eram abordadas “[...] com uma maior incidência nos GTs que abordavam os temas: Educação Rural, Educação Indígena; Educação e Movimentos Sociais e Educação Popular.”. Identificaram, ainda, quatro principais “eixos de predominância temática” nas pesquisas em Educação do Campo, sendo eles os seguintes:

Análises de Caráter Emancipatório – Estudos da Educação do Campo enquanto história, lutas e organização social; Análises de Caráter Regulatório – Estudos da Educação do Campo enquanto política pública e legislação educacional; Análises de Caráter Pedagógico – Estudos da Educação do Campo enquanto propostas educacionais com nuances socioculturais e socioambientais voltadas para o eixo educativo/pedagógico e/ou de caráter científico e interdisciplinar; Análises de Caráter Analítico-Educação do Campo enquanto tema de

estudo/pesquisa, contradições, proposições e interfaces temáticas e epistemológicas (CAVALCANTE, 2013, apud CAVALCANTE, BATISTA, 2014, p.14).

Esse processo tem relação direta com o fortalecimento do movimento por uma Educação do Campo, assim como os debates e provocações nas universidades e centros de pesquisa que “se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova realidade e dinâmica do campo brasileiro” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p.9).

Paludo e Doll (2016, p. 24) ressaltam que essa construção deve ser orientada por determinada qualidade em que “além da produção sistemática e rigorosa do conhecimento da realidade, deve propiciar a qualificação da intervenção dos militantes nos diferentes espaços de atuação e deve contribuir para o avanço da organização dos desafios que enfrenta”.

Vale salientar que é nos ambientes de Pós-graduação que se fomenta campos ou áreas de conhecimento científico e, de acordo com Bourdieu (1976), a estrutura de um campo científico encontra-se no processo de reconhecimento e legitimidade conferidos àqueles que dele participam. No cenário brasileiro a Pós-graduação só ganhou impulso na década de 1960, tendo como um dos marcos o Parecer n° 977, denominado Parecer Sucupira, de 3 de dezembro de 1965, passando por um período de grande expansão, e se consolidando no início da década de 1980, com a diminuição do ritmo de abertura de novos programas (SAVIANI, 2000).

Bourdieu (1976, p. 89) destaca, ainda, que o tipo de luta científico-política pela legitimidade depende da estrutura que se forja no interior de cada campo de saber, que é também condicionada por fatores a ele externos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problematizações apontaram a Educação do Campo como um campo científico de construção recente e marcado por disputas relacionadas à sua própria materialidade histórica. Em seu processo de origem tem-se o fato de o meio rural e seus componentes estarem situados em um lugar marginal no que tange à realização das pesquisas e ao tipo de financiamento praticado pelo estado, que privilegia o urbano. Porém, essa realidade vem reconfigurando-se com os processos de institucionalização de políticas, tais quais o Pronera. Tendo em vista as parcerias que passaram a ser firmadas entre os movimentos sociais e as instituições de ensino superior, por exemplo.

Têm-se atualmente um cenário em que as pesquisas em Educação do Campo trazem temas diversos que vão além das questões educacionais, como a luta pela terra, trabalho e condições dignas de vida no campo, tensionando um reposicionamento das discussões e incluindo novos sujeitos históricos e seus territórios que são dotados de vida e cultura.

O esforço de análise deste artigo procurou contribuir com a compreensão sobre as características e os contornos que a produção acadêmica em Educação do Campo vem assumindo nas últimas décadas na Pós-graduação no Brasil, podendo constituir-se como uma referência para novas pesquisas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira et al. Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por Uma Educação do Campo. In: _____. (org). Por Uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-18.4

BOURDIE, Pierre. Le champ scientifique. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 2, n°2-3, juin 1976.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; _____. (org). Por Uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2010. p.87-131.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A produção e a socialização da pesquisa sobre a Educação do Campo a partir dos encontros de pesquisa e pós graduação do Norte e Nordeste (EPENN): período 2007 – 2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) Recife: Editora da UFPE, 2014.

PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. Pesquisa e formação de educadores nos movimentos sociais do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. (orgs.) Como se formam os sujeitos do campo?

Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006. p.19-23.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. Revista Diálogo Educacional, v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

DAMASCENO, Maria Nobre. BESSERA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO DA LEDOC/CAFS

Dagmar Avelino de Sousa
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
ramgad-20@hotmail.com

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti
Universidade Federal do Piauí (UFPI),
agatalaysa@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é baseada em diversos movimentos sociais ligados ao campo, buscando seus direitos e valores. Segundo Caldart (2012, p.15), a Educação do campo nasce a partir da luta por uma política educacional para comunidades camponesas, “nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade”.

A Educação do Campo necessita de um novo estilo de escolas, de profissionais qualificados, de um processo de ensino aprendizagem que possa esta facilitando cada dia mais a formação de alunos. “A educação do campo precisa contemplar experiências escolares e não escolares, que poderiam potencializa-la, em nome da transformação social, em oposição à conservação”. (PIRES, 2012, p. 109). Ou seja, a Educação do Campo busca por transformações em todo contexto escolar, priorizando o ensino e seus princípios.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública que resulta da luta dos movimentos sociais apresentada ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo, tudo em busca para garantir formação de educadores do campo. Segundo Caldart (2005, p.20), e “uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo”. A luta pela Educação do Campo se intensifica e agrega valores, reconhecimento, na busca pela melhoria da formação de profissionais qualificados que valorizam o ensino no campo.

Segundo Pimenta e Lima (2012, p.33), a teoria e prática nos cursos de formação de professores esta sendo um enorme desafio para os mesmo, pois o currículo de formação é muito abrangente “[...] aglomerado de disciplinas

isoladas entre si, sem qualquer explicitação de nexos com a realidade que lhe deu origem”. Por isso, é a partir da compreensão da relação teoria e prática, que podemos entender a interação entre o que sabemos e as formas de fazer.

Evidenciamos também, que, a BNC-formação propõe na organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, como princípios norteadores “VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado” (BRASIL, 2019, p. 04). Assim, podemos dizer que a teoria e prática funcionam em conjunto entre os conhecimentos acadêmicos e o desenvolvimento educativo dos professores nas suas ações cotidianas, procurando sempre uma melhoria de qualidade de vida da população.

Portanto, a prática envolve a intenção e a ação de transformar a realidade, através da relação teoria e prática que confere a atividade humana a possibilidade de transformação da sociedade. Assim, é preciso compreender o que ocorre na educação a partir da dinâmica das ações das pessoas e da ação social, centralizando-nos no que nos move, como ponto de referência para compreender a dinâmica dos sujeitos e das instituições, que se desenvolvem nas chamadas práticas educativo.

OBJETIVOS

Como objetivos deste estudo buscamos compreender o perfil do educador para atuação nas escolas do campo, a partir e dos aspectos legais e da relação teoria e prática, presente no curso de Licenciatura em Educação do campo, de Floriano-PI.

METODOLOGIA

A pesquisa é desenvolvida em conformidade com a metodologia do projeto de Iniciação Científica Voluntária (ICV), intitulado “O Estágio Supervisionado na formação do professor do campo: do direito a permanência no campo” e adota a abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Severino (2007, p.122) destaca que na pesquisa bibliográfica “[...] os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

Nesse percurso metodológico, algumas atividades se destacam, tais como: realização de leituras e fichamentos, para aprofundamento quanto às fontes bibliográficas já produzidas acerca da relação teoria e prática, formação de

professores, na Educação do campo, para estudo e elaboração da fundamentação teórica; estudos e análises dos documentos relativos às Diretrizes para Formação de Professores para Educação Básica, bem como, da Educação do campo e seus princípios legais, como também, os PPCs da Licenciatura em Educação do Campo (em análise o de Floriano-PI), para compreender o perfil do educador para atuação nas escolas do campo, nos cursos de Licenciatura em Educação do campo, do Piauí.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores vem se destacando cada vez mais como uma das temáticas mais discutidas e implementadas no campo das políticas educacionais, por suas lutas, suas conquistas e exemplo de persistência. “O seu papel é iluminar e oferecer instrumentos que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43). Podemos observar que o professor possui um perfil de grande responsabilidade, quanto a qualidade de ensino e suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

A educação do campo é muito mais ampla do que uma simples localização em um espaço geográfico. Para uma escola ser considerada do campo num basta ser também da área rural mais é essencial que proporciona a população do campo um ambiente e um trabalho mais educativo, que valorize a cultura do campo, a sua identidade e seus direitos sociais. Para Alencar (2010, p. 211), “há demanda de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses sobre as necessidades de aprendizagens e de produção de conhecimento do povo do campo”.

Formar educadores para contribuir para uma educação do campo exige todo um contexto de preparação. Uma educação que contemple uma diversidade do campo, que possibilita um maior projeto voltado a área rural, tudo voltado a formação docente um dos grandes temas voltados aos interesses aos movimentos sociais relacionados à educação do campo, sendo que tem demonstrado interessa por uma educação melhor.

A educação de qualidade para os povos do campo vem repleta de comprometimento pedagógico e acadêmico. O ensino além de oferecer a formação acadêmica, contribui tanto para o crescimento do professor do campo como para o desenvolvimento pessoal do aluno.

E a relação construída entre a teoria e prática na LEDOC, como possibilita essa formação do educador do campo? Segundo o PPC da LEDOC/CAFS, os conhecimentos específicos da formação, socializados e ampliados por meio das aulas de todos os componentes curriculares, precisam dialogar com os

objetivos e princípios da formação, [...] “possibilitando que as experiências trazidas pelo aluno do meio sociocultural sejam expandidas para o tempo universidade, constituindo fontes de reflexão e aprendizagem” (UFPI, 2013, p. 16). Com isso, podemos entender que a teoria e prática andam juntas e possui um peso muito grande no desenvolvimento do aluno trazendo seus conhecimentos e culturas para a prática educativa.

Essa compreensão é entendida no campo da alternância, quando se estabelece vínculos entre “os conhecimentos acadêmicos e o desenvolvimento de ações escolares e comunitárias, contribuindo para a mudança da prática educativa [...], agregando sentido à teoria, bem como aplicação do conhecimento científico para melhoria da qualidade de vida das populações do campo” (MELO; FRANÇA-CARVALHO; CAVALCANTI, 2021, p.132).

Analisando o perfil do educador do campo, inicialmente, no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, de Florianópolis, identificamos que o curso busca formar professores para “atuarem no ensino fundamental e Médio, nas escolas do e no campo nas disciplinas de Ciências da Natureza, proporcionando ao aluno o conhecimento necessário ao entendimento da natureza, enfocando a Terra e o Universo dentro de uma visão multidisciplinar” (UFPI, 2013, p.29). “O Curso de Licenciatura em Educação no Campo é uma ação estratégica e ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e socialmente referenciada”. (UFPI, 2013, p. 18). Baseado nisso, o curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilita ao futuro professor estar próximo das suas origens, cultura e princípios, além de oferecer conhecimentos teóricos e práticos favorecendo uma educação de qualidade ao povo do campo.

Os princípios formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo objetivam, entre outras demandas, a constituição de uma prática educativa em que os professores fundamentem seu trabalho no diálogo com a pedagogia crítica, tendo a cultura como matriz formadora, estruturada a partir da relação teoria e prática em uma visão de unidade. (MELO; FRANÇA-CARVALHO; CAVALCANTI, 2021, p.135).

A formação de professores para atuarem nas escolas do campo é uma conquista e fruto de muitas lutas e manifestações ao longo desses anos. A escola do campo necessita de profissionais com um olhar diferenciado para as diversas diversidades e culturas presentes nas comunidades. O curso de Licenciatura em Educação do Campo chegou para formar profissionais qualificados para melhor desenvolvimento do ensino nas escolas do campo, de forma crítica e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo de evidenciar a relação entre a teoria e prática, na formação de professores, na Educação do campo, é necessário que sejamos capazes de compreender a dimensão do ensino que os educadores do campo lutam a cada dia. A teoria e prática possuem uma importância significativa na formação do futuro profissional da educação, favorece aos educandos e educadores um olhar crítico e reflexivo sobre suas próprias ações, a partir do entendimento dessa dimensão.

Ser professor do campo exige a construção de saberes, habilidades sobre a educação, a escola e sua própria formação. A transformação dos educadores do campo das escolas do campo além de ser essencial é indispensável para um pensar, um melhor agir, tudo em favor de uma melhor política do campo. Para que essa transformação aconteça é necessário que estejamos cientes de duas situações a valorização dos educadores quanto a seu trabalho e seu conhecimento no sistema educacional e junto construir educandos das escolas do campo.

Portanto, a teoria e prática são dimensões que necessitam caminhar juntas, no processo de formação docente, pois através de seus conhecimento e experiência, para que o futuro professor possa estar aplicando no seu desenvolvimento teórico e desenvolvendo atividades educativas que favoreça a sua formação, induzindo ele a uma educação de qualidade e olhar crítico sobre o seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. dos S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciência & Trópico*, v. 34, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/download>. Acesso em: 31 mar. 2022.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO, de J. S. M. S. (org.). *Educação para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 5. ed. Brasília: UnB, 2005. p. 13-52.

CALDART, R. S. *Sobre educação do campo*. In: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Luziânia, Goiás, 2012.

MELO, R. A.; CARVALHO, A. D. F.; CAVALCANTI, A. L. L. A. Relação teoria e prática na formação de professores do campo. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 22, 2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3323> . Acesso em: 31 mar. 2022.

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

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso Graduação, Licenciatura em Educação do Campo**. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Campus Amílcar Ferreira Sobral, Floriano, 2013.

ALGUNS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO COM PESQUISA.

Lenice Sales de Moura
Secretaria Municipal de Educação de Picos/SEME
lenicessales@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui proposta tem como objetivo principal refletir sobre a relação entre três princípios da Educação do Campo: contextualização, interdisciplinaridade e ensino com pesquisa. Como objetivos específicos: realizar pesquisa bibliográfica sobre três princípios da Educação do Campo: contextualização, interdisciplinaridade e ensino com pesquisa e estabelecer relações entre os três princípios na constituição da Educação do Campo.

O fator que levou a escolha destes princípios é que eles, entre outros, orientam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, que consideram a interdisciplinaridade, a contextualização e a pesquisa como prática pedagógica princípios norteadores da formação de professores. E, em específico, por estes princípios orientarem a formação de educadores do campo.

Diante do exposto faremos uma discussão sobre a importância dos princípios da contextualização, da interdisciplinaridade e da pesquisa na formação dos sujeitos que vão atuar na Educação do Campo.

