ANAIS DO EVENTO
ISBN 978-85-425-0852-9

III ENAPPE - Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação

Colóquio 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN

VIII Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Educação, Democracia e Desenvolvimento Social

Organizadores
Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Jefferson Fernandes Alves

17 a 19 de outubro de 2018

Realização:
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais do PPGEd/CE Núcleo de Educação da Infância
Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
Curso de Pedagogia Presencial
Curso de Pedagogia a Distância
Coordenação Pedagógica das Licenciaturas
Programa de Formação Continuada
Centro Acadêmico de Pedagogia

Apoio:
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Pró-Reitoria de Extensão (PROEx)
Secretaria de Educação a Distância (SEDIS)
Biblioteca Central Zila Mamede (BZCM)
Biblioteca Setorial Moacyr de Góes (BS-CE)
Escola de Música (EMUFRN)
Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)
Associação dos Docentes da UFRN (ADURN)
Cooperativa de Crédito SICREDI CREDSUPER
Associação de Professores da UFRN (APURN)
Editora Paulinas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Natal-RN

EDITORA
Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EDUFRN
Campus Universitário – Lagoa Nova, s/n – Natal/RN
CEP 59.072-970 – Fone: 84 3215-3236 / Fax: 84 3215-3206
Site: www.editora.ufrn.br – E-mail: edufrn@editora.ufrn.br

ORGANIZAÇÃO EDITORIAL

Alda Maria Duarte Araújo Castro
Alessandra Cardozo de Freitas
Betânia Leite Ramalho
Cibelle Amorim Martins
Débora Maria do Nascimento
Débora Regina de Paula Nunes
Denise Maria de Carvalho Lopes
Géssica Fabiely Fonseca
Gilmar Barbosa Guedes
Jefferson Fernandes Alves
Julio Ribeiro Soares
Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Maria Cristina Leandro de Paiva
Marisa Narcizo Sampaio
Rute Regis de Oliveira da Silva
Vândiner Ribeiro
Vânia Aparecida Costa
Walter Pinheiro Barbosa Junior

DIAGRAMAÇÃO
Marcos Saiande Casado
Liliane Leopoldina Medeiros

PRO JETO GRÁFICO
Ismênio Souza

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitora
Ângela Maria Paiva Cruz
Vice-Reitor
José Daniel Diniz Melo
Pró-Reitor de Graduação - PROGRAD
Maria das Vitórias Vieira Almeida de Sá
Erika dos Reis Gusmão Andrade
Pró-Reitora de Pós-Graduação - PPG
Rubens Maribondo do Nascimento
Fernanda Nervo Raffin
Pró-Reitor de Pesquisa – PROPESQ
Valter Jose Fernandes Junior
Jorge Tarcísio da Rocha Falcão
Pró-Reitor de Extensão Universitária – PROEX
Maria de Fátima Freire de Melo Ximenes
Breno Guilherme de Araújo Tinoco Cabral
Pró-Reitor de Administração – PROAD
Anailson Márcio Gomes
Maria do Carmo Araújo de Medeiros
Pró-Reitor de Planejamento e Coordenação Geral – PROPLAN
João Emanuel Evangelista de Oliveira
Jorge Dantas de Melo
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas – PROGESP
Mirian Dantas dos Santos
Joade Cortez Gomes
Centro de Educação – CE
Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Jefferson Fernandes Alves
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo - DPEC
Gilberto Ferreira Costa
Ana Santana Souza
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação - DFPE
Adir Luiz Ferreira
Rosália de Fátima e Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Claudianny Amorim Noronha
Curso de Pedagogia Presencial
Mércia de Oliveira Pontes
Luzia Guacira dos Santos Silva
Curso de Pedagogia a Distância
Flávio Boleiz Junior
Maria Cristina Leandro de Paiva
Coordenação Pedagógica das Licenciaturas - COORDLICE
Alexandre da Silva Aguiar
Adriani Cenci
Programa de Formação Continuada - PROFOCO
Jacyene Melo de Oliveira
Rute Alves de Sousa
Direção do Núcleo de Educação da Infância – NEI
Elaine Santana de Oliveira
Tereza Régia Araújo de Medeiros

III ENAPPE - Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação

40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN

VIII Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Educação, Democracia e Desenvolvimento Social

Endereço:

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Centro de Educação/CE - Avenida Senador Salgado Filho, 3000 - Campus Universitário, Lagoa Nova – NATAL/RN CEP: 59078-970

Email

enappe@ce.ufrn.br / diretoria@ce.ufrn.br

Telefones

(84) 3342-2271 (r. 272)

Catalogação na Fonte
Tiago Lincka de Sousa CRB-15/498

Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação
(III : 2018 : Natal, RN).
Anais do III Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação, 17 a 19 de outubro de 2018 / Organizado por Márcia Maria Gurgel Ribeiro, Jefferson Fernandes Alves. – Natal: EDUFRN, 2018.
420 f. dig.: PDF.

ISBN: 978-85-425-0852-9

1. Educação – encontro. 2. Pedagogia – encontro. 3. Pesquisa educacional – encontro. I. Ribeiro, Márcia Maria Gurgel. II. Alves, Jefferson Fernandes. III. Título.

BS-CE/UFRN CDU 37

APRESENTAÇÃO

O III Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação (III ENAPPE), cujo tema, em 2018, é Educação, Democracia e Desenvolvimento Social, será coordenado pelo Centro de Educação – CE e suas Unidades Acadêmicas, como espaço de socialização de estudos, pesquisas e de relatos de experiências e práticas educativas, tanto na educação básica quanto no ensino superior. O ENAPPE integra o calendário acadêmico do CE estando, desde 2012, vinculado às ações de ensino, pesquisa e extensão, de formação continuada de professores da UFRN e das redes de educação básica. Constitui-se em um evento acadêmico que objetiva contribuir para a consolidação das ações da área de educação na UFRN e no estado do Rio Grande do Norte, possibilitando o diálogo entre saberes produzidos em diferentes contextos pedagógicos, sendo estes formais e não formais.

Visa envolver- nesse debate- estudantes, docentes pesquisadores, servidores técnico-administrativos e profissionais que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino, de gestão e de coordenação da educação. A abrangência nacional justifica-se pela forte inserção nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFRN), com o estabelecimento de convênios e de projetos institucionais entre diferentes universidades no Brasil e no exterior, contribuindo para a difusão e a produção de conhecimentos para a formação profissional inicial e continuada, resultando no fortalecimento da articulação entre educação básica e superior.

Em sua versão 2018, o ENAPPE congregará outros dois importantes eventos promovidos pelas Unidades e grupos de pesquisa do CE/UFRN, tendo em vista a possibilidade de ampliar a participação de diferentes profissionais interessados em temáticas inter-relacionadas, bem como marcar o momento histórico de comemoração dos 40 anos de funcionamento e de contribuições acadêmicas do PPGEd/UFRN.