METODOLOGIA

Este escrito toma como referência a pesquisa de cunho bibliográfico, de acordo com Gil (2010, p. 29) “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Buscamos apoio, ainda, numa perspectiva qualitativa por entender, conforme Minayo (1994), que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser quantificáveis. Portanto para o desenvolvimento dessa pesquisa foi feita uma seleção de artigos em bases de dados disponíveis na

internet (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e selecionados textos dos autores; Freire (1996, 2005), Arroyo (1999, 2004), Fazenda (2013), Reis (2005), Lima (2011), Caldart (2011, 2012), que deram sustentação e embasamento ao tema em discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os debates sobre a Educação do Campo evidenciam cada vez mais a sua importância para as políticas educacionais e para as políticas de desenvolvimento da sociedade. Desse modo, é necessário pensar em projetos educativos para o campo que estejam em sintonia com os anseios dos sujeitos do campo e com as demandas sociais, políticas, econômicas e culturais dos mesmos. Para Freire (2005) a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela as transformações sociais tornam-se ainda mais difíceis.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 121), a escola do campo sustenta-se através das relações sociais que se tornam a base desse ambiente educativo.

Neste sentido Souza (2010, p. 5) defende que:

A Educação Contextualizada possibilita que práticas que aportavam outros tipos de conhecimento (para além dos espaços escolares) saíssem da marginalidade e alcançassem formalmente o currículo da escola configurando um movimento inverso na definição dos conteúdos e nos modos de aprender e ensinar. Abriu-se um diálogo da escola com as práticas sociais das comunidades, fazendo enxergar os sujeitos sociais em suas capacidades de produção, não apenas escolar, mas em suas práticas econômicas, cultural, política onde se produzem constantemente, um sem número de conhecimento relevante na invenção de outros processos de vida.

Não se pode prescindir do diálogo em uma educação contextualizada. Para Freire (2005, p. 91) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” A relação entre os homens em atitude de educação como prática de liberdade é mediada pelo conhecimento sobre o mundo, seja ele constituído na prática cotidiana ou nos bancos da escola ou da academia.

Esta metodologia cumpre o papel de levar o professor conhecer a realidade, mas também o aluno se insere em seu meio com um outro olhar, investigativo, capaz de buscar e encontrar elementos antes não vistos e mesmo de problematizar o vivido. Para Arroyo (2004, p. 74), os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo da vida. Nesse sentido, a escola deve estar vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo; pois através da recuperação desses vínculos entre

educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano e existência, surgem o educativo. Esta é outra função que cumpre a contextualização, a de religar o homem às suas origens, ao seu meio, problematizando o mundo de vida.

O conhecimento da realidade dos sujeitos exige uma abordagem interdisciplinar, de modo que os fenômenos da realidade concreta dos sujeitos seja a alavanca que mobiliza as diversas áreas do conhecimento, no sentido de levar o estudante à problematização e reflexão do seu meio e de suas práticas cotidianas. Silva (2005, p. 39 apud BORGES e SILVA, 2012, p. 218) afirma que um dos princípios que fundamentam a escola do campo é o da “interdisciplinaridade, em que a construção do conhecimento precisa ser vista de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local”.

A interdisciplinaridade deve iniciar-se na problematização do mundo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, que por sua vez começa nos saberes que os sujeitos trazem de sua experiência local. Esses saberes são o retrato do mundo como os homens o entendem, cabe às ciências, de modo interdisciplinar, explicar outros aspectos do mundo e transformá-lo.

A interdisciplinaridade é, acima de tudo, uma postura política frente às artimanhas dominadora dos currículos impostos por uma ciência moderna fragmentária, que particiona a natureza, de modo a entendê-la é claro, mas esquece-se de integrá-la novamente. Um dos modos de fazer interdisciplinaridade, na prática, é utilizar a pesquisa como prática pedagógica. Um último princípio sobre o qual nos debruçamos é o do ensino com pesquisa ou da utilização da pesquisa como prática pedagógica. Para Freire (1996, p. 32) ensinar exige pesquisa e é dessa perspectiva que partimos:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Duas características merecem destaque na concepção de ensino com pesquisa de Freire: primeiro, que o ato de ensinar é político, portanto, visa uma intervenção na realidade, através da transformação do homem e da sociedade; segundo, é preciso entender a dialética educação-intervenção, ao educar intervenho, porque ajo sobre o homem e este sobre o mundo e ao intervir educo, pois, ao agir sobre o mundo, ajo sobre os homens a educá-los. E para que tudo isso aconteça é preciso atuar a partir do mundo de vida, do senso comum, a fim de retirar o educando da ingenuidade para a crítica, Freire (1996, p. 32).

Segundo Souza e Mendes (2012, p. 252) na práxis “ressalta-se a relação dialética entre teoria e ação/prática, pois não existe superioridade nem anterioridade entre uma e outra, mas sim reciprocidade (...) uma não pode ser compreendida sem a outra [...]”. É nesse processo indissociável que o ensino com pesquisa assume o papel de desvelador desse mundo novo construído com os elementos do mundo de vida e com os conhecimentos acumulados pelo homem. Nesse sentido a pesquisa colabora com o seu poder inquiridor e reflexivo.

Neste sentido necessário faz-se compreender como os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e do ensino com pesquisa fomenta a formação dos sujeitos envolvidos na construção de uma educação que busca aproximar os conteúdos ensinados a realidade vivida dos alunos, bem como levar um conhecimento de forma multidisciplinar, que provoque nos sujeitos o desejo por conhecimento, possibilitando aos cidadãos participarem na elaboração das políticas educacionais do/para o campo, como forma de diminuir a discrepância social existente no campo em relação à cidade.

Os princípios da Educação do Campo estudados para a construção desse texto expressam a complexidade e urgência de uma educação específica para os povos do campo, que rompa com as amarras históricas que colocam o campesino na condição de subalternidade, de opressão. A LEdoC (Licenciatura em Educação do Campo) tem a função de pensar propostas de educação que superem os modelos urbanocêntricos, que reproduzem a ideologia dominante. Para isso, as bases devem estar nos princípios da contextualização, da interdisciplinaridade e do ensino com pesquisa, a fim de que a realidade concreta dos homens dialogue com os conhecimentos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho foi possível compreender como os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e do ensino com pesquisa fomenta a formação dos sujeitos envolvidos na construção de uma educação que busca aproximar os conteúdos ensinados a realidade vivida dos alunos, bem como levar um conhecimento de forma multidisciplinar, que provoque nos sujeitos o desejo por um conhecimento, possibilitando aos cidadãos participarem na elaboração das políticas educacionais do/para o campo, como forma de diminuir a discrepância social existente no campo em relação à cidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petropólis: Vozes, 2004. p. 65-86.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2005.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; MENDES, Geancarla Coelho. O trabalho docente do educador do campo e a Pedagogia da Alternância: elementos para reflexão e discussão. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-236.

SOUZA, I. P. F. de. **Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro: Questões pouco evidenciadas**. 2010

AS CASAS FAMILIARES RURAIS DO MARANHÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS CRÍTICO- EMANCIPADORAS À FORMAÇÃO POLITICO- CULTURAL

Elson Silva Sousa
UFPI - elsonssousa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, as Casas Familiares Rurais (CFRs) constituem experiências de educação do campo que se assentam na Pedagogia da Alternância (P.A.) e começaram suas atividades educativas na década de 1980. As CFRs se desenvolveram como alternativas à educação urbanocêntrica ofertada aos filhos dos agricultores, a exemplo do que aconteceu na França em Serignac Peboudeau, no ano de 1935, tornando-se referência mundial em matéria de educação contextualizada, para o desenvolvimento do meio (RIBEIRO, 2013). Além da P.A., suas práticas educativas das CFRs, apresentam condições de diálogos com a Educação Popular, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento e Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

As Casas familiares Rurais (CFR) mantém um diálogo entre trabalho e educação, organizando as atividades educativas em Tempo/escola e Tempo/comunidade (alternância pedagógica). Esse processo educativo se diferencia em muitos aspectos ao modelo educativo capitalista precário ofertado aos camponeses no Brasil (Educação Rural). As CFRs contam com os Instrumentos Pedagógicos: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Viagem e Visita de Estudo, Estágio, Serões, Visitas às Famílias, Caderno de Acompanhamento, Tutoria, Projeto Profissional, Atividades de Retorno e Avaliações (JESUS, 2011). Sem esses instrumentos a alternância pedagógica perderia seu valor como metodologia. (GIMONET, 2007).

No estado do Maranhão as CFRs funcionam sob a organização da ARCAFAR NE/NO – Associação das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil. Tendo iniciado suas atividades em 02 de abril de 2002, com a criação de da primeira CFR no município de imperatriz, na comunidade Coquelândia. A Assembleia Geral foi realizada na Casa Familiar Rural de Coquelândia estando presentes as representações de São João do Sóter, Açailândia e São Luis. Atualmente o Estado do Maranhão conta com 17

(dezessete) Casas Familiares Rurais em funcionamento. Desse número, 13 (treze) são de Ensino Fundamental; 04 (quatro) com Ensino Médio Integrado (CFR, 2020).

A dimensão política permitirá ao trabalhador do campo, desenvolver uma compreensão das condições que produziram o seu lugar enquanto pertencente á classe social trabalhadora, dentro de um campo entendido como espaço do atraso, bem como a compreensão do funcionamento infraestrutural e superestrutural da sociedade em que está inserido (MARX, 1993). Desse modo, pelo conhecimento produzido na sua formação, o trabalhador do campo, perceberá não somente as contradições da sociedade capitalista no campo, mas, as possibilidades de sua transformação (BUENO, 2011).

Não dissociada da dimensão política, a dimensão cultural nos leva a entender que o ser humano é um ser histórico e produtor de cultura. Conforme Malanchen (2016, p. 110), “o ser humano é fundamentalmente um ser cultural, e as suas características definidoras da humanidade são produzidas e desenvolvidas de maneira histórica, devendo ser transmitidas pela educação às novas gerações”. É nessa linha que compreendemos que: “o desenvolvimento do ser humano está diretamente atrelado ao desenvolvimento da cultura” (MALANCHEN, 2016, p.111). Esse processo é resultado de sua interferência na natureza através do trabalho, que é ação de mediação, que permite a elaboração de instrumentos, de conhecimentos sobre a atividade realizada e, auxiliam na produção do próprio homem que transforma seus condicionantes materiais, históricos, políticos e culturais (ANTUNES, 2013).

O processo educativo do ser humano não se restringe ao espaço escolar, pois “a apropriação da cultura não ocorre, obviamente, apenas na educação escolar. Nas atividades não escolares também há processos de transmissão de cultura desde a mais tenra idade do ser humano” (MALANCHEN, 2016, p.113). O ser humano apropria-se de elementos culturais na relação com seus familiares, durante as atividades de trabalho, nas manifestações culturais em suas comunidades e, na relação com outros grupos sociais. No caso específico da educação do campo, desenvolvida a partir dos princípios políticos, pedagógicos e culturais propostos pelos movimentos sociais do campo, em que o trabalho das famílias na agricultura e a educação escolar estão intimamente ligados, “as relações dos indivíduos são plenas de conteúdo” (DUARTE, 2011, p.18). Os agricultores são sujeitos, produtores de conhecimentos e protagonistas no processo de transformação da sua realidade social, e podem desenvolver de alternativas educacionais e econômicas em contraposição ao projeto capitalista (LIMA e MELO 2016).

OBJETIVOS

O objetivo geral é refletir sobre as contribuições das matrizes teórico-metodológicas das pedagogias crítico-emancipadoras na formação político-cultural nas Casas Familiares Rurais do Maranhão. Como objetivos específicos temos: a) Identificar as concepções de currículo e de formação presentes no Plano de Formação, PPP do curso de formação Técnico em Agropecuária das Casas Familiares Rurais do Maranhão; b) Analisar os princípios e/ou concepções de currículo e de formação, sistematizados pelas pedagogias crítico-emancipadoras e as suas contribuições no enfrentamento à BNCC na formação desenvolvida nas Casas Familiares Rurais no Maranhão c) Discutir as possibilidades dos serões pedagógicos como círculos de formação constituírem práticas educativas na perspectiva político-cultural nas Casas Familiares Rurais do Maranhão.

METODOLOGIA

O estudo se vincula à abordagem qualitativa, pois encontra na realidade concreta, vivenciada pelos sujeitos, a sua fonte de trabalho (CHIZZOTTI, 2010). Tem na perspectiva metodológica crítico-dialética, um caminho que concebe a realidade concreta como uma construção histórica, política, econômica e cultural permeada por contradições, que interferem nas propostas educativas (GHENDIN e FRANCO, 2011). Fará uso das técnicas: entrevista semiestruturada como passo importante na coleta de informações dos colaboradores da pesquisa, conforme (MOREIRA e CALEFFE, 2008) e, as rodas de conversa como círculos de formação político-cultural, na perspectiva dos “círculos de cultura” freireanos (FREIRE, 1967). Utilizará dos procedimentos de pesquisa documental (GIL, 2009) e análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para estudos de documentos escritos e uso em pesquisas

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um contexto social, político, econômico e cultural negador de direitos essenciais (Terra, saúde e educação) à produção de vida digna no campo no Brasil, as CFRs do Maranhão desenvolvem uma formação mediada por instrumentos pedagógicos, estabelecendo diálogos entre a escola, o trabalho dos agricultores, os saberes produzidos nas comunidades e os conhecimentos científicos; desenvolvendo práticas educativas que caminham na perspectiva de desenvolvimento de outro projeto de sociedade, defendendo uma matriz de desenvolvimento agroecológica, vinculada a uma educação contextualizada. Nesse sentido, para uma melhor compreensão das contradições inerentes à

sociedade capitalista no seu modelo educativo, de desenvolvimento econômico, percebemos quão importante se faz a defesa de uma formação que tenha como direção as dimensões política e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser este estudo um recorte do projeto de pesquisa de doutorado submetido à Seleção do PPGED/2022, encontra-se em fase inicial, munindo-se nesse momento apenas de referencial bibliográfico, que sofrerá alterações em fase de pesquisa empírica: entrevistas, rodas de conversa e pesquisa documental. Apresentamos apenas discussões iniciais e algumas considerações sobre o modelo educativo das Casas Familiares Rurais (CFRs) no Maranhão, que conta com a pedagogia da alternância como metodologia e discussões conceituais sobre as pedagogias crítico-emancipadoras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (Orgs.). **A dialética do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Expressão popular, 2013;

BUENO, Juliane Zacharias. Ética marxista e formação moral na escola. In: MARCIGLIA, Ana Carolina Galvão (Orgs.) **Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011;

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010;

DUARTE, Newton. **Os conteúdos e a ressurreição dos mortos: contribuições a teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016;

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEEFAS**. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR, 2007;

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011;

JESUS, Janinha Gerke. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória, ES: GM, 2011;

LIMA, Elmo de Sousa Lima; MELO, Keila Rejane Almeida (Orgs.). Os percursos políticos e teórico-metodológicos da educação do campo. In: _____. **Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas**. Teresina: EDUFPI, 2016;

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016;

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1993;

ORSO, Paulino. Pedagogia histórico-crítica no campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia Histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016, p. 91-113;

PALUDO, Conceição. Educação Popular e educação do campo: nexos e reflexões. In: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria Tereza (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013;

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013;

SANTOS, Damião Solidade dos. **Pedagogia da Alternância e a atenção dos jovens dodesenvolvimento local**, São Luís-MA, Editora Fross, 2019;

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997;

_____. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018;

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba: CRV, 2012;

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COMO VAIA QUALIDADE DA ESCOLA DO MEIO RURAL NO PIAUÍ?

Lucineide Barros Medeiros
Universidade Estadual do Piauí
lucineidebarros@cceca.uespi.br

Rhayra Vitória Almeida de Sousa
Universidade Estadual do Piauí
rhayralima@aluno.uespi.br

Jullyane Frazão Santana
Universidade de São Paulo
jullyanefrazao@gmail.com

INTRODUÇÃO

A discussão ora apresentada integra uma pesquisa de Iniciação Científica voltada à análise da infraestrutura das escolas situadas no meio rural do estado do Piauí, considerando os desafios de qualidade social contidos na política de Educação do Campo.

Consideramos no processo de análise as negações educacionais históricas que recaem sobre trabalhadores e trabalhadoras do meio rural, cujo resultado se expressa, em parte, nos elevados níveis de analfabetismo, baixas taxas de escolarização, na qualidade da oferta e nos problemas para assegurar a permanência. Na base de desenvolvimento dessa problemática está a questão agrária que, segundo Martins (1999, p. 98-99), sendo uma questão essencialmente histórica surge em “[...] circunstâncias históricas determinadas e passa a integrar o elenco de contradições, dilemas e tensões que mediatizam a dinâmica social e, nela, a dinâmica política.”

Na atualidade, ao lado do desajuste entre a condição de qualidade da escola urbana e da rural, tem-se um processo acelerado de abolição de unidades escolares dos territórios camponeses que, junto com o avanço da apropriação das terras pelo agronegócio, tornam inviável a vida de famílias pequenas proprietárias e não-proprietárias, redundando em expulsões veladas e sistemáticas.

Assim, a realidade da escola no meio rural requer resistência, primeiramente para continuar existindo e assim contar com uma qualidade que permita condições de ensino-aprendizagem dignas.

OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo analisar a situação de infraestrutura de apoio pedagógico e administrativo das escolas situadas no meio rural do estado do Piauí, considerando comparativamente os referenciais inscritos na realidade identificada na pesquisa e os que integram a política de Educação do Campo no Brasil. De modo específico situamos a escola do meio rural no contexto da questão agrária no Brasil no sentido de compreender as bases dessa problemática e identificamos os indicadores relativos a duas categorias observadas no Censo Escolar.

METODOLOGIA

A produção do trabalho busca apoio em Franco (2008) considerando a sua compreensão sobre a pesquisa de abordagem quali-quantitativa e de natureza documental. Os dados analisados estão disponibilizados como resultados do Censo Escolar e da produção realizada nos marcos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Levamos em consideração as categorias “dependências” e “tecnologia”, tendo em vista a realidade do estado do Piauí.

Na análise nos guiamos pela perspectiva dialética que, de acordo com Gamboa (2007), permite conhecer a realidade concreta em seus dinamismo e inter-relações, de modo que os dados numéricos são lidos a partir de determinações que se encontram no processo histórico da realidade do meio rural, da escola e das populações envolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendemos que a situação de infraestrutura da escola do meio rural do Piauí se expressa como elemento de uma totalidade que envolve as tensões colocadas entre a promoção da educação e da escola como um direito e os ditames do capitalismo agrário que requer a maximização dos lucros para grupos e empresas detentoras da terra e de outros meios de produção interessados também na alteração da sociabilidade que está na base da produção da vida camponesa.

Isto se pode observar nas movimentações existentes no contexto do agronegócio, envolvendo o sistema educacional brasileiro, para a formação dos intelectuais orgânicos responsáveis por dar vida às estratégias de hegemonia traçadas pelo setor, unificando as frações agrária, industrial e financeira do capital (LAMOSA, 2013).

Por essa perspectiva, o campesinato representa um empecilho aos objetivos que são comumente apresentados como tradução de política de desenvolvimento, avançando cada vez mais sobre os territórios e modos de produção de base familiar. Por essa orientação, balizada pela lógica do estado mínimo, não há interesse em investimentos públicos na escola pública básica e, em particular, na escola do campo, da qual se beneficia a maior parte da classe trabalhadora.

Na tensão com essa perspectiva, se encontra a proposta de Educação do Campo que combina Reforma Agrária, agricultura camponesa e agroecologia (CALDART, 2004). Porém, apesar do que consta no Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n° 01/2002) e no Plano Estadual de Educação do Estado do Piauí, que preveem um conjunto de estratégias para assegurar qualidade social à escola do meio rural, não é isto que se pode observar através dos dados.

No ano de 2015 existiam no Piauí 2.869 escolas no meio rural. Já em 2020 esse número caiu para 1.967, denotando o avanço do fechamento de escolas, além disso é notável a falta de condições básicas de realização do trabalho pedagógico no mesmo ano de 2020, como se observa nos dados a seguir: no ano de 2020, 93,03% das escolas não possuía biblioteca; 86,78% não possuía laboratório de informática; 99,49% não possuía laboratório de ciências; 88,30% não possuía quadro de esportes; 91,20% não possuía sala de leitura; 39,09% não possuía sala para a diretoria; 72,14% não possuía sala para professores; 94,76% não possuía sala para atendimento especializado à pessoas com deficiência. No tocante a tecnologia, 59,17% não contavam com internet e 45,80% das escolas não possuía computador (BRASIL, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que a escola do meio rural no estado do Piauí, no tocante a dependências e equipamentos, dois itens de infraestrutura importantes na promoção da qualidade da educação, se encontra francamente distanciada das orientações contidas nos marcos normativos e políticos da Educação do Campo e que essa realidade potencializa o avanço do agronegócio pois colabora determinantemente com a expulsão de famílias para os centros urbanos em

busca de educação para crianças e jovens, liberando espaço para os objetivos de ocupação dos territórios com empreendimentos que se servem de mão de obra com baixa qualificação técnica e baixo custo financeiro ao alto custo social da degradação humana e ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, INEP, 2020.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma escola do campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 1, p. 103-138.

LAMOSA, Rodrigo. O programa Agronegócio na escola: um estudo sobre a entrada do empresariado na escola pública. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. Anais [...]. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364343743_ARQUIVO_ArtigoANPUH2013final.pdf. Acesso em 01 de abr. 2022.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a história possível. *Tempo Social*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-128, out. 1999.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA FRONTEIRA DE UM NOVO PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA

Adilson de Apiaim
UESPI

Lucineide Barros Medeiros
UESPI

INTRODUÇÃO

No artigo, são apresentados os resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2013, como parte do trabalho de conclusão do curso de pós-graduação lato sensu: “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, realizado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz, Rio de Janeiro, tendo como foco elementos da organização do processo pedagógico de formação humana na experiência da Unidade Escolar Lucas Meireles (UELM), considerando o contexto da Educação do Campo, desenvolvida no estado do Piauí. Os principais autores do diálogo de fundamentação teórica são: Saviani, 2009, 2010; Freitas, 2011; Gramsci, 1989; Medeiros, 2010; 2012; Castelo Branco, 2010; Kolling, 2002; Caldart, 2010-2012 e Vendramini, 2005. A construção analítica traz a perspectiva participante, considerando a incidência direta do autor no processo escolar em análise (TRIVIÑOS, 2008; DEMO, 2004).

No ano de 2007, foram construídas nove unidades escolares, em nove áreas de assentamento da reforma agrária, no Piauí, sendo uma dessas a Unidade Escolar Lucas Meireles, no assentamento 17 de Abril, a 25 km da capital Teresina. Desde então, o MST, por meio de “parceria”, vem integrando o processo de gestão, coordenação e administração dessa e das demais escolas do campo em áreas de assentamento, na condição de sujeito coletivo sócio-político, que esteve no processo de construção da concepção da política de Educação do Campo, no país.

A discussão está organizada a partir de considerações gerais sobre os desafios de promoção da escola do campo, diante da realidade que impõe ao Brasil e à América Latina. Uma questão agrária, marcada pela concentração da terra, aliada à destruição ambiental para alcançar um tipo de produção voltada à exportação e maximização dos lucros do setor latifundiário e na atualidade do agronegócio. Na sequência, são destacadas as orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo e, a partir daí,

apresentados alguns delineamentos do projeto pedagógico de formação da Unidade Escolar Lucas Meireles, buscando demonstrar a tensão que estabelece com o projeto do Capital, afirmando uma perspectiva de formação humana e humanizada.

OBJETIVOS

O objetivo geral é situar elementos da organização do processo pedagógico de formação humana da Unidade Escolar Lucas Meireles (UELM), no contexto da Educação do Campo, desenvolvida no estado do Piauí. A partir daí, são definidos os seguintes objetivos específicos: compreender o processo de construção das escolas em áreas de assentamento da reforma agrária, acompanhadas pelo MST, tendo como referência de estudo a UELM; evidenciar a relação da escola com a comunidade do assentamento 17 de Abril, com as demais comunidades circunvizinhas e no contexto do sistema estadual de ensino; e discutir potencialidades da prática de gestão escolar para a formação humana.

METODOLOGIA

Com base na compreensão de Luna (1997), utilizou-se, além da revisão bibliográfica, o levantamento documental, principalmente em dois tipos de fontes: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, editadas no ano de 2002 e atualizadas no ano de 2008 e documentos escolares, em especial o Projeto Político Pedagógico da UELM.

Seguindo na trilha de compreensão, destacada por Minayo (2002), quando afirma que

[...] não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas (MINAYO, 2002, p. 14).

A composição dos dados também leva em consideração os princípios da pesquisa participante, pois o autor está diretamente implicado no processo em discussão e de gestão escolar (DEMO, 2004). A sistematização e a análise consideraram as dimensões diretamente implicadas no objeto em estudo (MINAYO, 2002), o que exige aproximação da realidade para melhor compreendê-la, a partir do seu movimento, o que, para Soares (2012), implica começar pelo real, compreendendo, também, que o concreto só ganha sentido quando a análise vai descobrindo suas determinações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reivindicação de construção das escolas tem como fundamento o direito à educação dos povos do campo e a luta pela escola pública, gratuita e de qualidade social, com condições adequadas de acesso e permanência, respeitando a especificidade da identidade social na promoção do conhecimento produzido no processo de formação. No documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 afirma-se que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2012, p. 33)

É importante ressaltar que o debate sobre a Educação do Campo se pauta na disputa de projetos de educação escolarização/formação. Tendo, de um lado, a classe trabalhadora, que, ao longo da história, busca conquistar uma escola que atenda seus anseios emancipatórios; e de outro lado, o projeto de educação, orientado pelos objetivos do capital, sob o controle do setor latifundiário e do agronegócio, ligado às grandes empresas multinacionais, que incidem fortemente nas orientações e rumos das políticas educacionais; assim, há uma disputa em que a Educação do Campo afirma determinado tipo de escola e de sentido para a formação do humano em relação com a natureza.

Sobre a formação humana, Saviani e Duarte (2010, p. 426) destacam que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico, senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho.

O artigo 4º das diretrizes destaca que o projeto institucional das escolas do campo, que é expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, deve articular experiências, estudos e processos investigativos “direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável”. (BRASIL, 2012, p. 34).

Contudo, observa-se que a lógica da formação, alinhada aos interesses do capitalismo rural, aposta em um processo de educação/formação fortemente orientado para a tecnificação da mão-de-obra para atender as demandas do

mercado, negligenciando a formação teórica de profundidade e que permita alargar conhecimentos que não compartimentalizem nem hierarquizem a relação que deve ser complementar entre a técnica e a ciência.

É nesse embate que se situa a experiência de criação e funcionamento da UELM, com uma gestão alinhada aos princípios e diretrizes da Educação do Campo, na perspectiva da emancipação humana. Isto está explicitado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da UELM, no qual consta o objetivo de promover a formação integral do ser humano: formar pessoas críticas, ativas e conscientes de seu papel social na sociedade, sendo protagonistas na construção de uma nova realidade social e humana, e construir homens e mulheres permeados de valores humanistas e socialistas (UELME, 2018).

As matrizes pedagógicas, orientadoras desse processo de formação humana, afirmam a escola, como centro de animação da luta e de cultura; o campo, como um espaço de vida; o trabalho, como princípio educativo; a pesquisa, como fonte de produção do conhecimento e ciência; e, por fim, a auto-organização dos estudantes, como promotora da participação coletiva e democrática, voltada à construção de um conhecimento interativo com a vida, a arte, a cultura e as demais necessidades dos sujeitos. Ou seja, a escola, como uma extensão da vida social, promotora de novas relações sociais, baseada em princípios e valores éticos e morais em oposição a qualquer tipo de injustiça e de degradação do humano, da natureza e do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista das escolas do campo em áreas de assentamento da reforma agrária evidencia um passo importante no processo de afirmação do direito à educação dos povos do campo no Piauí. A realização de gestões escolares alinhadas e comprometidas com os princípios e matrizes da Educação do Campo vêm contribuindo para assegurar o que está previsto nas Diretrizes Operacionais, afirmando a identidade da escola através da sua vinculação às questões da realidade, considerando as necessidades imediatas e históricas da comunidade, seus saberes próprios e sua memória coletiva.

Nas experiências da UELM, isso perpassa pela elaboração coletiva do PPP da escola, da relação direta entre escola e comunidade, pela realização de uma dinâmica escolar em que o ensino e aprendizagem considerem o ser humano em sua integralidade, preparando-o para pertencer e atuar em sua comunidade e para estabelecer relações respeitadas com o seu meio social e natural. Isso também exige a luta permanente para que o Estado e o sistema

educacional contemplem em sua política um modo diferenciado de lidar com as necessidades e especificidades da escola do campo, respeitando os seus processos organizativos e político na construção da prática educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativo**. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli S. **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar**. In: MUNARIN, Antonio et AL. (Orgs.). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectiva**. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

CALDART, Roseli Salette. **Dicionário da Educação do Campo**. RJ: Expressão Popular, 2012.

CASTELO BRANCO, Julinete Vieira. **Entre trilhos e veredas**. Teresina, PI: Ed. Fundação Monsenhor Chaves, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante, saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livros, 2004.

FREITAS, Luís Carlos. **A escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção** in CALDART org. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde a prática da licenciatura em educação do campo**. 1ª Ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 7ª ed. Civilização Brasileira. RJ, 1989.

KOLING, Edgar Jorge. **Educação do Campo: Identidade e Política Pública**. Brasília 2002.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e Dissenso na Educação do Campo: marcos e desafios na luta do MST.** São Leopoldo. RS, 2010.

MEDEIROS, Lucineide Barros. (et all) **Educação Rural e Educação do Campo: Interrogações à Universidade.** In: [www.uespi.br/.../Ciências%20da%20Educacao/...](http://www.uespi.br/.../Ciencias%20da%20Educacao/) Acessado em dia 26/08/2012 MINAYO. Maria Cecília de Sousa (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 41 ed. Campinas SP: Autores Associados. 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas SP. Ed.: Autores associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Nilton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SOARES, Magda. Revista: Presença Pedagógica. **Diálogo entre universidade e educação básica para a formação do professor.** v.18 n.107 ed. Dimensão set./out.2012.