O primeiro evento é o Colóquio 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do CE/UFRN. O qual fora criado pela Resolução nº105/77-CONSEPE, de 15 de agosto de 1977. O PPGEd completou, em 2017, 40 (quarenta) anos de existência, no entanto, registra-se no ano seguinte a sua primeira turma, matriculada em 1978, considerando-se este o marco inicial de suas atividades formativas. Até 1993, funcionou com o Curso de Mestrado em Educação e foi instituído como Programa de Pós-Graduação pela Resolução nº 257/93 - CONSEPE, de 21 de dezembro de 1993, ano da criação do Curso de Doutorado em Educação. Este programa, o PPGEd contribuiu para formar, ao longo de seus 40 anos, formou 1.330 (mil trezentos e trinta) pesquisadores em educação, sendo 775 (setecentos e setenta e cinco) mestres e 555 (quinhentos

e cinquenta e cinco) doutores, titulados em uma única área de concentração (Educação), constituindo-se, assim, o maior Programa de Pós-Graduação da UFRN.

O segundo evento é o VIII Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, promovido pela Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais do PPGEd/CE. Este evento está consolidado no país como espaço de formação e de partilha de conhecimentos e de práticas sobre o processo educacional e de inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais, fomentando a reflexão e os avanços necessários nas práticas escolares, para assegurar a inclusão de pessoas com características sensoriais, cognitivas e físicas diferenciadas. O evento visa enriquecer o conhecimento científico sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais; contribuir para o aprofundamento e reflexão de novos modos de construir; apropriar e difundir os conhecimentos gerados por experiências e pesquisas na área. Reconhecido como principal evento da área na região nordeste, torna-se imprescindível sua realização para assegurar a continuidade do debate e da troca de experiências entre pesquisadores renomados, professores e estudantes que pesquisam e atuam nesse campo.

Desta forma, esperamos contribuir, com esses três eventos, para as análises e proposições sobre questões emergentes no campo das pesquisas e das práticas educacionais, com avanços significativos para a melhoria da qualidade social da educação.

Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Jefferson Fernandes Alves
Comissão Organizadora

SUMÁRIO

COMUNICAÇÕES - 18 DE OUTUBRO DE 2018.....14

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO(A) NA CONTEMPORANEIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA/UFRN..... 15

A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO FRENTE AS FINALIDADE DO ENSINO SUPERIOR.....19

“A UNIVERSIDADE NOS UNIU”: A SOCIALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA ENTRE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E ESTUDANTES DE OUTRAS LICENCIATURAS DA UFRN E SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E ATUAÇÃO CURRICULAR..... 22

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E A APRENDIZAGEM DO ALUNO ADULTO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES.....25

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE: VIVÊNCIAS E DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA..... 29

O PIBID E A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRN/CAMPUS CENTRAL: REFLEXÕES ACERCA DA RELEVÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL.....32

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA PARA LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO PIBID DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS UFRN/CAMPUS CENTRAL..... 35

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINAR: PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.....38

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA: REFORMULAÇÕES DO CURRÍCULO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DOIS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA PARAÍBA..... 40

PRÁTICA DOCENTE NA EJA: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SANTANA DO MATOS/RN..... 44

O CONHECIMENTO EM DOCUMENTOS CURRICULARES DA EJA: Concepções reparadora, equalizadora e qualificadora..... 47

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O EXERCÍCIO DA GESTÃO.....50

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DO PRAZER DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 53

A PRÁTICA COM A LINGUAGEM ESCRITA NA ESCOLA: A VISÃO DOS FORMADORES LOCAIS DO PNAIC DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 57

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR LETRANDO EM SALAS MULTISSERIADAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS.....61

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM/RN ACERCA DA INTERDISICPLINARIDE: DESAFIOS DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA..... 65

O POTENCIAL FORMATIVO DE UM ESTUDO COLABORATIVO SOBRE JOGOS COM REGRAS..... 68

ALUNO SURDO EM TURMA DE OUVINTES: O QUE DIZ A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO?..... 72

ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE NATAL.....75

EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 78

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA: UM ESTUDO REALIZADO EM CAICÓ-RN..... 81

A (RE) ORGANIZAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO: AVANÇOS E DESAFIOS NA REALIDADE EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE..... 85

A ESCOLA INCLUSIVA SOB O OLHAR DE PROFESSORE(A)S: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A UMA ALUNA SURDA NO MUNICIPIO DE ANGICOS/RN..... 88

A INCLUSÃO EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO..... 92

AS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DO SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO JARDINS DE ANGICOS – RN SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA..... 95

AUDIODESCRIÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ENFOQUE PARA ALÉM DA ADAPTAÇÃO INDIVIDUAL.....99

CAPACITAÇÃO DE LEDORES PARA ATUAÇÃO NOS PROCESSOS SELETIVOS/CONCURSOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 102

COTISTAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: análise do perfil e do ingresso na UFRN/SISU 2018..... 106

DEFICÊNCIA MÚLTIPLA E INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DE UMA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 110

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR RAIMUNDO NONATO DE LIMA..... 114

DIFERENTES E IGUAIS,TODOS SOMOS ESPECIAIS: CONSTRUINDO A ESCOLA INCLUSIVA..... 117

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REALIDADE DO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN..... 121

FALAR DE SI, TRANSFORMAR O FAZER: A NARRATIVA COMO PROCEDIMENTO DESSE PROCESSO.... 125

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO..... 129

INCLUSÃO: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... 133

INSERÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS: OS DESAFIOS APÓS 15 ANOS DA LEI 10.639/03.....137

NEGR@ SIM, NEGR@ SOU: história, arte e estética na valorização da negritude no ambiente escolar141

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA INTERFACE COM OS DIREITOS HUMANOS..... 144

O ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DE COTAS AO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....147

O ENCONTRO ENTRE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL NA CENA SONORA..... 151

O ESPECTADOR EM ALTO MAR: A MEDIAÇÃO TEATRAL DO ESPETÁCULO DE JANELAS E LUAS EM CONTEXTO ESCOLAR.....154

O FILME INFANTIL COM AUDIODESCRIÇÃO: O CRUZAMENTO DE OLHARES.....157

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: PRÁTICAS DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGENS.....161

A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024):A META 14 NOS ESTADOS DE GOIÁS E DO RN..... 165

O ATENEU NA REPÚBLICA: DIÁLOGOS A PARTIR DA OBRA DE MARIA MARTA DE ARAÚJO.....169

O ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS: UMA ANÁLISE DO ÚLTIMO DECÊNIO..... 171

APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: reflexões a partir da produção acadêmica brasileira..... 175

REPOSITÓRIO DE OBJETOS DIGITAIS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA COM ALUNOS SURDOS..... 179

LEGENDAGEM DE FILMES PARA SURDOS E OUSO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2..... 183

JOGO DIDÁTICO: UMA PROPOSTA LÚDICA PARA INTRODUZIR A TEMÁTICA DA BOTÂNICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS..... 186

A IDENTIDADE POÉTICO-CULTURAL EM “OS RELÓGIOS DE DALÍ”, DE ISABEL FURINI..... 189

CLUBE DE MATEMÁTICA NA ESCOLA.....192

DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS POR MEIO DE ATIVIDADES COM O XADREZ 195

LEITURA E ESCRITA DE CARTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA..... 198

PETECA EM JOGO: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....202

ESCOLA & FAMÍLIA: UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E SÓCIO INTERACIONISTA DOS NÚCLEOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DO ALUNO..... 204