TRIVINOS. Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

UELM, Unidade Escolar Lucas Meireles. **Projeto Político Pedagógico,** 2018

VENDRAMINI, Célia Regina. **A experiência como fonte de Aprendizagens nas Lutas do Movimento Sem Terra no Brasil.** Revista Lusófano de Educação, 2005, p.66-80.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXCLUSÃO, DESIGUALDADES, LUTA E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Maria Raquel Barros Lima
UFPI - raquelgandhi@yahoo.com.br

Elmo de Souza Lima
UFPIE - elmolima@gmail.com

INTRODUÇÃO

A sociedade capitalista baseia na lógica da acumulação de riqueza e na exploração da mão de obra da classe trabalhadora para atender aos interesses do capital. Nesta perspectiva, a lógica mercadológica direciona os processos sociais, políticos, econômicos, culturais, naturalizando o processo de exploração e desumanização dos indivíduos. Neste contexto, a educação tem como finalidade preparar os indivíduos para a sociabilidade capitalista, marcada pelo individualismo e a competitividade, com destaque para a formação de mão de obra, seja no campo ou na cidade, para alimentar o metabolismo do capital.

Para Marx (2013, p. 381), na sociedade capitalista, a educação está a serviço da ideologia capitalista e visa potencializar reificação do sujeito, que ocorre quando o domínio do homem pelo homem se materializa e se naturaliza. Neste processo, praticamente tudo se encontra sob o domínio ideológico e hegemônico da dinâmica necrófila do mercado capitalista. Neste contexto, a educação tem como foco central a formação e o treinamento para o atendimento das necessidades do capital, cuja ressonância esteja vinculada à manutenção das assimetrias sociais que geram, por conseguinte, práticas de exclusões resultando, portanto, em profundas desigualdades. (MARX, 2013).

Com relação ao contexto campestre, as marcas históricas da exclusão e das desigualdades tem suas origens no processo perverso e injusto instituído a partir da colonização portuguesa, caracterizado pela concentração fundiária, a escravização dos povos indígenas e africanos e na exploração predatória das riquezas naturais. Para Miralha (2006), a concentração da terra, instituída a partir da constituição das Sesmarias no Brasil, legitimou a concentração do poder político e econômico no Brasil Colonial, institucionalizando uma política de desenvolvimento marcada pela desigualdade alicerçada na questão fundiária que determina as condições de sobrevivência dos povos camponeses.

Este modelo de desenvolvimento injusto e desigual foi reforçado com o processo de modernização capitalista do campo, por meio da expansão do agronegócio. As ações perversas do agronegócio incidem em processos de utilização de meios que, além de agredir a terra, colocam em risco a vida humana através de usos indiscriminados de agrotóxicos cuja finalidade é intensificar a produção de monoculturas. A perspectiva produtivista que o agronegócio impõe ao campo potencializa relações pautadas exclusivamente pela lógica capitalista.

Acerca da situação de miséria e pobreza impostas ao território camponês, Sampaio (2013, p. 189/190) enfatiza que:

A persistência de homens pobres no campo está diretamente relacionada à forma de exploração da terra. O predomínio de grandes empresas agrícolas, que organizam sua atividade produtiva tendo como base o controle de vastas extensões de terra e a mobilização de grandes contingentes de mão de obra barata para produzir mercadorias em grande escala no regime de monocultura, cristaliza o latifúndio e a superexploração do trabalho como pilares fundamentais da vida econômica e social no campo.

A expropriação das riquezas naturais, a exploração da mão de obra dos trabalhadores camponeses se configura no cenário de exclusões e perpetuação das desigualdades no território campesino historicamente alimentadas pela elite do agronegócio que transformou o campo a partir da lógica da produção capitalista.

Diante dessa realidade na qual se encontra o campo, o movimento de resistência dos camponeses tornou-se uma marca histórica na luta para a superação das desigualdades e exclusão, pois no embate entre projeto capitalista e projeto de sociedade constituído através dos movimentos sociais camponeses, temos na educação a possibilidade real de transformação dessas condições desiguais e excludentes impostas aos sujeitos do campo.

Neste contexto de luta dos movimentos sociais, a política de Educação do Campo é produto deste processo de resistência dos povos camponeses em suas demandas contra hegemônicas, que embora se encontre ameaçada pela política desumana do governo de Jair Bolsonaro, ainda encontra forças para resistir e lutar.

No debate sobre a educação do campo, temos o desafio de problematizar acerca dos dois projetos de sociedade que estão em disputa no território camponês: o projeto social fundamentado pela lógica mercadológica e capitalista, representada pelo agronegócio, que assume o campo na perspectiva do negócio, vendo na educação formação de mão de obra barata; e o projeto de sociedade pautada agricultura camponesa, construído a partir dos movimentos sociais em

luta resistência, que visa a produção sustentável no campo, fundamentada na construção coletiva, na gestão democrática e solidária dos processos políticos e organizativos e a justiça social.

Caldart (2012) assinala que a luta dos movimentos sociais camponeses, acirradas a partir de 1990, pela educação do/no campo se constitui como trajetória histórica consistente, fruto de momentos de encontros, conferências cuja problematizações e ações concretas de intervenção no sistema educacional brasileiro foram tomando corpo. O comprometimento com a construção de um projeto de educação voltado à formação de sujeitos críticos capazes de problematizar a realidade social, tencionando sua transformação efetiva e significativa atravessou a luta camponesa por educação.

O movimento da educação do campo potencializa a insurgência de novos processos educativos que consideram a dimensão crítica, problematizadora e transformadora da realidade do campo brasileiro. A luta pela reforma agrária está imbricada à luta por educação contextualizada e significativa. Por essa lógica, o movimento de Educação do Campo se posiciona na contra hegemonia na sociedade capitalista que potencializa educação desumanizante.

OBJETIVO

Analisar processos de luta e resistência dos movimentos sociais camponeses por uma educação do campo.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo construído a partir da análise bibliográfica, tendo como suporte teórico os autores: Marx (2013), Caldart (2012), Miralha (2006), Sampaio (2013), Vázquez (2007) entre outros. A pesquisa foi produzida com base nas articulações entre embasamento teórico específico que tratam sobre a realidade social e política da sociedade capitalista, bem como, dos estudos que dialogam com a as lutas em defesa da educação do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação do Campo enquanto movimento camponês se materializou pela luta e resistência do campesinato por melhores condições de vida. A história de negação de direitos a esses povos potencializou o surgimento das demandas por educação que representasse o cotidiano dos camponeses em suas lutas e lidas diárias para garantir sua existência. Neste contexto, a educação assume-se enquanto função e ato político, como nos lembra Freire (2017). Neste processo de constituição da Educação do Campo, Caldart (2012) assegura que

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? (CALDART, 2014, p. 259).

As reflexões da autora desvelam a exclusão sofrida pelas classes populares, entre estas os camponeses, em seus processos de acesso ao ambiente escolar. É notório o descaso de políticas educacionais qualitativas nas escolas do campo. Essa discussão abrange inúmeras situações de exclusão no contexto histórico como também na atualidade. No que se refere à garantia dos camponeses à escola, essa situação se torna inflacionada, pois na realidade no deparamos com políticas educacionais e práticas pedagógicas atravessadas pelo modelo urbano de educação, o que se convencionou classificar como processos urbanocêntricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando analisamos as condições de desigualdade e exclusão imposta aos povos camponeses no que se refere ao acesso à educação é inevitável não marcar as relações da questão agrária como aspecto crucial para construção da realidade de negação de direitos a esses povos. Diante deste contexto, as lutas dos movimentos sociais do campo possibilitaram avanços na conquista da terra, por meio da reforma agrária, bem como, na área da educação através da luta do Movimento de Educação do Campo.

Os avanços no âmbito das políticas de Educação do Campo constituíram-se num marco importantíssimo para os camponeses, uma vez que, obtiveram conquistas relevantes na garantia do direito a população camponeses, bem como, construíram novas bases teóricas associadas a construção de uma educação do/no campo, associada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais dos sujeitos que vivem neste território.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**/ Paulo Freire – 63. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Ed. Boi Tempo Editorial, 2013.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista NERA** – Ano 9. N. 8 – pp. 151 – 172. Jan./Jun. 2006.

SAMPAIO, Plínio. **Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária**. In: A questão agrária do Brasil: debate sobre a situação e perspectivas de reforma agrária na década 2000/ João Paulo Stedile (org.); Douglas Estevam (assistente de pesquisa) – 1 ed. – São Paulo: Expressão popular, 2013

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: REFLEXÕES EM TEMPOS DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ozaias Antonio Batista

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

ozaias@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

A educação do campo manifesta-se como política expressa na luta histórica dos movimentos sociais camponeses por uma escolarização condizente com os modos de vida rural. Essa formação escolar deve estar fundamentada em um paradigma que oriente práticas político-pedagógicas correspondentes com os princípios da educação do e no campo, isto é, ações educativas construídas no diálogo com os sujeitos oriundos dos diversos contextos socioculturais campesinos. Diferenciando-se paradigmaticamente da educação rural (RIBEIRO, 2012), cujo método pedagógico secundariza a emancipação sociopolítica camponesa ao negligenciar a dialogicidade com os saberes dos povos do campo.

Mesmo compreendendo que a inserção política dos movimentos pela educação camponesa não se reduz ao campo educacional, a escola é uma importante instituição na luta e resistência camponesa aos projetos capitalistas que invadem seus territórios. Tal instituição também contribui com a resignificação do imaginário sócio-histórico que associa o campo às imagens do atraso, do subdesenvolvimento, da cultura caipira. Todavia, para que a escola cumpra esse papel é necessário assumir em sua identidade político-pedagógica os preceitos propagados pelos movimentos em favor da educação do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; ARROYO; FERNANDES, 1999), porque só assim os camponeses desfrutarão de uma experiência educativa que respeita suas especificidades socioculturais.

Essas reflexões adquirem importância em decorrência da atual Reforma do Ensino Médio, que dentre as propostas trazidas por essa política encontra-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que irá balizar o processo de reelaboração curricular do ensino básico. Tal Base não contempla as particularidades políticas, sociais e culturais detidas pelas escolas do campo, além de fragilizar a permanência da sociologia no ensino médio.

Colocamos como fragilização em decorrência do parágrafo segundo do artigo terceiro da lei da Reforma afirmar a inclusão obrigatória da sociologia no ensino médio, porém, conforme iremos argumentar adiante, a forma como esta lei apresenta a possibilidade de oferta dos itinerários formativos por parte das escolas públicas e a organização dos conteúdos sociológicos na BNCC contribuem com a exclusão dessa disciplina do nível médio.

OBJETIVOS

A intensificação da onda conversadora que vem assolando o Brasil desde o golpe sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016 tem reverberado na educação básica, ocasionando o aparecimento de políticas que deslegitimam o pensamento crítico no interior das escolas públicas. Uma das consequências desse processo foi a sutil retirada da sociologia do nível médio por meio da lei 13.415/2017 (lei da Reforma do Ensino Médio), a qual traz em seu texto a BNCC - documento que irá definir os “direitos e objetivos de aprendizagem” na educação básica (BRASIL, 2017).

No texto que compõe a lei da Reforma do Ensino Médio a sociologia aparece na condição de “estudos e práticas” (BRASIL, 2017), já na última versão da BNCC os saberes sociológicos associam-se ao itinerário formativo das ciências humanas e sociais aplicadas, contudo não fica claro na Base como o ensino de sociologia se efetivará, de fato, na organização curricular do nível médio, porque seus conteúdos disciplinares aparecem diluídos em habilidades e competências específicas, tal qual os conteúdos das demais disciplinas que compõem o itinerário formativo concernente à área das ciências humanas e sociais aplicadas (filosofia, geografia e história). Daí classificarmos essa supressão da sociologia do ensino médio como sutil.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral pensar sobre um ensino de sociologia em consonância com o paradigma da educação do campo, visando corresponder com o fortalecimento das realidades escolares camponesas diante das arbitrariedades engendradas por esta Reforma educacional em curso. Esse objetivo geral nos possibilita apontar os seguintes objetivos específicos: a) analisar os efeitos político-pedagógicos da permanência e exclusão da sociologia no currículo das escolas básicas do campo; e b) refletir sobre as especificidades do ensinar-aprender sociologia no contexto da educação básica do campo.

METODOLOGIA

Para desenvolvimento deste trabalho foi adotado a abordagem qualitativa na leitura do Marco Legal que rege essa atual Reforma do Ensino Médio, articulando-a com os pressupostos epistemológicos do ensino de sociologia e da educação básica do campo. Isso com o propósito de alcançar uma leitura em perspectiva sobre as condições sociais e educacionais das realidades dos educadores e educadoras camponesas, buscando compreender e atualizar a luta pelo direito à educação básica do e no campo.

Segundo Melucci (2005, p. 30), “[...] o interesse pela pesquisa qualitativa parte dos atores sociais mais sensíveis com a sua individualidade e mais sintonizados com a vida cotidiana, eles exigem uma prática de pesquisa mais próxima de sua experiência”. A leitura da palavra situada no contexto é o que procuramos produzir como conhecimento atualizado da realidade.

Desse modo, apresentamos uma síntese da perspectiva epistemológica e metodológica da pesquisa, que aposta no fortalecimento da pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987) e na produção de uma filosofia da libertação dos camponeses como obra do protagonismo de suas lutas contra as desigualdades socioeducacionais, oriundas de um processo de naturalização de suas condições sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho é fruto do projeto de pesquisa em andamento intitulado “O ensino de sociologia na educação básica do campo: reflexões em tempos de Reforma do ensino Médio”. Com este projeto está sendo possível problematizar o ensino de sociologia nas escolas do campo, apontando para importância de políticas que valorizam uma educação camponesa emancipatória. Isto é, ensinar-aprender sociologia observando o paradigma da educação do campo colabora na constituição de uma escola camponesa contra-hegemônica, detentora de vínculos orgânicos com os contextos socioculturais rurais, assim como animada por educadores que dialogam democraticamente com os sujeitos pertencentes a tais realidades.

Identificamos a pedagogia do oprimido freireana como estratégia teórico-metodológica que auxilia na perpetuação desses preceitos. Principalmente por termos ciência que desenvolver um ensino de sociologia de acordo com as especificidades paradigmáticas da educação do campo requer a adoção de metodologias que possibilitem o diálogo horizontal com os camponeses, respeitando as especificidades dos seus saberes e práticas.

O exercício da dialogicidade é indispensável em qualquer prática educativa emancipadora, todavia, no tocante à educação básica do campo, tal dialogia assume uma dimensão político-pedagógica que viabiliza a problematização da histórica opressão camponesa imposta pelo modo de produção capitalista. Assim, o método pedagógico do oprimido inspira uma práxis que explicita as condicionantes socioculturais e políticas intrínsecas as realidades dos interlocutores da experiência educativa, elucidando, dessa forma, a necessária emancipação camponesa por meio da criticidade comum a esta abordagem pedagógica - atrelada aqui aos saberes sociológicos discutidos no nível médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da educação do campo é fruto da luta histórica dos movimentos sociais camponeses que buscam até hoje estabelecer um projeto de sociedade rural contrário ao proposto pelo capital. Nessa disputa, as escolas do campo podem auxiliar no processo de emancipação camponesa, apontando outras realidades possíveis através de propostas educativas que fazem frente ao propagado hegemonicamente pelo capitalismo. Com isso, todos os sujeitos que integram os movimentos em defesa da educação do campo são partícipes dessa transformação social almejada.