O GRUPO ESCOLAR TENENTE CORONEL JOSÉ CORREIA NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA CIDADE DO ASSÚ (1911-1950)..... 207

IDEIAS HIGIENISTAS NA REVISTA PEDAGOGIUM (1922-1923)..... 210

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA UERN ATRIBUIDOS AO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 213

A LUTA PELA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL E A FORMAÇÃO DE REDES DE SOCIABILIDADE ENTRE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA (1970-1990)..... 216

A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR DESENHO NO BRASIL (1879 – 1889)..... 219

A OFERTA DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFRN – NATAL (1960-2014)..... 222

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO PARA O TRABALHADOR NO PERÍODO REPUBLICANO..... 225

A ESCOLA NORMAL DE NATAL NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PRAÇA PEDRO VELHO (1956 – 1965)229

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SEU VIÉS PARTICIPATIVO E DEMOCRÁTICO PARA A FORMAÇÃO DO ESTATUTO DE SUJEITO DA CRIANÇA NA ESCOLA..... 233

JOVENS ESTUDANTES EM PROCESSOS DE MUDANÇA NA TRAVESSIA PELO ENSINO SUPERIOR..... 235

OS RELATÓRIOS DE PRESIDENTE DE PROVÍNCIA COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO..... 239

COMUNICAÇÕES - 19 DE OUTUBRO DE 2018..... 241

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINAR MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 242

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO HÍBRIDO: AS CONTRIBUIÇÕES DO GOOGLE SALA DE AULA COMO RECURSO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL..... 246

OS EIXOS ESTRUTURANTES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIA X PRÁTICA..... 250

COMO ENSINAM MATEMÁTICA OS PROFESSORES PEDAGOGOS..... 254

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA..... 257

FOMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGENS COM NARRATIVAS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS EM CLASSES HOSPITALARES..... 261

INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISES E REFLEXÕES SOB UMA PERSPECTIVA AMPLA E GLOBAL..... 264

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA..... 266

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE SUAS PECULIARIDADES..... 270

QUANDO A OPÇÃO É CONTINUAR: ESTRATÉGIAS DE SOCIALIZAÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES POPULARES NAS PÓS-GRADUAÇÕES STRICTO SENSU DA UFRN.....274

REFLEXÃO SOBRE OS DADOS EDUCACIONAIS DO BRASIL: FORMAÇÃO SUPERIOR ENTRE OS GÊNEROS277

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: DESAFIOS PARA ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNÍCIPIO DE NATAL/RN.....281

LITERATURA E BRINCADEIRA: A IMPORTÂNCIA DO SIMBÓLICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA..... 284

AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE SURDO NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA – CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE..... 287

A RELAÇÃO EXPANSÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA UFRN..... 291

PAR (2007-2010) e (2011-2014): ANÁLISE DAS PROPOSTAS DOS MUNICÍPIOS MOSSORÓ/RN E NATAL/RN..... 295

PROEJA NA REDE ESTADUAL DO RN: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLANTAÇÃO... 299

A DANÇA DAS BORBOLETAS: UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL303

CONEXÕES ENTRE LETRAMENTO E LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL....306

LINGUAGENS DA INFÂNCIA: A INTERFACE ENTRE O CORPO E A BRINCADEIRA..... 310

O GÊNERO DISCURSIVO SEMINÁRIO EM PRÁTICA ESCOLAR DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS REFLEXIVOS.....313

CASCUDO ALUNO E MESTRE NO ATHENEU NORTE RIOGRANDENSE..... 317

FONTES DOCUMENTAIS PARA A PESQUISA HISTÓRICA: AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DA PROVÍNCIA DO RIO GRANDE DO NORTE (1835-1889).....320

MEMÓRIA FOTOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO MODELO..... 322

RELAÇÕES ENTRE TEMAS DA DISCIPLINA FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS E A PESQUISA SOBRE HIGIENISMO NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....325

TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA DIANTE DOS PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA329

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E ILUMINISMO PORTUGUÊS: AS CONTRIBUIÇÕES DE VERNEY E SANCHES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL.....333

PÔSTER – 18 DE OUTUBRO DE 2018.....336

REFLEXÕES DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS..... 337

VIVÊNCIAS ESCOLARES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO340

NARRATIVAS DO APRENDER E ENSINAR CIÊNCIAS: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO PERTINENTE 343

OS DESAFIOS DA BIDOCÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 346

PERCURSO AUTOFORMATIVO COMO ALFABETIZADORA BILINGUE DE CRIANÇA SURDA..... 349

ESQUIZOFRENIA INFANTIL: ESTUDO DE CASO E RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA SRM..... 352

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: importância da convivência do surdo com seus pares..... 356

FORMAÇÃO NA REDE DOS PROFESSORES DE LIBRAS E PROFESSORES TRADUTORES-INTÉRPRETES DE LIBRAS: CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES SURDOS NO MUNICÍPIO DE NATAL/RN..... 358

A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..... 361

A EXPERIÊNCIA DO DIÁRIO DE BORDO COMO FACILITADOR NA AVALIAÇÂO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS..... 365

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA ESCOLA INCLUSIVA..... 368

A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA DE ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS E A ESCOLA: COMPREENSÕES DE DOCENTES..... 371

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: UM RELATO SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARAALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL..... 374

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO VIABILIZADORA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE LAGOA D'ANTA-RN..... 377

UMA VISÃO SOBRE A ATUAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA..... 380

PROFESSORES E SEUS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS PRÁTICAS DO BRINCAR, CANTAR E CONTAR..... 383

O "JOGO DA DEMOCRACIA": TRANSFORMANDO A AULA EM UMA EXPERIÊNCIA..... 387

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM OLHAR REFLEXIVO..... 391

PÔSTER – 19 DE OUTUBRO DE 2018..... 394

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ULISSES DE GÓIS..... 395

EIXOS DE INTERESSE COMO MEDIADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: O AUTISTA NARRADOR..... 397

NARRATIVAS DO APRENDER E ENSINAR CIÊNCIAS: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO PERTINENTE 400

A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA DO JIU-JITSU NO COMBATE AO SEDENTARISMO..... 403

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DOS MONITORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 405

A HORTA ESCOLAR: UM INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE.....409

O CURRÍCULO DA MÍDIA E AS NORMAS SOBRE UM CORPO "BELO": DEMANDAS DO DISCURSO DA ESTÉTICA..... 413

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE CRIANÇAS EM CLASSE HOSPITALAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 417

COMUNICAÇÕES - 18 DE OUTUBRO DE 2018

A ATUAÇÃODO PEDAGOGO (A) NA CONTEMPORANEIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA/UFRN

Linha temática "Formação e Prática Docente"

Maria das Dores Dutra Xavier
Prefeitura do Natal/RN. E-mail: dorinhadx@gmail.com
Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ergandrade@ufrnet.br

O trabalho em tela discute as temáticas: formação inicial como campo favorável à constituição identimmtária docente e sobre as representações sociais acerca da atuação do pedagogo na contemporaneidade sob os olhares dos licenciandos/pedagogia/UFRN. Tratamos em apresentar recortes de uma pesquisa realizada durante o período de Mestrado que se inseriu na linha de pesquisa "Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O estudo versou sob a ótica investigativa de cunho qualitativo, em que o escopo de interesse voltou a **analisar as representações sociais delicenciandos do Curso de Pedagogia/UFRN sobre a atuação do pedagogo (a)na contemporaneidade**.Para alcançarmos tal finalidade, recorremos ao diálogo com Teoria da Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; 2003; JODELET, 2001), a qual debruça seu olhar para o conhecimento oriundo da experiência cotidiana, como pelas reutilizações de sentidos historicamente revigorados. As representações sociais têm atribuições cruciais na dinâmica das relações sociais e nas práticas dos sujeitos, conforme salienta Abric (1998). Por esse efeito a utilizamos, já que a nossa visão perspectivou alcançar o conhecimento a respeito da prática docente que os licenciandos cotidianamente construíram, atravessado por suas marcas históricas. Valemo-nos, também, da conversa com expoentes que estudam e pesquisam acerca dos temas: formação de professores, identidade e saberes docente, fazer pedagógico e prática educativa; como referenciais destacamos (PIMENTA, 2012; PAULO FREIRE, 1996; TARDIF, 2000;LIBÂNEO, 1996 e NÓVOA, 2009), com a finalidade de compreender de forma aprofundada o objeto estudado. Como procedimento para obtenção de informações envoltos desse objeto, aplicamos um questionário semiestruturado, com os discentes matriculados no Curso de Pedagogia Presencial, da UFRN, compreendendo o total de 209 discentes, originários dos dois turnos: vespertino e noturno. Em relação à análise das informações auferidas, empregamos a Análise de Conteúdo, (BARDIN, 2011). Buscamos, diante do acervo de dados encontrados, ter alcançado respostas para nossa questão de partida: quais representações sociais os licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN partilham a respeito da atuação do pedagogo na contemporaneidade? Vale-se ressaltar, que em posse dos achados e a partir da triangulação dos dados, constatamos que os licenciandos expressaram de maneira bem abrangente e clara qual deve ser a atuação do pedagogo (a) dentro do âmbito educativo atual. Essa é atravessada pelas representações: **constituição identitária docente, Formação do professor/aluno e Socialização do conhecimento.** Na verdade, as análises revelaram que o fazer do pedagogo está para além do que se vivencia no contexto do ensino em sala. O que percebemos é um fazer comprometido com seu papel socializador do conhecimento, que se expõe, muitas vezes, como formador de atitudes e comportamentos dos atores que

fazem o fenômeno educativo fluir e, ainda, possibilita que os pedagogos ao longo do processo constituam sua identidade docente, como nos pontua o participante da pesquisa Messi "Vejo que a prática educativa é de extrema importância para a formação do pedagogo, para sua constituição identitária". Sobre o tema Raymond e Tardif (2000) nos evidenciam que a construção da identidade profissional se dá mediante tomada de consciência, decisão frente aos diferentes elementos que fundamentam, estruturam e organizam a profissão e sua integração na situação do trabalho, no tocante a esse movimento possibilita gradualmente à construção da identidade profissional. Ademais, "[...] é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social" (RAYMOND; TARDIF, 2000, p.18). É justamente esse papel que temas representações sociais, como observa Abric(1998), o de "situar os indivíduos e os grupos dentro do campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal". Nesse processo constitutivo, a formação inicial, assim como as atividades práticas nas realidades escolares diversas são cruciais. Como bem sinaliza Educadora, outra cooperadora da pesquisa "É na prática docente que me construo como profissional, que aprendo novos saberes-fazeres, que reflito sobre os problemas evidenciados e até sobre meus erros". Pudemos observar nessa colocação, assim como em outras, esse caráter formativo e constitutivo da identidade docente que a prática docente permite e dispõe. Conseguimos notar nesses discursos acerca dos temas "constituição identitária docente" e "formação do professor" um diálogo com Pimenta (2012). Quando a autora se referindo a identidade profissional do docente, pontua que essa "[...] é construída ao longo de sua trajetória profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão [...]" (p. 62), que durante a formação inicial se propõe legitimar e mais, sua constituição surge do "encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados" (DUBAR, 2005, p. 77). A identidade docente, ou seja, a essência em ser e pertencer a determinada profissão, conforme Nóvoa (1995), é construída ao longo da vida por meio das experiências e do exercício profissional, portanto, condicionada às interferências de características de ordem pessoal e da trajetória profissional, pois o processo identitário passa pelas facetas pessoal e profissional, ao ser e ao fazer (ensinar), além do que "cada um de nós tem de fazer como professor [...] cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser" (p. 17).Dessa forma, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal/social, logo a prática educativa é concebida com essa funcionalidade, pois, uma vez que me insiro numa carreira, ela me instiga e leva-me à vivências que transformarão muitas das posturas, comportamentos e atitudes que possivelmente não condizem com o meio educacional atual, tampouco, com a atividade docente, logo essas mudanças implicarão na constituição de novos fazeres, gerando um novo jeito de ser e estar na profissão. Por isso, essa visão dada pelos pedagogos em formação inicial de enxergar esse papel formativo da prática educativa durante esse percurso preambular instrucional da carreira do magistério. Uma prática que aparece como terceiro campo formativo tanto para pedagogo em estágio como o aluno que dele espera a mediação para aprender. Já em relação ao compromisso do professor com a formação do alunado, nos amparamos nas enunciações da sequência que evidenciam a função deste fazer focado na/para socialização do conhecimento, ou seja, no ensino e, também, na aprendizagem e formação do sujeito. Como nos sinalizam Sofia, Mônica e João, participantes da pesquisa, respectivamente: "A docência tem a função de orientar e ajudar no desenvolvimento social e cognitivo do sujeito. Além de prover a socialização e

o acesso a diversos conhecimentos que possibilitam uma libertação e reflexão sobre esse mundo desigual", "A prática docente tem a responsabilidade de socializar o conhecimento de forma dinâmica, significativa e participativa" e "Tem a função de formar alunos críticos e reflexivos, formadores e precursores de opiniões. Analisando as declarações acima, comprovamos que a função do professor através de sua prática é ser o facilitador engajado na formação do seu alunado, procurando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, pois como nos chama a atenção Freire (2006), a ação docente é o suporte, o embrião para uma boa formação escolar que contribua para a construção de uma sociedade pensante. Libâneo (1999) expõe que a função principal é assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos escolares e, por meio disso, o desenvolvimento das faculdades cognoscitivas dos alunos, buscando estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem. Os presentes temas,amalgamados nessa categoria, expressam para nossos pesquisados o papel do pedagogo atualmente. Esse saber-fazer é apresentado não apenas como via de acesso e propagação do conhecimento, mas como campo propício para formação de comportamentos, atitudes, e identidades tanto de professores como de alunos. Os licenciandos compartilham teorias, nitidamente, sobre o objeto estudado a partir das declarações apresentadas. Ou seja, os sujeitos constroem para si e para a realidade representações, teorias sobre o mundo, por meio da sua intervenção e experiência no mundo "[...] que vão circular de boca em boca ou pular de um veículo de comunicação a outro" (JODELET, 2001, p. 20). Para Wagner(1998), as representações sociais é um conjunto coletivamente compartilhado de crenças, imagens metáforas e símbolos percebidos numa sociedade. As quais "repercutem sobre as interações em mudanças sociais" (NÓBREGA, 2001, p. 64).