Houveram alguns avanços e retrocessos durante essa caminhada pela consolidação dos paradigmas de sociedade e educação camponesa, contudo é preciso continuar esse percurso amparado pelo espírito inquietante e revolucionário dos movimentos do campo a fim de galgar novas conquistas, não permitindo o aparecimento de políticas arbitrariamente implementadas pela atual gestão do Estado brasileiro.

A atual Reforma do Ensino Médio e a curricularização da educação básica embasada pela BNCC figuram como essas ações estatais arbitrárias, principalmente, conforme argumentamos neste artigo, por não dialogar horizontalmente com os sujeitos diretamente implicados por essas políticas. Muitas consequências derivam dessas mudanças na educação básica brasileira, todavia refletimos sobre as implicações político-pedagógicas da exclusão da sociologia no currículo do ensino médio, mais especificamente nos contextos das escolas básicas do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. “A educação básica e o movimento social do campo”. Brasília: DF. **Articulação Nacional por uma educação básica do campo**, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, n° 2.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 27.01.2020.

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

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

RIBEIRO, Marlene. “Educação Rural”. Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, EM FLORIANO-PI

Erica Martins Da Silva
Universidade Federal do Piauí (UFPI),
ericamartins958@gmail.com

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti
Universidade Federal do Piauí (UFPI),
agatalaysa@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma forma de integração entre universidade e escola e também com a comunidade de atuação do campo de estágio, pois nesse momento o aluno estagiário começa a entender como se tornar um indivíduo social, lhe proporcionando uma inserção no setor educacional e profissional, formando sujeitos pensantes, profissionais reflexivos de suas práticas nas escolas do campo, na realização do estágio e na sua própria formação.

Os cursos de licenciatura tem o estágio como pré-requisito para a formação dos acadêmicos. No curso de Licenciatura em Educação do Campo, os estágios são realizados nas escolas campesinas, onde a realidade dos alunos é diferente da dos alunos da zona urbana (UFPI, 2013). O estágio proporciona ao aluno uma proximidade real das escolas campesinas e o contato com a realidade atribuirá aos acadêmicos conhecimentos essenciais para sua formação pessoal e profissional. Nosso objeto de estudo, centra-se nas bases em analisar como quais as bases epistemológicas constituem a formação do professor do campo, a partir da investigação acerca do Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação do campo, no Piauí.

De acordo com Cavalcanti e França-Carvalho (2020, p.2), o Estágio Supervisionado “[...] possibilita aos futuros professores do campo, refletir sobre a educação que vem sendo ofertada aos alunos, considerando a valorização dos saberes de todos os sujeitos do campo, garantindo-lhes o direito a um ensino de qualidade na sociedade, por meio de uma educação emancipatória e transformadora”. A educação do campo vem sendo transformações com o

passa do tempo, e notório que os povos do campo têm suas lutas voltadas para construir uma educação transformadora para as pessoas que vivem no campo com mais conhecimento para suas comunidades rurais.

Desta maneira, os momentos do estágio de regência estão aliados à teoria que aprendeu em sala de aula a prática nas escolas, dentro da regência do futuro profissional se desenvolvem experiências onde o professor se tornará um pesquisador de suas práticas dentro da sua profissão (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2008). Por isso, a reflexão sobre a prática e na prática constitui um momento de ressignificação da prática do futuro professor, ao tempo que promove a construção da identidade docente, reafirmando ou não o interesse pela docência.

OBJETIVOS

Como objetivos deste estudo buscamos descrever o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação do campo, de Floriano-PI, quanto a seus princípios formativos e caracterizar a sistematização e operacionalização do Estágio Supervisionado no presente curso.

METODOLOGIA

Nesse percurso metodológico, realizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Algumas atividades se destacam, tais como: realização de leituras e fichamentos, para aprofundamento quanto às fontes bibliográficas já produzidas acerca Estágio Supervisionado e da formação de professores, na Educação do campo, que contribuem para a elaboração da fundamentação teórica; estudos e análises dos documentos relativos ao Estágio Supervisionado, tais como Resoluções, Regulamentos, Diretrizes Curriculares Nacionais, BNC formação, PPC de Licenciatura em Educação do Campo de Floriano-PI, para compreender a sistematização e operacionalização do Estágio Supervisionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cursos de Licenciatura em Educação do campo surgem como uma conquista a valorização da educação campesina e ao acesso dos povos do campo ao Ensino Superior. No Piauí, há quatro cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Piauí, distribuídos em 4 (quatro) campi: *Campus* Ministro Petrônio Portella (Teresina), *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (Floriano-PI), *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (Picos) e *Campus* Professora Cinobelina Elvas (Bom Jesus). Sendo suas licenciaturas

voltadas para ciências da natureza em Floriano, Teresina e Picos e, em ciências humanas, em Bom Jesus. Os cursos de licenciatura em Educação do Campo têm suas formações voltadas às etapas dos Estágios Supervisionados I, II III e IV, a partir da metade do curso.

Na UFPI, a LEDOC de Floriano tem em seu PPC do curso quatro estágios para a formação dos professores do campo. Os quais são de observação no ensino fundamental e médio e de regência no ensino fundamental na disciplina de ciências e médio em química, física e biologia. Importante ressaltar a relevância da prática dos estágios aliado a teoria na formação do profissional durante o Estágio Supervisionado (UFPI, 2013).

Sabendo da importância desses estágios buscamos realizar o levantamento documental de como funciona os estágios em cada LEDOC, nessas cidades no Piauí, bem como as bases epistemológicas que constituem a formação do professor do campo, em seus estágios nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Piauí.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo/ciências da natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, na cidade de Floriano-Piauí, desenvolve seu estágio de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), sendo 4 (quatro) estágios com desenvolvimento a partir da metade do curso, do 5° ao 8° período, realizados nas escolas do campo e também na zona urbana dentro do município de Floriano e cidades vizinhas (UFPI, 2013). Os estágios tem sua carga horária total de 405 horas, estando em consonância com as legislações vigentes, sendo distribuída da seguinte maneira: Estágio Supervisionado I, com carga horária de 75 horas/aula, é um estágio de observação da gestão e da prática no Ensino Fundamental e Médio; Estágio Supervisionado II, com carga horária de 90 horas/aula, onde acontecem as regências na área de ciências, nos anos finais no Ensino Fundamental; Estágios Supervisionados III e IV são de 120 horas/aula cada, abrangendo a regência no Ensino Médio, nas disciplinas de Química, Física e Biologia.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo do CAFS/UFPI possui a modalidade Ciências da Natureza, por isso, os estágios são direcionados as disciplinas de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental e da área das ciências da natureza no Ensino Médio, nas disciplinas de Química, Física e Biologia. É importante salientar que, o estágio proporciona ao docente em formação uma maior atuação no campo profissional com realidade escolar do aluno, pois a teoria e prática constroem nessa formação momentos de maiores experiências aplicando se também como alianças indispensáveis na formação profissional (CAVALCANTI; FRANÇA-CARVALHO, 2020).

Conforme apontam as autoras, a atuação do professor do campo da LEDOC/CAFS é bastante abrangente, devido ao caráter interdisciplinar do curso, na modalidade Ciências da Natureza. Esse aspecto exige mais dedicação e estudo por parte dos alunos, pois são poucas as disciplinas do curso voltadas para as áreas específicas de Física e Química, sendo umas das principais dificuldades apontadas pelos discentes no momento da regência (CAVALCANTI; FRANÇA-CARVALHO, 2020).

A LEDOC/CAFS é um curso destinado à formação de educadores que lutam e acreditam que a educação do campo pode se fortalecer dentro das comunidades, articulando os saberes acadêmicos aos saberes camponeses, fortalecendo suas raízes e origem no campo.

A Licenciatura em Educação do Campo é uma das fontes de constituição de uma prática educativa desejada para os educadores do campo, pois se fundamenta no diálogo entre conhecimentos específicos da formação e saberes da cultura camponesa, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça social, podendo contribuir para que os licenciandos construam uma visão de mundo histórico-crítica. Assim, os educadores do campo são formados para atuarem em diferentes espaços educativos, por meio de uma formação específica, tendo em vista que a Educação do Campo é uma nova concepção de educação, e desenvolvê-la implica conhecer e vivenciar seus princípios e concepções. (MELO; FRANÇA-CARVALHO, 2019, p.9)

Portanto, compreendemos a importância do estágio na educação campo uma reflexão acerca do estágio na LEDOC/CAFS vem da prática do estágio ocorrer nas escolas do/no campo é uma forma de construir e articular os saberes camponeses aos saberes acadêmicos, promovendo a valorização da sua formação para atuarem nas escolas.

Sobre a temática do estágio Cavalcanti e França-Carvalho (2020, p.2) destacam ainda que o desenvolvimento do estágio proporciona aos alunos, “[...] refletir sobre a educação que vem sendo ofertada aos alunos, considerando a valorização dos saberes de todos os sujeitos do campo, garantindo-lhes o direito a um ensino de qualidade na sociedade, por meio de uma educação emancipatória e transformadora”. Desta maneira, destacamos o Estágio Supervisionado como um importante momento para a formação dos professores, pois a prática é vista como um momento de inserir a teoria e aprender com o cotidiano da sala de aula e as necessidades da escola e dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado consiste em uma etapa formativa que possibilita a construção de saberes necessários a docência, ao tempo, que contribui para formação da identidade docente. Concluímos neste estudo, ainda em andamento, que o estágio não deve ser visto apenas como um momento prático.

É preciso que o Estágio Supervisionado articule, de fato, os saberes da teoria e da prática, para que os futuros professores possam se tornar profissionais críticos, criativos, reflexivos e emancipados dentro da escola.

A partir desse estudo identificamos que o Estágio na LEDOC/CAFS se apresenta em consonância com as legislações vigentes, mas que, alguns pontos necessitam de melhorias, sobretudo, para otimizar a realização deste no curso. O Estágio Supervisionado na escola do campo é de grande importância para os graduandos, ao voltarem para as escolas como professores em formação contribuindo com o aprendizado de alunos da escola do/no campo. Por isso, reformular o PPC da LEDOC/CAFS é tão necessário para que os alunos possam se formar a partir de um currículo que preconize a vivência nas escolas do campo de forma significativa para formação dos futuros educadores do campo. Na LEDOC/CAFS há dois estágios (III e IV) com a mesma carga horária (120 horas). Assim, a reformulação dos estágios proporcionará aos alunos um melhor aproveitamento dessa etapa formativa, com a distribuição da carga horária em 3 (três) estágios, de forma equitativa e dinâmica, a fim de fomentar a aquisição dos saberes necessários a docência e as vivências nas escolas do/no campo.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Á. L. L. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Formação do professor do campo: o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do CAFS/UFPI. *Cadernos Cajuína*, v.5, n.3, Set., 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/426/300>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MELO, R. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Licenciatura em Educação do Campo: Interfaces entre Projeto Pedagógico e a Prática Educativa. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16156/12281>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso Graduação, Licenciatura em Educação do Campo.** Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Campus Amílcar Ferreira Sobral, Floriano, 2013.

O PAPEL DOS MOVIMENTOS SINDICAIS RURAIS NO ENFRENTAMENTO AO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO ENTRE RIOS

Eliana de Oliveira Silva
Universidade Federal do Piauí - UFPI
eliana.os@hotmail.com

Elenice Oliveira da Silva
Universidade estadual do Piauí - UESP
elenice-iasmin@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais organizados, principalmente após a publicação da Constituição Federal de 88, vêm lutando pela implementação de políticas educacionais que valorizem a diversidade cultural dos educandos, seus anseios e necessidades de formação para a vida, pelo reconhecimento do campo como espaço de cultura, de protagonismo e de luta.

Suas lutas pela defesa da terra, constituição do território camponês e emancipação de seus trabalhadores aos poucos vêm sendo imponderada também pela proposição de uma nova concepção de educação, a Educação do Campo, uma proposta que concebe o campo como um espaço rico e diversos e, ao mesmo tempo, produtor de cultura.

Em âmbito educacional, estas lutas buscam superar problemas históricos da educação brasileira, que são mais graves na escola do campo, entre eles: dificuldades de acesso à escola, fechamento de escolas, escassez de recursos para a manutenção das escolas, a organização curricular descontextualizada, entre outros (MELO, 2014).

A propósito, Caldart (2004) referenda que os movimentos sociais são importantes, pois carregam bandeiras da luta popular para que os diversos entes administrativos assumam a responsabilidade e o dever de garantir políticas públicas para os sujeitos do campo. Reforça que as políticas públicas específicas para os povos do campo são resultado da luta dos movimentos sociais que geram forte pressão sobre os estados brasileiros.

Apesar dessa luta, o cenário educacional das escolas do campo no Estado do Piauí vem sendo marcado por uma realidade dúbia. De um lado, pela luta dos movimentos sociais organizados, que reivindicam a oferta de uma educação de qualidade oferecida no campo, com oportunidade de

prosseguimento nos estudos, inserção no mundo do trabalho e ampliação dos padrões de cidadania. Do outro lado, por uma histórica negação de direitos sociais que, embora tenha melhorado em alguns aspectos, ainda permanecem até os dias atuais, evidenciada principalmente, pelo fechamento das escolas. Tal fato pode ser evidenciado em diagnóstico sobre o fechamento das escolas do campo no estado do Piauí, onde foram fechadas 2.315 no período de 2010 a 2020, um índice de quase 46% do total, em dez anos, como mostra dados do Qedu.

Considerando o exposto, a presente pesquisa partiu do seguinte problema: como os movimentos sindicais rurais vêm lutando para conter o fechamento de escolas do campo no Território Entre Rios? A definição do problema da pesquisa aflorou a partir de vivências como funcionária da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores (as) Familiares do estado do Piauí – FETAG e também, de estudos realizados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina, cujos resultados apontam o fechamento de escolas como um dos mais graves problemas das populações do campo.

OBJETIVO

Dessa forma, o estudo tem como objetivo geral conhecer como os movimentos sindicais rurais vêm lutando para conter o fechamento de escolas do campo no Território Entre Rios. Especificamente, o estudo objetivou discutir o papel dos movimentos sindicais rurais na luta pela garantia dos direitos sociais dos povos do campo; conhecer o quantitativo de escolas do campo fechadas no Território Entre Rios nos últimos dez anos; e caracterizar o perfil dos movimentos sindicais rurais e sua relação com a luta contra o fechamento de escolas no campo

METODOLOGIA

A pesquisa é um elemento essencial na área educacional, pois sem ela o educador seria apenas um transmissor de conteúdos e não um mediador, um produtor de conhecimentos. Por ser a pesquisa uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, é ela que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo (MINAYO, 2001).