Palavras-chave: Formação inicial. Representações sociais. Constituição identitária.

Referências:

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA. A. S. P. OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A B Editora, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

JODELET, Denise. **Representações Sociais**: um domínio em expansão. IN: AsRepresentações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social.Petropólis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Traduzido por SoniaFuhrman. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social).

NÓBREGA, Sheva Maia da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: PAREDES, Antonia Silva. **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/ Autor Associado, 2001. p. 55-87.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António Sampaio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf. Acesso em: 30 de março de, 2016.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In:MOREIRA, Antônia Silva Paredes, OLIVEIRA, Denise Cristina. **Estudos interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB editora, 1998. p. 3-25.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO FRENTE AS FINALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Telma Elita da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – E-mail: ntelita_12@hotmail.com
Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – E-mail: ergandrade@gmail.com

Esse trabalho tem como objetivo apresentar nossos primeiros achados na construção da tese doutoral sobre o ser docente universitário na sociedade contemporânea, a partir de uma perspectiva da universidade como entidade administrativa, guiada pela instrumentalidade da formação docente e das finalidades da educação superior previstas pela LDB 9394/1996. Trata-se de um estudo que tem suas raízes no mestrado, quando abordamos o processo de orientação acadêmica como uma atividade docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SILVA, Telma Elita da, 2017), momento em que se estreita os laços de discussão com os próprios docentes, lotados no centro acadêmico onde desenvolvo as funções profissionais, como técnica em assuntos educacionais, e que agora se amplia como tese de doutorado no PPGED/UFRN. A Orientação Acadêmica é um processo que se relaciona com a ideia de universidade como instituição social, a qual tem como "objetivo contribuir para a integração dos estudantes à vida universitária, orientando-os quanto às atividades acadêmicas" e que está normatizado desde 1975, pela Resolução 110-CONSEPE, de 19 de setembro de 1975; sendo incorporado ao regulamento da graduação a partir de 2006, pela Resolução Nº 103/2006-CONSEPE, de 19 de setembro de 2006. Ganhando um espaço de diretriz a partir de 2013, com a Resolução Nº 171/2013-CONSEPE, de 5 de novembro de 2013. O estudo, no doutorado, se constrói em uma abordagem qualitativa de cunho participante, e se propõe apresentar uma reflexão sobre o ser docente universitário diante do modelo de universidade que tende para uma perspectiva instrumentalista deslocando a imagem de entidade social para uma imagem de entidade administrativa. Movimento esse, ocasionado por forças externas e internas ao cenário universitário e que refletem as demandas da sociedade contemporânea, as quais se chocam com o "tradicional" cultivado pelas instituições de ensino superior ao longo de sua história como instituição de ensino (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008). Nesse movimento de universidade como entidade administrativa, as normas são diretrizes a serem seguidas e, se estabelecem em vários formatos na organização do trabalho docente. Para falar sobre a Formação Docente e as Finalidades da Educação Superior, nesse trabalho, abordaremos o tópico a partir do Art. 66 da LDB 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que define o docente universitário como um profissional preparado em programa de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Cabendo a este profissional a responsabilidade legal de atuar para cumprimento das finalidades da educação superior, previstas em oito incisos que compõem o Art. 43, da mesma lei. Dentre as finalidades previstas na LDB, observam-se três com implicações diretas com o fazer docente e que estão relacionadas ao seu desenvolvimento como profissional: 1 formar profissionais aptos para a inserção em setores profissionais; 2 estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; e 3 atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica mediante a formação e

a capacitação de profissionais. É nessa conjuntura legal de entidade administrativa que se imprime a imagem do docente do ensino superior como formador do outro e de si mesmo. Diante da complexidade de atribuições previstas para esse docente, se questiona: quais os saberes necessários para ser um docente universitário na contemporaneidade, considerando as limitações humanas para o exercício profissional em um universo complexo? Discutir sobre essa questão, implica refletir sobre as condições do exercício da profissão do docente universitário mediante as demandas sociais para a educação superior a luz do cruzamento da formação docente e das finalidades da educação superior estabelecidas pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/1996). Adotamos como referencial teórico-epistemológico os estudos de Pimenta e Anastasiou (2014), Tardif (2007) Tardif e Lessard (2014) e Paulo Freire (1996) sobre a identidade e profissionalização docente para trazer para à discussão de estudos já socializados acerca dos saberes necessários para ser um docente universitário, considerando que a lei geral é um norte legal, mas não dá conta das necessidades de formação para o desenvolvimento desses saberes. As discussões preliminares já revelam que as condições de trabalho dos docentes frente às demandas sociais colocam em xeque a qualidade da educação, e isso fragiliza tanto a condição da educação como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 quanto à saúde dos trabalhadores desse segmento educacional. Dentre as condições de trabalho, destacamos as exigências para o docente atuar em várias frentes, levando-o a dedicar-se mais a um eixo do trabalho em detrimento dos demais, fazendo-o, muitas vezes, movido por duas frentes: a de maior domínio cognitivo e a que mais lhe proporciona o desenvolvimento da carreira do ponto de vista econômico. Esse foi um ponto revelado pelos docentes na pesquisa sobre o processo de orientação acadêmica, esclarecendo que mediante a complexidade de saberes necessários para o desempenho da função e o retorno, em termos de pontuação para a carreira, o processo é, por muitos, colocado em segundo plano, prevalecendo à função administrativa em relação à função social. Nesse sentido, a discussão aqui construída aponta para a necessidade de se refletir acerca do fazer institucional numa perspectiva de se garantir o direito à educação, mas, atrelado a isso, discutir a temática profissionalização docente, de forma a não comprometer as políticas de inclusão e de democratização do ensino e nem a saúde dos profissionais. Consideramos nesse estudo os avanços nas políticas públicas e nas leis criadas para a expansão e inclusão na educação. A intenção aqui foi trazer para o campo da reflexão as condições de trabalho do docente universitário, relacionadas à sobrecarga de trabalho e às exigências no domínio dos saberes para o exercício da profissão sem comprometer o direito já garantido à educação para todos.

Palavras-chave: Docência Universitária; Formação Docente; Educação Superior.

Referências:

Santos BS, Almeida Filho N, organizadores. **A Universidade no sec. XXI: por uma universidade nova**. Coimbra: Almedina; 2008.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 ago. 2018.

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

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. G. C. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, M. **A Profissão docente Face à Redução da Educação à Economia.** 2007. Disponível em <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maurice_tardif.pdf.> Acesso em 12/07/2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA. Telma Elita da. **Orientação acadêmica: entre o prescrito e o praticado em uma Instituição Federal de ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos Institucionais) - PPGGPI/CCHLA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

"A UNIVERSIDADE NOS UNIU": A SOCIALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA ENTRE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E ESTUDANTES DE OUTRAS LICENCIATURAS DA UFRN E SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E ATUAÇÃO CURRICULAR

Linha temática: formação e prática docente

Marília do Vale Góis Pacheco Medeiros
mariliavgpm@ufrn.edu.br
Edilene Dayse Araújo da Silva
edilenedayse@gmail.com
Adir Luiz Ferreira
adirlfer@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

Diante do expressivo aumento no número de matrículas na educação superior no Brasil em pouco mais de 10 anos, a importância e a necessidade de compreensão do ambiente universitário tem se tornado cada vez mais intensa e profunda. Nesse sentido, o olhar sob a socialização entre pares, os colegas estudantes de cursos de graduação, traz uma perspectiva ainda pouco explorada e estratégica para a melhor compreensão da universidade. Tendo isso em vista, a pesquisa tem por objetivo principal analisar a influência do meio universitário na socialização dos estudantes de Pedagogia da UFRN (campus Natal) com os estudantes de outras licenciaturas e suas experiências de aprendizagem e atuação curricular, em busca de responder à pergunta "*Como o meio universitário influencia a socialização dos estudantes de Pedagogia da UFRN (Campus Natal) com estudantes de outras licenciaturas, em suas experiências de aprendizagem e atuação curricular*?". Dessa forma, a pesquisa propõe-se, ainda, a debruçar-se sobre um panorama específico no campo universitário e fundamental na educação superior, em geral, que é o das licenciaturas e o da formação de professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para se chegar ao objetivo da pesquisa, acredita-se ser necessários outros objetivos específicos como: identificar os níveis de interação entre estudantes de Pedagogia e outros estudantes de licenciaturas; conhecer a influência das estruturas institucionais da Universidade, como estrutura curricular, projetos de pesquisa, extensão e/ou docência, espaços de convivência, etc., para a socialização dos estudantes de Pedagogia com os de outras licenciaturas; investigar como as experiências de aprendizagem a atuação curricular dos estudantes de Pedagogia são influenciadas pela socialização com estudantes de outras licenciaturas; e compreender como os estudantes de Pedagogia percebem (no seus significados psicológicos, sociais e formativos) a sua relação com estudantes de outras licenciaturas. Dentro desse contexto, o meio universitário é considerado, a partir da perspectiva de Paivandi (2014), como um meio ambiente de estudos, num tempo e espaço nos quais os elementos sociais e pedagógicos encontram-se, e a universidade configura-se, portanto, num espaço no qual as lógicas individuais e coletivas misturam-se e transformam-se. Nesse sentido, a Universidade pode ser

simultaneamente, segundo uma análise de Bourdieu (2007), um espaço de reprodução do que já foi experienciado pelo estudante e também de novas experiências baseadas nos capitais cultural e social já trazidos por esse indivíduo. Não obstante, Ferreira (2014) aponta que também há a possibilidade do estudante ter experiências e traçar novas trajetórias cujas raízes não estejam fincadas nas origens familiares. E nas tensões entre o que está posto e o que pode ser construído, a pesquisa coloca-se disposta a ampliar conhecimentos sobre a socialização universitária. Com isso posto, espera-se que os objetivos propostos sejam alcançados através de métodos como a aplicação de questionários, observações e, especialmente, entrevistas. Para que essas aconteçam, por sua vez, os estudantes de Pedagogia que mantêm contato com outras licenciaturas têm de ser identificados, bem como aqueles que não mantêm, e também fazem parte da realidade do grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa perspectiva, foram aplicados 80 questionários com alunos do curso presencial de Pedagogia no semestre 2018.1, no campus Natal. Os 80 questionários representaram pouco mais de 10% dos estudantes com matrícula ativa no período, e, dentre outros dados, apontaram que 79,5% dos que participaram da pesquisa mantinham algum contato com alguém de outra licenciatura, e até mesmo de outros cursos, da UFRN; bem como 75% desses estudantes já cursaram alguma disciplina com estudantes de outras licenciaturas. Esses dados iniciais, por si só, já apontam uma intensa relação dos estudantes de pedagogia com outros universitários da UFRN, e circulação frequente em outros espaços do campus, o que é distinto da imagem de isolamento social do curso. Além disso, outros dados relevantes são de que 77,8% dos estudantes escolheram Pedagogia como a sua primeira opção (SISU ou Vestibular) e apenas 53,8% está tendo contato com uma graduação pela primeira vez a partir do curso de Pedagogia. Esse resultado de um breve levantamento de dados, evidenciou um perfil de estudantes abertos e dispostos ao interesse de conhecimentos provenientes de outros cursos, ao mesmo tempo em que também se mostram motivados para o curso de Pedagogia em si. Além da receptividade para outros campos do conhecimento, um número significativo de pessoas (46,3%) que já têm alguma experiência em outros cursos de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados, por sua vez, apontam para um cenário mais complexo que circunda o objeto da pesquisa, afinal, além da interdisciplinaridade, elementos como a socialização profissional, como as experiências interpessoais formativas e o que está extra currículo definido e intra interações, evidenciam-se como caminhos possíveis de limitações e potencialidades da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa faz-se ainda mais relevante para a área da educação e para a melhor compreensão do curso de Pedagogia e de suas possibilidades polissêmicas e integradas de atuação profissional.

Palavras-chave: Socialização Universitária. Pedagogia. Interdisciplinaridade.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERREIRA, Adir Luiz. Como a relação entre capital cultural e formação no ensino superior aparece para os universitários. In: DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; ENNAFAA, Ridha; CHALETA, Elisa. **La educación Superior, el estudiantado y la cultura universitária**. València (Espanha): Editorial Neopatria, 2016. pp. 161-190

PAIVANDI, Saeed. A relação com o aprender na universidade e o ambiente de estudos. **Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 39-64, jan./abr., 2014.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E A APRENDIZAGEM DO ALUNO ADULTO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Linha temática: Formação e prática docente

Vandernúbia Gomes Cadete Nunes – IFRN – cadetevg@gmail.com
Ana Luísa Fonseca – IFRN – analuisafonseca@live.com
Ilane Ferreira Cavalcante – IFRN – ilanecfc@gmail.com

INTRODUÇÃO

A aprendizagem do aluno adulto e o ensino superior no Brasil vêm sendo alvo de maiores discussões nas últimas décadas e tem contribuído para se repensar a educação no século XXI. O ritmo acelerado das mudanças tecnológicas, econômicas, políticas e sociais trazem novos desafios para várias instâncias da sociedade, entre elas, o mundo do trabalho e o da educação. Consequentemente, discute-se a formação e o perfil dos estudantes que precisam estar inseridos no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, buscar conhecimento com a flexibilidade de tempo que a jornada de trabalho diário demanda. A Educação a Distância (EaD) vem ao encontro dessa necessidade apresentando-se como uma fecunda possibilidade formativa.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo principal proporcionar uma reflexão acerca da aprendizagem do aluno adulto no ensino superior, bem como das estratégias pedagógicas que contribuem para a qualidade dessa aprendizagem, especificamente na modalidade a distância, seus limites e possibilidades para uma aprendizagem significativa. Esta, por seu turno, materializa-se à medida que o aluno numa condição cognitivamente ativa se apropria de um novo conhecimento atribuindo-lhe um sentido pessoal sendo capaz de (re)construir seus saberes.