Portanto, a pesquisa consiste em um procedimento reflexivo sistemático e crítico, que possibilita desvelar a realidade empírica, os fatos, acontecimentos, as relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. Trata-se em algo próprio da natureza humana que compreende a tarefa de reunir dados pertinentes para a resolução de um problema previamente estabelecido (MINAYO, 2001).

RESULTADO E DISCURSÕES

O nosso entendimento é que, fechar escolas do campo é crime contra a nação brasileira e sua classe trabalhadora, em especial, os povos do campo, da floresta e das águas. Ao invés dos gestores públicos fecharem as escolas, estes deveriam fazer melhoramento nas mesmas, visando garantir a permanência dessas populações no campo. Portanto, construir uma política de Educação do Campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras para que não haja fechamento de escolas e muito menos o êxodo rural.

Ousamos incentivar os gestores locais, vereadores, movimentos sociais e sindicais para pressionar os gestores públicos pelo não fechamento das escolas do campo e a incentivar os estudantes e professores a pesquisarem mais sobre esta temática como forma de denunciar esse crime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas as lutas e pressões dos movimentos sociais organizados, entre eles, os movimentos sindicais rurais, para assegurar políticas educacionais, o acesso, permanência e sucesso escolar ainda têm sido um grande desafio, principalmente quando se trata dos povos do campo, quando se trata do processo de nucleação de escolas, que acarreta no fechamento de milhares de escolas no Brasil, as evidências são de que essas decisões não atendem aos interesses dos povos do campo, são parte de um ideário neoliberal, estruturados sob a lógica do custo/benefício, da meritocracia competitiva.

Para um melhor êxito nos processos de reivindicação e mobilização, os dirigentes sindicais devem conhecer melhor as orientações legais que tratam sobre o fechamento das escolas do campo para que saibam argumentar e defender a população campestre, bem como precisam mobilizar outros segmentos em instituições como, por exemplo, o Ministério Público, a Defensoria Pública, a Câmara dos Vereadores, as Igrejas, outros Movimentos sociais como associações de modo a fortalecer as lutas em prol da educação no e do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm >. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPI – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2014.

MINAYO, Maria. Cecília de Sousa. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

O PEDAGOGO ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES, NO CONTEXTO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - EFA IBIAPABA, TIANGUÁ – CE

Francinalda Maria Rodrigues da Rocha
Escola Família Agrícola - EFA Ibiapaba.
francinalda.rocha@gmail.com

Maria Raquel Barros Lima
Universidade Federal do Piauí - UFPI.
raquelgandhi@yahoo.com

Elson Silva Sousa
Universidade Federal do Piauí - UFPI.
elsonssousa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O ambiente da educação do campo é marcado por uma realidade em que as políticas públicas não são levadas em consideração, visto que historicamente, sempre foi enfraquecido em detrimento dos interesses do capital, o que constitui um desafio a mais para o papel do pedagogo.

A função do pedagogo consiste em resgatar valores para formar homens críticos, reflexivos, visando contribuir com a reestruturação da própria civilização, como afirma Libâneo (2008, p.150) “Numa concepção emancipatória, já que prepararia os indivíduos para participar na reestruturação da própria civilização tendo em vista o desenvolvimento de toda uma humanidade”. Pimenta (2002, p.30) afirma que “É ele, antes de tudo, o mediador junto aos demais protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade”

Nessa perspectiva é verificado no contexto de algumas escolas ainda existe a negatividade no papel do pedagogo, situações de descrédito, resistências e banalização do seu trabalho e até desconhecimento da sua função. Outro aspecto que causa desafio à função do pedagogo é o acúmulo de tarefas que passa muitas vezes confundido no seu fazer.

Historicamente foram percebidas as mudanças nas políticas públicas na função pedagogo. A função do coordenador pedagógico na Lei de Diretrizes e Bases – LDB/9.394, de 1996, em seu art. 64, estabelece a formação de

profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica, se dará em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino.

Em muitas escolas não possuem coordenadores. Isso faz com que outros profissionais da escola, muitas vezes, não capacitados fiquem acumulando funções, de forma não qualificada. Pimenta (1991, p.178) afirma que “[...] A presença do Pedagogo na escola é útil porque ele possui um repertório de conhecimentos que pode ajudar a equipe da escola no cumprimento da sua função [...]”.

Esta pesquisa decorre das questões: como se dá a função e prática do pedagogo em suas ações educativas? Quais suas atribuições e desafios no cotidiano da escola do campo? Nesse sentido, procuramos entender como docentes, discentes e a gestão escolar entendem a função do pedagógico.

OBJETIVO

Este artigo teve como objetivo geral analisar como se encontra o conhecimento sobre a função e prática do pedagogo em suas ações educativas e quais as suas atribuições e desafios no cotidiano da EFA Ibiapaba. E como objetivos específicos compreender e descrever sobre a formação do pedagogo.

METODOLOGIA

Para obtenção dos resultados foi utilizada pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário aberto, com duas questões, para três grupos de diferentes sujeitos da EFA Ibiapaba (diretoria, gestão pedagógica, educador e educando) com objetivo de investigar sobre a função e atuação do pedagogo na instituição de ensino. O questionário aberto permite ao sujeito/informante responder livremente usando linguagem própria (LAKATOS & MARCONI, 2007).

Na pesquisa qualitativa os dados foram verificados por meio da análise de discurso, que segundo Coutinho (2004, p. 103) “estuda os documentos e procura compreender também as práticas languageiras do dia-a-dia como acontecimento enunciativo, em função do lugar e dos sujeitos históricos que a constituem”.

A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola EFA Ibiapaba, localizada no município de Tianguá - CE. A escola surgiu das necessidades das famílias camponesas que buscavam uma educação contextualizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao refletir sobre o papel do pedagogo Pimenta (2002, p.38) reforça que “[...] a pesquisa como forma básica de construção do saber, em confronto, em questionamento, com os saberes já estabelecidos e como instrumento pra desenvolvimento das competências do pensar”.

Dentro desse ponto de vista, verifica-se a importância e a urgência desse estudo de modo a propiciar a reflexão sobre uma suposta perda de identidade profissional do pedagogo e que avanços ou retrocessos foram alcançados.

Quando perguntado sobre a função do pedagogo na escola, os sujeitos da pesquisa citaram: articular, promover e coordenar encontros pedagógicos; gestão do ensino, promover a inclusão e diagnosticar as situações problemas no ambiente escolar; intercâmbio de informações e outras, conforme apresentado no Quadro 1.

Para Rangel (2001, p.32), a função do pedagogo se dá com o “trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem”.

QUADRO 1 - Função/atribuição do pedagogo na escola segundo sujeitos da Escola Agrícola EFA Ibiapaba, Tianguá – CE.

SUJEITOS DA PESQUISA	DEPOIMENTO
Diretoria	Exercer a função de coordenador pedagógico, assim como a articulação dos educandos, promover e coordenar os encontros pedagógicos de planejamento.
Pedagogo	O/a pedagogo/a está apto a gestão e ensino e junto com essas atribuições a administração e gerência das funções do desenvolvimento psicológico, emocional e motor dos seres humanos, de crianças, jovens e adultos. Promovendo a inclusão, a integração e interação de grupos heterogêneos no caminho da discriminalização contra a marginalização de grupos invisibilizados pelo preconceito. Seu olhar deve ser diagnóstico, atento as situações problemas potencializando suas superações.
Educando	Na EFA Ibiapaba o pedagogo para além das atividades de organização de aulas, sistematização de atividades, proporciona o intercâmbio de informações entre docentes e discentes. Realiza o papel de acompanhar os educandos de forma mais próxima, observando o desenvolvimento e as suas dificuldades.

FONTE: Pesquisa de campo, 2020.

Quando questionado por ordem de prioridade, as três ações pedagógicas essenciais para EFA foi verificado que estão dentro da função do pedagogo, embora em algumas respostas fossem direcionadas para atividades mais específicas de acordo com o curso que ocorre na escola pesquisada, mas sempre priorizando o ensino e aprendizado para os estudantes, apresentado no Quadro 2.

A função do coordenador pedagógico está muito além de um trabalho técnico-pedagógico, pois implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claro assumidos por todo o pessoal escolar, para o fortalecimento do grupo e frente ao trabalho educativo. Em síntese, as funções do coordenador seriam para planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas, visando a qualidade de ensino, otimizando o aprendizado dos alunos (LIBÂNEO,2008).

QUADRO 2 – As três prioridades da ação do pedagogo na escola segundo sujeitos da Escola Agrícola EFA Ibiapaba, Tianguá – CE.

SUJEITOS DA PESQUISA	DEPOIMENTO
Diretoria	Coordenação pedagógica, planejamento e acompanhamento do plano dos educadores (embora não tenha acontecido até agora).
Pedagogo	Protagonismo juvenil, práticas agroecológicas e identidade cultural
Educando	Acompanhamento personalizado dos educandos; facilitação dos encontros pedagógicos; elaboração dos horários das sessões (articulação de cada educador)

FONTE: Pesquisa de campo, 2020.

Nessa direção Libâneo (2008, p.101), enfatiza que a função do coordenador pedagógico permeia diferentes atividades dentro do espaço escolar, tais como: “ viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. Com a discussão apresentada foi possível problematizar a atuação do pedagogo no exercício de sua função e entender como a comunidade escolar o percebe dentro desse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática o papel do coordenador é confundido por exercer diversas outras funções. Como relatado pelos sujeitos ele vai além do que é proposto, o que dificulta a exercer o seu papel com qualidade. Na realidade da escola do campo onde todo o trabalho é desenvolvido com voluntariado o pedagogo vai além de suas funções que impede que se compreenda o seu verdadeiro papel. Como reverter essa realidade?

REFERÊNCIAS

COUTINHO, M.T.C.; CUNHA, S.E. **O caminho da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, PUC Minas, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2007:

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O Pedagogo na Escola Pública.** São Paulo: Loyola, 1991.

RANGEL, M. (org), et al. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** Campinas: Papyrus, 2001.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELAÇÕES, DESAFIOS E CONTINGÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu
Universidade Federal do Piauí
airandeabreu@gmail.com

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Universidade Federal do Piauí
carmencabral@ufpi.edu.br

RESUMO

O direito universal à educação pública no Brasil se constitui um marco histórico por possibilitar ganhos sociais, avanço intelectual, cidadania, acesso e progressão laboral, dentre outros. Porém, o acesso e a qualidade à educação, ainda não se apresenta de forma equânime no País, aspectos relacionados a regionalização e localização geográfica impactam na oferta e qualidade do ensino, principalmente se a escola for localizada no Campo, espaço historicamente alijado pelo poder público. Neste contexto, propõe-se como objetivo do estudo, refletir sobre as Políticas Educacionais para a Educação do Campo e sua aplicabilidade nas escolas do Campo. Com um modelo bibliográfico, esta pesquisa, em seu quadro teórico, conta com as contribuições de Caldart (2003), Evangelista (2017), Molina (2002), Munarim e Locks (2012), Ribeiro (2012), dentre outros, assim como documentos legais dentre os quais o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002). Toma-se como premissa conclusiva a necessidade de avançar no que se relaciona ao desenvolvimento de políticas educacionais para as populações do Campo, considerando a dimensão empírica da vida e cultura dessas populações, celebradas nas suas produções e existência, relações, projeções e conhecimentos específicos, não buscando uma adaptação da realidade do campo à escola, mas uma articulação de saberes, fazeres, vivências, experiências e realidades.

INTRODUÇÃO

O direito à educação é um pressuposto desde a Constituição Federal – CF/88 e posteriormente ratificado por vários documentos subsequentes como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, como direito público a ser oferecido pelo Estado, no entanto, diante do cenário de avanço das políticas neoliberais, a oferta de uma educação pública de qualidade tem sido cada vez mais impactada pela lógica capitalista através do sucateamento do público. Nessa conjuntura, o cenário educacional brasileiro tem sido alvo de infinitas crises educacionais, motivadas pelo avanço e até retrocessos em perspectivas educativas implementadas, assim, é comum a percepção da urgência quanto a oferta de uma educação com qualidade, que possua entre os pressupostos, políticas educacionais específicas.

Quando especificamos o olhar para as escolas do Campo, percebemos uma discrepância ainda mais evidente, o que denuncia os escassos investimentos e assistência do poder público com esse direito e promoção da cidadania a esses povos. As escolas do Campo, historicamente invisibilizadas pelas políticas educacionais, apresentam muitas carência objetivas e materiais e ausência de uma proposta pedagógica específica para o Campo, denunciando a negligência do poder público com essas populações, como demonstram os estudos de Arroyo (2007), Caldart (2002, 2003), Evangelista (2017), Molina (2002), dentre outros.

Apesar das diversas manifestações e lutas de movimentos sociais pela causa da Educação do Campo de qualidade, muito ainda precisa ser feito (RIBEIRO, 2012; MUNARIM; LOCKS, 2012). Proporcionar aos educandos do Campo uma educação de qualidade que contemple as suas necessidades de acordo com suas especificidades é um direito adquirido e um dever do Estado que perpassa pela oferta de condições de trabalho e docentes preparados para exercerem sua função, de escolas com estrutura funcional, salubre, e que disponha de materiais didáticos de consumo e permanentes que atendam às necessidades pedagógicas e motivacionais dos educandos e docentes, de transporte escolar eficiente e seguro, assim como é necessário articular esse espaço educativo, tornando-o integrado ao seu contexto – Campo, para que essas escolas não continuem a ser um espaço frequentado por alunos que não se veem representados.

Este cenário fez emergir o objetivo do estudo, que é refletir sobre as Políticas Educacionais para a Educação do Campo e sua aplicabilidade nas escolas do Campo. Enquanto pesquisa qualitativa e bibliográfica, este tipo de estudo segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183) abrange “toda bibliografia já

tornada pública em relação ao tema de estudo”, tendo como finalidade “colocar o pesquisador em contato com tudo o que já foi escrito, dito, ou filmado sobre determinado assunto”, desta forma o quadro teórico que subsidiou os estudos é composto por autores que discutem o tema a saber: Caldart (2003), Evangelista (2017), Molina (2002), Munarim e Locks (2012), Ribeiro (2012), dentre outros, assim como documentos legais, Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

Estruturamos a organização deste artigo em duas seções além das Considerações Finais, desta forma, procuraremos discorrer sobre: Considerações iniciais sobre a Educação e a Educação do Campo; e Políticas educacionais para a Educação do Campo: algumas discussões. Assim, apresentamos como relevância do estudo conhecimentos sobre as políticas educacionais para a Educação do Campo e um convite à reflexão, a partir da análise realizada, dos dados e contribuições teóricas acerca da aplicabilidade dessas políticas e o conseqüente impacto na qualidade da educação que é oferecida em espaços rurais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quando analisamos o cenário educacional podemos inferir que de uma forma geral, avançamos em termos de oferta e disponibilidade de vagas nas modalidades da Educação Básica e Superior na perspectiva do alcance do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), como os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua Educação (2019) apontam: redução da taxa de analfabetismo para 6,6% no país; escolarização na faixa etária dos 0 a 3 anos de 35,6%, sendo que a meta é de 50%; a escolarização na faixa etária de 4 e 5 anos foi de 96,7%, uma quase universalização; dos 6 aos 14 anos compreende um atendimento de 99,7% das crianças e jovens; de 15 aos 17 anos, 89,2% dos adolescentes frequentam a escola; de 18 a 24 anos o percentual atendido é de 32,4% e 4,5% para a faixa etária de 25 anos ou mais, o que demonstra resultados menos expressivos na educação de jovens e adultos.