No que se refere às características do processo de ensino-aprendizagem na EaD, destacam-se, portanto, três aspectos principais: a autonomia, a comunicação e o processo tecnológico (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 20).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

No atual cenário educacional brasileiro, o número de alunos matriculados no ensino superior aumentou nas últimas décadas, destacando-se os cursos de graduação a distância (ABMES, 2001). Como fatores que contribuíram para esse avanço, destacamos uns mais antigos e outros mais recentes, como: a Reforma Universitária de 1968, a luta popular pela democratização do ensino superior; as mudanças no mundo do trabalho e algumas políticas públicas – o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), por exemplo (SAMPAIO, 2000; TERRIBILI, 2007; ZOCCOLI, 2009).

Esse nível de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, o Ensino Superior, quer seja público ou privado, tem por finalidade: a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento científico e do pensamento reflexivo; b) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, os quais sejam aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como colaborar na sua formação contínua, dentre outros aspectos relacionados ao incentivo de trabalhos de pesquisa, da divulgação do

conhecimento, da sistematização do conteúdo e estimular o conhecimento dos problemas do mundo.

Nesse sentido, no presente trabalho voltamos as atenções para o crescimento da educação a distância no Brasil, que muito tem relação com "a evolução das tecnologias de informação e a importância do conhecimento na sociedade contemporânea, que gera demandas crescentes por formação permanente" (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 34), o que traz diversas preocupações, cabendo destacar a preocupação com a qualidade dos cursos ofertados nessa modalidade.

É relevante lembrar o caráter ainda elitista que o acesso ao ensino superior têm, como também o fato de que sua conclusão não proporciona garantia de trabalhos para todos, funcionando muitas vezes como um modelador do perfil do trabalhador, que deve ser um "cidadão polivalente, participativo, competente, habilidoso, (...) objetivando por parte das empresas maior produtividade, portanto, maior lucro." (ZACCOLI, 2009, 24).

DISCUSSÃO

O presente trabalho se debruça sobre a importância das estratégias pedagógicas na relação professor-aluno-conhecimento, pois considera que estas são ferramentas fundamentais para a consecução do ensino-aprendizagem, adiantando assim todo ato educativo. E para que isso aconteça, existem condições a serem consideradas que facilitam o aprendizado do aluno adulto.

Segundo Abreu e Masetto (1980), no ensino de modo geral, destacam-se como estratégias: o planejamento de curso, a definição do conteúdo do curso, a seleção e utilização de estratégias, o clima da sala de aula, o processo de avaliação e, por fim, as características do professor. Pode-se afirmar então que os requisitos para uma boa organização do ensino podem ser resumidos em um bom plano de aula, onde estão determinados os objetivos, os conteúdos, os métodos e procedimentos de condução de aula; a estimulação para a aprendizagem que suscite a motivação dos alunos; o controle da aprendizagem – incluindo a avaliação do rendimento escolar; e, o conjunto de normas e exigências que vão assegurar o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino e controlar as ações e o comportamento dos alunos.

Libâneo (1994) destaca ainda que o controle da aprendizagem exige todos estes requisitos e implica também no permanente acompanhamento das ações dos alunos. No entanto, é importante lembrar que antes de se pensar sobre estratégias e formas diferenciadas para atender aos aprendizes em suas especificidades, é preciso que o professor tenha clareza de sua concepção de ensino e de aprendizagem, pois isso é que irá determinar sua prática pedagógica.

Quanto ao papel do aluno nesse processo de ensino aprendizagem, pode-se fazer algumas observações que ajudarão a entender que esse é um processo complexo e de múltiplas interações nessa caminhada do saber. Segundo Charlot (2006, p. 15), o processo de ensino-aprendizagem dá-se numa "tripla articulação", na qual estão envolvidos: o jovem aprendiz (educando), o professor (educador) e a instituição que pode ser a escola, faculdade ou universidade, mas também outras instâncias educativas (família, igreja, etc.).

A educação a distância atualmente realiza uma adequação não só de meios de comunicação já existentes, assim como faz uso de recursos e metodologias utilizados no ensino convencional. Essas adequações contribuem para uma mudança na percepção da EaD, que deixa de ser sinônimo de um estudo individualizado e solitário e passa a ser

vista como um "redimensionamento do espaço temporal no processo de ensino-aprendizagem" (GUAREZI e MATOS, 2009, p. 93).
Segundo Guarezi e Matos (2009), o processo de ensino-aprendizagem na EaD ocorre em espaços não convencionais, ou seja, em espaço e tempo diversos, tendo como características a autonomia, que respeita o ritmo e condições de aprendizagem do aluno; a comunicação, que pode ser síncrona ou assíncrona e o aspecto do processo tecnológico, onde um grande número de tecnologias são disponibilizadas para facilitar a comunicação multidirecional e o acesso aos conteúdos.
Evidentemente, a autonomia precisa ser desenvolvida, a infraestrutura tecnológica precisa ser acessível tanto a professores quanto a estudantes (e a instituição de oferta deve prever e considerar isso), as metodologias devem estar adequadas ao nível, à modalidade e à realidade do estudante para se tornarem realmente significativas e promoverem a construção do conhecimento.
Considerando essas características, entende-se que os princípios da andragogia, bem como as teorias cognitivistas, sobretudo da concepção histórico-social de Vygotsky (1993), por exemplo, corroboram com a EaD. Sobretudo porque veem o professor, seja ele no ensino presencial ou a distância, como um mediador e o aluno como sujeito autônomo, ativo e que aprende de formas diferenciadas através da interação, sem a qual não há aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se dizer que, no aspecto quantitativo, houve avanços no Ensino Superior no Brasil, tanto na modalidade a distância quanto na presencial. Contudo, espera-se que o aspecto qualitativo acompanhe esse mesmo crescimento.
Quanto ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno adulto no Ensino Superior EAD, não há formulas ou receitas prontas que promovam uma aprendizagem significativa, mas aponta-se para diversas possibilidades de se facilitar e mediar a construção do conhecimento desse sujeito.
Desse modo, o professor deve servir como um mediador e condutor que possibilite ao aluno construir seu conhecimento de maneira autônoma, consciente e crítica da realidade. Além de conduzi-lo ao processo de conhecimento de si mesmo, de seus limites e possibilidades, e ao exercício de metacognição. E, em se tratando da EaD, observa-se que é possível promover um aprendizado significativo e de qualidade, dependendo dos meios, da metodologia, da infraestrutura tecnológica, do acesso do estudante a essa infraestrutura e, claro, do tempo que ele dispõe, dentro de sua organização pessoal e autônoma, para o estudo por meio da modalidade.

Palavras chave: Estratégias Pedagógicas; Aprendizagem do Aluno Adulto; Educação a Distância; Ensino Superior.

REFERÊNCIAS:

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. **Notícias.** Disponível em: http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/28. Acesso em: 17 mar. 2011.

ABREU, M. C. e Masetto, M. T. 1980. **O Professor Universitário em Aula:** práticas e princípios teóricos. São Paulo, Cortez.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimento, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, Rio de janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

GUAREZI, R.de C. M; MATOS, M. M. de. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: Ibpex, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

SAMPAIO, H., 2000. **O Ensino Superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec.