Norteados pela premissa que compreende que a educação é um instrumento essencial e significativo para os desafios apresentados pela realidade existencial simbólica e material, ciente somos que sem ela não há desenvolvimento humano, social, científico e econômico. Assim, situamos que a realidade educacional no país é bastante variável, a depender segundo os dados analisados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

- PNAD Contínua Educação (2019), de fatores regionais, étnicos, etários, de localização geográfica, de gênero, entre outros. Inferir a partir disso que há ainda desigualdades quanto a oferta, qualidade e oportunidades educacionais no Brasil.

Neste aspecto é necessário considerar que apesar das contradições, houve um avanço em termos de ampliação do acesso à educação, e que o plano prevê um alcance de metas que ainda demandam um esforço considerável por parte do poder público, mas que diante de ações tais quais a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), tanto o alcance dessas metas quanto o traçar de outras vão sendo dificultados, por conta das limitações, principalmente de fomento que foram bastante limitadas.

Assim, apesar dos avanços, ainda precisamos superar os desafios, dilemas e entraves de diferentes naturezas que são postos. Para tanto, faz-se urgente a proposição, implementação e fiscalização de políticas públicas que possam promover um salto na qualidade da educação oferecida pelo poder público, dentre as quais a educação do Campo.

A educação do Campo desenvolvidas nas escolas do Campo precisa ser implementada visando a superação do imaginário social que dicotomiza a relação Campo e cidade, que começou a ser desconstruída socialmente a partir das discussões e mudança da nomenclatura da Educação Rural, para a Educação do Campo, no contexto da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998. Neste contexto ainda se compreende a cidade como local de desenvolvimento e progresso e o Campo como espaço de atraso e subdesenvolvimento.

Para essa mudança de paradigma precisamos favorecer o enfrentamento quanto a unificação cultural e fortalecimento da diversidade, guiados pela urgência na resolução dos problemas existentes para uma efetiva implementação da Educação do Campo, buscando aprender com as iniciativas de sucesso que existem e valorizando os avanços alcançados.

Arroyo (2007, p. 158) compreende que essa discussão e descontentamento é resultado de uma compreensão social, com um ideário urbano, por conceber os sujeitos urbanos como “protótipo de sujeitos de direitos.” Nesta perspectiva a cidade é vista como “espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa.” Esta perspectiva urbanocêntrica, dicotomiza e segrega, mesmo quando tentamos discutir e formular leis que garantam direitos essenciais a essas populações.

Como forma de alijamento às escolas do campo, podemos verificar as condições materiais dessas escolas, condições estas, impostas aos docentes e às crianças, materializadas em prédios sucateados, oferecendo risco a integridade física, com merenda escolar escassa, mobiliário velho, recursos materiais insuficientes, recursos tecnológicos inexistentes e um docente sobrecarregado de afazeres tendo que lidar com todas essas contingências que afetam o seu trabalho e a aprendizagem das crianças, precarizam a prática educativa e causam sentimentos de descontentamento e ineficiência aos docentes, são problematizações apresentadas nos trabalhos de Thiele e Ahlert (2007), Souza e Sousa (2015), Araújo e Souza (2017), dentre outros.

O acesso à educação é essencial para a transformação da realidade dos sujeitos do campo, mas, precisa vir acompanhado da necessária qualidade, através de políticas públicas e educacionais que compreendam as populações do campo em sua integralidade, com respeito às suas especificidades e potencialidades.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS DISCUSSÕES

Para uma melhor compreensão das políticas educacionais para a Educação do Campo é necessário, entendermos os conceitos que permeiam essa discussão. A Educação do Campo é definida pela Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008, p. 1), como:

Art. 1º: A Educação do Campo compreende a Educação Básica, em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Esse documento se constitui um marco para a educação do Campo por dispor sobre a Política de Educação do Campo, assim como sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Segundo este Decreto, a Educação do Campo é uma política pública, sendo esta compreendida por Hölfing (2001, p. 31) como “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.”, nessa mesma conjuntura Souza (2003, p. ???, grifo do autor) define política pública enquanto:

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de

formulação de política pública é aquela através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

As políticas públicas, segundo as autoras, constituem-se programas e ações governamentais, visando à melhoria das condições de vida para setores específicos da sociedade, emergindo de problemas e demandas sociais. Dentro desse quadro de análise das políticas públicas que são variadas, encontramos as políticas sociais, definidas por Hölfing (2001, p. 31) como “Formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.”, dentre as diferentes políticas sociais existentes, como as de saúde, habitação, saneamento básico, encontramos as políticas educacionais compreendidas por Oliveira (2010, p. 97) como “[...] decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.”

A Educação do Campo é uma política educacional, destinada a atender as necessidades e demandas de um setor específico da sociedade: a educação das populações do Campo. As populações do Campo, segundo o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 compreendem:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural [...] (BRASIL, 2010, p. 1)

A partir desta caracterização acerca das populações do Campo, podemos inferir que o Campo é um espaço que se apresenta numa perspectiva única e também de forma diversa, ao mesmo tempo; única, no sentido de que suas populações apresentam elementos que os unem culturalmente, ou seja, comungam em termos de relação com a natureza, agricultura, extrativismo, criação de animais, festividades, crenças entre outros; mas ao mesmo tempo é diverso, diante da variedade de culturas, vivências, experiências e produções materiais e simbólicas que encontramos nos diversos Campos do nosso país, tese também defendida por Caldart (2012). Diante disso, as políticas educacionais destinadas a essas populações precisam entender e considerar a realidade e a identidade dos povos do Campo a partir dessa asserção, compreendendo a diversidade que o Campo apresenta.

As políticas educacionais destinadas às populações do Campo são resultado de reivindicações dos movimentos e organizações sociais, movimentos sindicais, universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Organizações Não Governamentais (ONG's), dentre outros, a favor da construção de políticas educacionais para educação a ser realizada no Campo, que fazem parte de um movimento maior de luta por condições de viver e trabalhar no Campo,

ao valorizem a identidade e a cultura dessas populações, norteados pela perspectiva que centre a formação humana, o desenvolvimento sustentável e o respeito e articulação às características desses povos.

Arroyo (2017, p. 158), em análise da realidade da educação do Campo, tece críticas afirmando que não há no Brasil um histórico de formulação de políticas públicas para o Campo, assim como também não há perspectivas e preocupações legítimas no “pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo.” O autor situa a ideia de adaptação, como a que geralmente é usada nos documentos legais no que se refere, a educação que deve ser dada às populações do Campo, com serviços adaptados e precarizados e não uma concepção específica de integração, compreensão das particularidades e especificidades.

Souza (2008) situa que a Educação do Campo só entrou na agenda política a partir de 1997, o que é bastante tardio. Concordamos com a autora quando situa que a educação do Campo quando trabalhada em articulação às demandas dos movimentos sociais volta-se em duas frentes importantes no debate educacional brasileiro: a construção da noção de educação pública a partir dos interesses da sociedade civil, ou uma escola democrática popular em oposição à educação pública estatal-capitalista. A outra frente seria o fortalecimento da necessidade de práticas voltadas para a educação do Campo em contraponto as práticas da educação rural, geralmente empregadas nesses espaços que não consideram as necessidades e especificidades contextuais e vivenciais do Campo. Nessa perspectiva Silva e Silva Júnior (2012, p. 317) contribuem com a afirmação:

Os problemas da educação no Brasil são muitos, mas, no meio rural, a situação é mais complexa. Os currículos escolares, geralmente, têm dado ênfase aos direitos básicos da cidadania e, portanto, de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos.

Como resultado das reivindicações sociais temos, dentre outras políticas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo segundo a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que determina como as escolas localizadas no Campo devem se organizar atendendo as necessidades e especificidades contextuais, dentre as quais normatiza a importância da universalização à educação básica e profissionalizante aos povos da zona rural com qualidade social, vinculação dos objetos de conhecimento curricular da escola à realidade, temporalidade e saberes próprios dos estudantes do Campo, reconhecimento das diversidades de Campo existentes, flexibilização

e organização do calendário escolar, direcionamento de atividades pedagógicas e curriculares articuladas a propostas de desenvolvimento sustentável, dentre outros.

Sobre as políticas públicas implementadas e destinadas ao Campo, Munarim (2006, p. 19-20) traça um paralelo entre essa realidade e a que é encontrada na cidade:

Com efeito, da visão dicotômica, que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado, e o rural como a permanência do atraso, no Brasil, mormente tem se produzido políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no meio rural. As políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural.

Munarim (2006) tece críticas às propostas de políticas que fazem distinções de qualidade, quando destinadas ao Campo ou à cidade e afirma a necessidade da construção de uma nova base epistemológica sobre o Campo e a Educação do Campo, para a superação desse paradigma dominante, afirma ainda que para que se efetive essa superação são necessárias pesquisas nessa temática para a produção de novos conhecimentos e superação dessa visão estereotipada.

Inserida na perspectiva da aplicabilidade e sucesso das políticas públicas e especificamente das políticas educacionais, estudiosos apontam a participação social, como um fator determinante para se efetivar um plano de educação legítimo, pois partirá e comungará da visão e vivência de quem é/será impactado diretamente pela política implementada, diante da necessidade/demanda social que se deseja alterar, como apontado nos trabalhos de Silva, Jaccoud e Beghin (2005), Ferreira e Nogueira (2015), Capella (2018) dentre outros, argumento também defendido por Hölfing (2001, p. 39):

Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

Com viés verticalizado, descontextualizado e sem a participação popular direta, as políticas públicas, muitas vezes não alcançam efetivamente seus objetivos, pois não estão conectadas com a realidade a que se destinam, outro fator que impacta o alcance dos resultados das políticas públicas é a ineficiência do acompanhamento e participação popular em todo o ciclo de sua elaboração.

Nessa conjuntura, as escolas localizadas no Campo invisibilizadas pelo poder público, resistentemente sobrevivem apesar das precárias condições estruturais, materiais, pedagógicas a que estão submetidas. Em situações

desfavoráveis, os docentes destas escolas procuram desenvolver com criatividade e resiliência estratégias pedagógicas na tentativa de amenizar as carências e assujeitamentos que vivenciam.

Políticas educacionais para o Campo, precisam ser construídas *pari passu* à realidade encontrada nas escolas do Campo, assegurando possibilidade de superação das desigualdades sociais, possibilitando a inclusão e adequação do projeto institucional da escola de um currículo que seja universal, mas também que contemple as especificidades do contexto do Campo, assim como possibilitem experiências ricas, criativas e criadoras de aprendizagem, transmissão, troca e produção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento que a educação foi assumida como direito à educação, podemos dizer que houve de uma forma geral, um real e significativo avanço social, porém, as oportunidades educacionais assim como a qualidade da educação pública não se apresenta de forma equânime no Brasil, principalmente quando voltamos o olhar para as escolas localizadas no Campo.

As políticas educacionais para a Educação do Campo apresentam ainda lacunas no processo de compreensão das reais necessidades das populações do Campo, assim como também na implementação, fiscalização e consolidação, grande parte disso como resultado do ideário histórico da visão de alijamento dirigida ao Campo pelas populações urbanas, quando consideramos não somente os aspectos culturais, mas também os aspectos políticos e ideológicos que permeiam essa relação.

Os serviços destinados ao Campo, pelo Estado, causam muitas tensões a essas populações, às vezes não são oferecidos determinados serviços, ou são oferecidos com baixa qualidade, como os serviços educacionais, denunciando a invisibilidade histórica desses sujeitos culturais e sociais.

Precisamos avançar muito no que se relaciona ao desenvolvimento de políticas educacionais para as populações do Campo, considerando a dimensão empírica da vida e cultura dessas populações, celebradas nas suas produções e existência, relações, projeções e conhecimentos específicos, não buscando uma adaptação da realidade do campo à escola, mas uma articulação de saberes, fazeres, vivências, experiências e realidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. J. do N.; SOUZA, J. V. F. de. O trabalho docente na educação do campo. *Revista Espacios*. v. 38, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com>. Acesso em: 01 set. 2020.

ARROYO. M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Brasília: 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14 de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 09 mar. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 27 mar. 2022.

BRASIL. Estatuto da criança e do Adolescente – ECA. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Recuperado de: Acesso em: 09 shttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111738.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%BAblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A9sica.et. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições Técnicas. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 9/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua-PNAD Contínua**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). **Lei n. 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Recuperado de: 10 mar. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J. CERIOLLI, P. R. CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 26-30. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A9sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: Enap, 2018.

EVANGELISTA, J. C. S. **O direito à educação no campo: superando as desigualdades**. Curitiba: Appris, 2017.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**,

ano XXI, n. 55, nov./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas: 2003.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Rev. Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016.

MOLINA, M. C. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. IN: KOLLING, E.; J. CERIOILLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 26-30. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%AAsica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

MUNARIM, A. Elementos para uma política de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15-26.

OLIVEIRA, A. F. de. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização. IN: OLIVEIRA, A. F. de. PIZZIO, A. FRANÇA, G. (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. 2012. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, F. B. da; JACCOUD, L. BEGHIN, N. Políticas sociais no Brasil: participação social, conselhos e parcerias. In: JACCOUD, L. SILVA (org.) **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. p. 373-407. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/politicassociais.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, M. V.; SILVA JÚNIOR, A. F. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 314-332 Set.2012 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periódicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em 26 mar. 2022.

SOUZA, C. POLÍTICAS PÚBLICAS: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SOUZA, E. C. de; SOUSA, R. C.de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do Baixo sul baiano: sentidos e significados. *Rev. Currículo sem Fronteiras*, v.15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/voll5iss2articles/souza-sousa.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

THIELE, M. E. B.; ALHLERT, A. **Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento.** Estado do Paraná – Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Unioeste. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

REPERCUSSÕES DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE

Clécia Cristina Bezerra Silvestre Galindo
UFPE - cleciacristinagalindo@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 fez imperar a necessidade de distanciamento e isolamento social diante da acelerada contaminação e do elevado número de óbitos provocados pela até então desconhecida doença. Nessa perspectiva, comércios, empresas e instituições tiveram que interromper suas atividades nas fases críticas da doença, considerando não haver remédios ou vacinas que pudessem reduzir os sintomas ou evitar o contágio. Assim sendo, todas as escolas fecharam suas portas, substituindo as atividades presenciais pelas atividades remotas realizadas através do uso da internet e de equipamentos eletrônicos.

Entretanto, cumpre destacar que a urgência da educação à distância, evidenciada pela crise sanitária, revelou um preocupante quantitativo de crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, habitantes das zonas rurais das regiões Norte e Nordeste que de modo algum conseguiram participar das atividades online, demonstrando a existência de problemas estruturais relacionados à tecnologia que impossibilitam o acesso pleno às aulas online em lugares afastados dos centros urbanos.

A desigualdade social sufocou a possível participação nas aulas e não houve o investimento em políticas públicas efetivas que permitissem a manutenção da educação no ambiente rural de modo digno e democrático em meio à pandemia. A partir deste fato ocorreu a ampliação do difícil cenário da exclusão escolar no Brasil que se situa na contramão do pleno acesso ao Direito à Educação presente no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), nos artigos 205, 206 e 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), nos artigos 4º, 5º, 18, 18-A, 53, 70 e 70-A do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e em toda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), normas estas defensoras da acessibilidade integral à educação de modo igualitário, levando em conta a importância da inclusão e de seu papel transformador.

Logo, a partir dessas noções preliminares, o presente estudo tem como objeto central a análise do fenômeno da exclusão escolar durante a pandemia de Covid-19 nas zonas rurais das regiões Norte e Nordeste, evidenciando as desigualdades existentes no acesso à educação, os respectivos problemas relacionados às barreiras da conexão e, portanto, da comunicação virtual nos locais taxados como isolados demonstrando, assim, a realidade do direito à educação no Brasil.

OBJETIVOS

A partir da problemática apresentada, este estudo busca refletir sobre a realidade da exclusão escolar nas zonas rurais das regiões Norte e Nordeste, em meio à crise sanitária, por meio dos resultados obtidos em pesquisa realizada pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) em parceria com o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias) no ano de 2020 (publicada no ano posterior), observando as circunstâncias que favorecem a não participação de crianças e adolescentes no ensino remoto e, assim, impedem a garantia ao Direito à Educação em suas diversas ambiências.

Quanto aos objetivos específicos destacam-se: compreender o que é exclusão escolar, como e porque ela ocorre, reconhecer a relação intrínseca entre desigualdade e exclusão escolar, destacar os problemas estruturais relacionados à tecnologia nas zonas rurais e destacar a necessidade de proteção ao Direito Humano à Educação das crianças e dos adolescente como forma de preservação do princípio da dignidade da pessoa humana.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica para investigar abordagens, localizadas em livros e artigos publicados, relacionadas à exclusão escolar, às desigualdades que contribuem para o aumento numérico da exclusão abordada e ao Direito Humano à Educação. Para além, também se destaca necessária a pesquisa documental ideal para organizar informações obtidas em fontes de segunda mão, no caso o relatório de pesquisa da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), com o intuito de fazer observações e reflexões relevantes sobre o objeto de estudo apresentado (PRODANOV; FREITAS, p 55-56).

Cumprе ressaltar que a análise a ser realizada será de caráter tanto qualitativo, como quantitativo, pois se busca compreender uma realidade evidente (a própria exclusão escolar) a partir de um aprofundamento sobre os aspectos sociais que interferem na garantia efetiva de direito à educação, tal

como será importante observar os dados estatísticos com o intuito de analisar a exclusão escolar durante a pandemia no ambiente rural do Norte e Nordeste brasileiros. A relação conjunta desses tipos de análises permitirá que de fato o objetivo geral do trabalho seja alcançado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) em parceria com o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias) divulgou em abril de 2021 o relatório *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na Educação* que apresenta dados numéricos relativos à exclusão escolar no Brasil, coletados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), bem como os grupos de crianças e adolescentes mais afetados pela exclusão e os fatores de desigualdade que evidenciam as dificuldades em acompanhar as aulas remotas.

Segundo o relatório, os maiores percentuais de crianças e adolescentes (entre 6 e 17 anos) fora da escola ou sem participação nas atividades escolares em 2020 se verificam nas regiões Norte e Nordeste, como pode ser observado na tabela (UNICEF, 2021, p. 45):

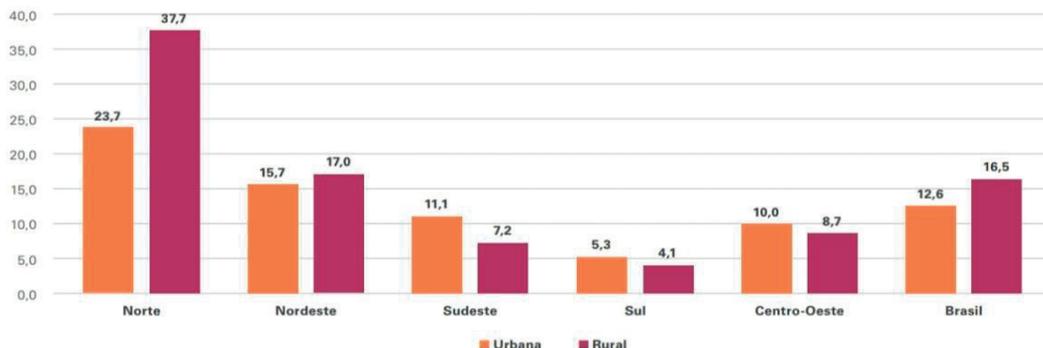
Tabela 1 **Distribuição de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto, segundo condição de não frequência à escola, por Grandes Regiões, 2020**

	Fora da escola ou sem atividades escolares							
	6 a 10 anos		11 a 14 anos		15 a 17 anos		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Norte	453.282	26,9	363.948	27,3	328.957	32,4	1.146.187	28,4
Nordeste	732.211	16,1	554.918	15,7	699.475	25,3	1.986.604	18,3
Sudeste	659.220	10,8	385.775	8,6	403.118	11,8	1.448.113	10,3
Sul	105.791	5,2	51.149	3,5	83.875	6,9	240.815	5,1
Centro-Oeste	128.284	9,9	56.295	6,0	68.997	9,3	253.575	8,5
BRASIL	2.078.788	13,2	1.412.085	12,0	1.584.422	17,3	5.075.294	13,9

Fonte: IBGE. Pnad-Covid, nov. 2020. Nota: Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

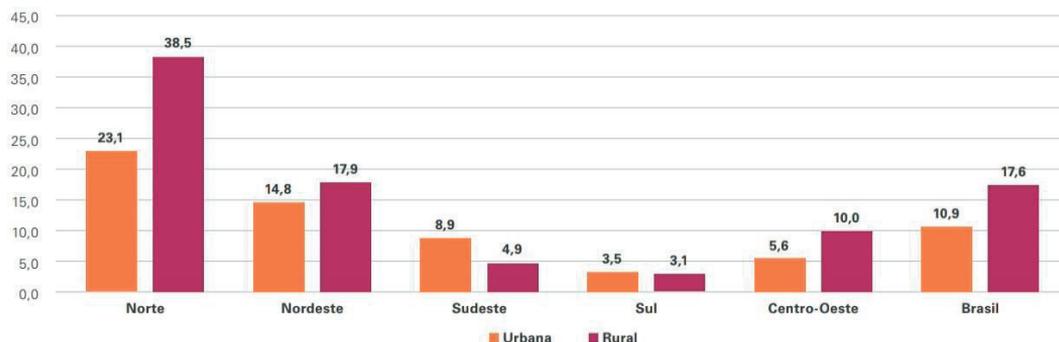
E quando se examina o acesso à educação durante a pandemia de estudantes da zona rural (das regiões Norte e Nordeste) o cenário de exclusão é ainda mais preocupante, em face da precariedade das condições de vida nessas regiões, em especial nas áreas mais afastadas dos centros urbanos (UNICEF, 2021, p. 46-47):

Gráfico 1 Distribuição de crianças de 6 a 10 anos, segundo condição de não frequência à escola, em áreas urbanas e rurais por Grandes Regiões, 2020 (%)



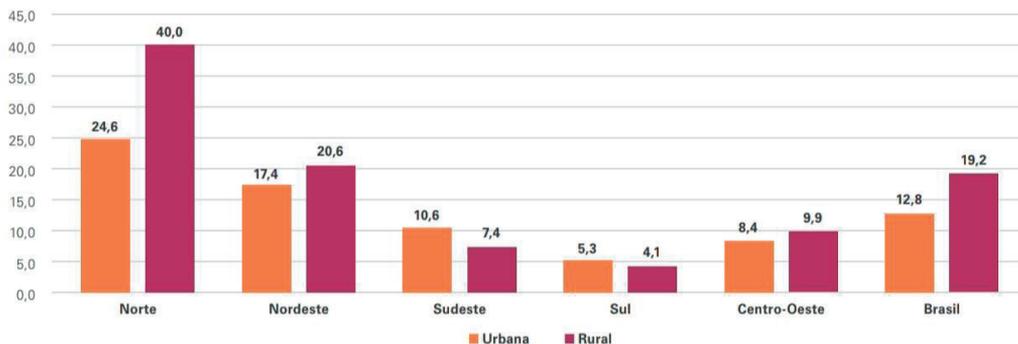
Fonte: IBGE. Pnad-Covid, nov. 2020. Nota: Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 6 a 10 anos que declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

Gráfico 2 Distribuição de crianças de 11 a 14 anos, segundo condição de não frequência à escola, em áreas urbanas e rurais por Grandes Regiões, 2020 (%)



Fonte: IBGE. Pnad-Covid, nov. 2020. Nota: Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 11 a 14 anos que declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

Gráfico 3 Distribuição de adolescentes de 15 a 17 anos, segundo condição de não frequência à escola, em áreas urbanas e rurais por Grandes Regiões, 2020 (%)



Fonte: IBGE. Pnad-Covid, nov. 2020. Nota: Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 15 a 17 anos que declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

É possível destacar que a nítida exclusão escolar nos locais destacados se deve principalmente ao fato de que as regiões Norte e Nordeste possuem a maior concentração de pessoas que vivem em situação de pobreza no Brasil, conforme pesquisa publicada pelo IBGE (FECOP/SEPLAG), e que foi elevada com a crise sanitária, diante do agravamento das vulnerabilidades econômicas. Esta situação de pobreza reúne a má distribuição de renda para as famílias e de verbas para o desenvolvimento educacional e tecnológico, trazendo, por exemplo, graves problemas de suporte para a comunidade escolar rural como um todo.

A realidade disposta influencia no acesso à educação remota, pois para participar das aulas é necessário ter equipamentos eletrônicos e internet, o que para muitas pessoas isso não é possível por ausência de condições financeiras. E somada à falta de recursos para arcar com a educação remota está a existência de ambientes que não são contemplados pela conexão com a internet ou quando são, o acesso é precário ou não há amparo técnico e pedagógico para o manejo, como é o caso de grande parte das áreas rurais (SANTOS; RAMOS; SOARES; AZEVEDO, 2021, p. 7).

Para além, deve-se salientar que a educação na zona rural, isto é, a Educação do/no campo, corrobora e fortifica uma ideia de educação em um sentido emancipatório, unida às lutas históricas no âmbito de transformação das práticas educacionais, antes centralizadas, e à construção social e humana de longo prazo (CALDART, p.262) para o reconhecimento das necessidades e abertura de oportunidades àqueles que vivem no ambiente rural.

A escola é uma necessária instituição social presente no território camponês que carrega em si a dimensão formativa constituinte da realidade camponesa, uma vez que agrega histórias de um povo, seus aspectos culturais e ambientais (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 37). Nesse sentido, os limites da interação durante o período de isolamento que impediram um grande número de estudantes de terem acesso ao Direito à Educação apresenta um impacto negativo na formação da cidadania e na educação participativa e dialógica que une e sedimenta a história local de um povo, tornando praticamente impossível o compartilhamento das vivências, o acompanhamento dos estudantes no processo de aprendizagem, o registro completo nos relatórios avaliativos dos estudantes, bem como o conhecimento sobre a apreensão ou não das habilidades desenvolvidas pelas crianças e adolescentes que serão úteis ao longo da vida (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 39-40).

Assim, observa-se que há uma indireta seletividade na educação brasileira, em âmbito regional e municipal, isto é, a educação efetiva tem lugares específicos; ela não está disposta a todos os estudantes, mas apenas àqueles

mais próximos das políticas públicas (centralizadas) de educação tecnológica e dentre outras destinadas à redução da pobreza. Cabe ressaltar que, como apresenta a tabela e os gráficos, a educação no Brasil é acima de tudo desigual e a pandemia escancarou esse fato, demonstrando a citada seletividade pouco evidenciada em tempos anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos apresentados e dos dados expostos é evidente notar a desigualdade no acesso à educação remota no Brasil, haja vista os recortes econômicos, estruturais, regionais e locais que unidos impedem crianças e adolescentes de firmarem suas vivências e adquirirem conhecimentos de forma interativa.

A educação durante a pandemia apresentou um cenário de isolamento sobre outro isolamento: estudantes das zonas rurais já isolados em aspecto geográfico, econômico e recordativo, foram ainda mais isolados, pois a disponibilização dos meios tecnológicos é algo difícil. Claro notar, então, que a democratização da educação remota não é uma realidade presente, há zonas excluídas e as consequências futuras são preocupantes.

A Educação é fundamental na formação identitária e está atrelada à dignidade da pessoa humana, irrenunciável e inalienável. Nesse vies, deve-se evidenciar o dever do Estado em propor políticas educacionais inclusivas que observem as desigualdades a nível regional e municipal para, então, poder falar-se em efetiva Educação à Distância no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de março de 2022;

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 de março de 2022;

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 de março de 2022;

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salette, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012;

FECOP-SEPLAG. Região Nordeste possui quase metade de toda a pobreza no Brasil, segundo IBGE. Disponível em: < <https://www.fecop.seplag.ce.gov.br/2020/11/20/regiao-nordeste-possui-quase-metade-de-toda-a-pobreza-no-brasil-segundo-ibge/>>. Acesso em: 07 de março de 2022;

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 de março de 2022;

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª edição. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013;

SANTOS, Taiana do Nascimento; RAMOS, Marisa Dias; SOARES, Victor Oliveira; AZEVEDO, Letícia Santos. **A Educação em tempos de pandemia: contexto de uma escola do campo no município de Itapetinga-BA**. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/10050>>. Acesso em: 09 de março de 2022;

TEIXEIRA, Sérgio Luiz; RIBEIRO, Maria Aparecida Gomes. **Educação do Campo em tempo de pandemia: impactos, limites e desafios**. Revista Com Censo, volume 7, número 4. Disponível:<<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/948/616>>. Acesso em: 10 de março de 2022;

UNICEF; CENPEC. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da COVID-19 na Educação**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>.> Acesso em: 01 de março de 2022.



IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI

Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades

III CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO **MAIO** 2022

04 a 06

MAIO
2022



IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

III CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO **MAIO** 2022

MESA 2

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS DA INCLUSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA



Prof. Dra. Aida
Maria Monteiro Silva
UFPE



Prof. Dra. Kamila
Lockmann
FURG



Prof. Dra. Maria
Zenaide Alves
UFCAT



Prof. Dra. Maria do
Socorro Borges da Silva
UFPI
Mediação



<https://abre.ai/ppged-ufpi-mesa2>

DIA 05/05/22
08:00 AS 10:00h



www.even3.com.br/epeduc



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