TERRIBILI, F. A. **Educação superior no período noturno:** impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante / Armando Terribili F ilho. - - Marília: UNESP/FFC, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZACCOLI, M. M. de S: **Educação superior brasileira:** políticas e legislação. Curitiba: Ibpex, 2009.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE: VIVÊNCIAS E DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA

Linha Temática: Formação e prática docente

Dara Libne de Sousa Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
e-mail: darasousa05@hotmail.com
Letícia Crislaine Tavares Nogueira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
E-mail: leticia.cris2702@gmail.com
Francisco Canindé da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
E-mail: caninprof@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os estágios são momentos de extrema relevância no decorrer dos cursos de licenciatura.Por meio deles, muitos graduandos têm o seu primeiro contato direto com o espaço educacional escolar e não escolar, observando, planejando e fazendo a relaçãoprática-teoria-prática nas vivências cotidianas. Mais do que aplicar métodos e teorias estudadas na universidade, o estágio nos possibilita perceber a docência enquanto processo construído diariamente por meio de comportamentos, formas organizativas, desafios e expectativas que se tecem pelas múltiplas interações estabelecidas entre os sujeitos e os espaços-tempos de ação.

Com o objetivo de discutir acerca da intrínseca relação prática-teoria-prática educativa, o presente texto estabelece compreensões reflexivas sobre com este processo se fomenta na atuação profissional docente, reconhecendo de forma dialogada as interações vivenciadas em campo de estágio, relacionando-as ao apreendido no percurso formativo na universidade, especialmente no curso de pedagogia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O campo de estágio e a convivência social ligada a aprendizagem dos sujeitos no espaço escolar, provoca um certo confronto com todos as concepçõesteóricas, antes estudadas na graduação. São vários sentimentos que se articulam dentro de nós, graduandas. As vivências cotidianas são sempre surpreendentemente diferentes e nos propiciam outras maneiras de sentir a docência. “Há um ano, eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar. Na prática a teoria é outra’’ (GARRIDO, 2005, p. 6).

O papel do professor não é tão mecânico quando enxergamos do lado de dentro da sala de aula, é um desafio diário colocar em prática o pensado/planejado, organizando ideias que se adequem aos níveis de aprendizagens dos estudantes, sem esquecer que existe uma responsabilidade e objetivos a serem cumpridos por esse aprendiz da docência – o aluno estagiário.

O estágio supervisionado docente realizado nos anos iniciais do ensino fundamental, representou para cada uma de nós, um momento de extrema ressignificação da teoria e das impressões quetínhamos da prática. Por meio deste processo, nos aproximamos do cotidiano escolar, observamos como cada movimento desenvolvido antes, durante e após a aula, dos alunos e professores são definidores para se pensar a relação aprender e ensinar. Essa prática nos remete ao que o nosso educador Freire (2011, p. 52) tem nos ensinado: "gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.''

Assim, todo o caos que aparentemente se vê, passa a se organizar quando assumimos a consciência de nossas inconclusões, e de que a prática será sempre desafiadora para todos aqueles que se aventuram na realização de um trabalho docente ético e comprometido com a transformação – individual e do coletivo.

Nesse sentido, as observações e vivências traduzidas nos relatos do estágio supervisionado se constituíram *corpus* principal para que pudéssemos construir reflexões acerca de nossos aprendizados docentes, a partir desta etapa da formação.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

No percurso do estágio supervisionado docente, uma das aprendizagens ressignificadas foram as colaborações dos professores-supervisores do curso de pedagogia. O cuidado epistemológico e afetivo foram traduzindo maneiras distintas de condução desse processo, para nós estagiárias, muito desafiador e tenso.

> Durante a orientação em sala de aula fomos sensibilizados acerca do mundo escolar e os seus desafios. Um dos textos usados pelos professores-supervisores que nos fizeram refletir a açãodocente na escola, e o seu olhar direcionado e atencioso, a fim de perceber as minúcias de um ambiente tão rico em detalhes a serem vistos e que muitas vezes deixam passar despercebido num olhar coberto de filtros irreais e exclusivos da sociedade foi o texto:"Aprendendo a ver: as escolas da/na escola". (Relato de experiência, abril/2018)

Essa reflexão nos possibilitou outros entendimentos em relação ao estágio e tudo que esta etapa agrega – alunos, docentes mais experientes, espaços e tempos difíceis, etc.

> Ver não é somente olhar. O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços. Ver é tecer um lugar no não-lugar. Ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do seu olhar. Ver não é se colocar como espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares. (MONTEIRO, 2001, p. 28)

Outro momento de muita ressignificação foram os momentos de *escuta sensível* que desenvolvemos em sala de aula, após a etapa da observação no campo de estágio. Cada relato inspirado dos estudantes estagiários traduzia preocupações, expectativas e cuidados pedagógicos com a atividade docente que iriamos continuar aprendendo na regência em sala de aula, posteriormente.

Do conjunto de experiências vivenciadas, um relato da regência em sala de aula na escola-campo de estágio também nos ajudou a ressignificar a prática de aprendizagem da docência. Nos referimos ao projeto "Meio ambiente" que implementamos nesse período e que se traduziu em diferentes posicionamentos e aprendizados dos envolvidos.

> Durante a realização do projeto, que visava trazer às crianças uma reflexão sobre as problemáticas do meio ambiente e a poluição generalizada, observamos a capacidade criadora, tanto da linguagem como na confecção de materiais que os alunos produziram, demonstrando maior interesse e envolvimento com a aula. (Relato de experiência, Maio/2018)

As relações estabelecidas a partir do trabalho com projeto também se constitui um desafio prazeroso e produtor de aprendizagem significativa, tanto para os estudantes da escola-campo de estágio, quanto para nós que estavámos na busca de didáticas que ajudassem a dizer da nossa vontade de fazer bem feito o que estamos propondo fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este percurso de estágio percebemos que a docência é constituída por desafios diários, e compreendemos que o docente precisa construir um olhar sensível sobre os alunos, com intuito de identificar dificuldadese possibilidades que apresentem. Assim, acreditamos que a prática de ensinar exige dos docentes criatividade e responsabilidade para driblar os problemas existentes e desenvolver aulas proveitosas, reflexivas em que todos participem.

Ouvir e refletir sobre os momentos que mais chamaram atenção se constituíram, nesse trajeto nos principais desafios ao aprendizado docente. Essas ações nem sempre são possíveis em função do conjunto de tantas outras atividades em que estamos envolvidas e que nos é solicitada. Na escola-campo esse também é um problema que desafia os professores, visto que não têm esse tempo de escuta e de reflexão.

Decorrente dessa constatação, acreditamos que o desafio maior é a de criar, no exercício da docência, espaço de escuta sensível e de reflexão permanente.

Palavras-chave: Estágio. Docência. Práticas Pedagógicas. Cotidianos Escolares.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis- Vol. 3. n. 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006

MONTEIRO, Solange Castellano F. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo. (orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

O PIBID E A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRN/CAMPUS CENTRAL: REFLEXÕES ACERCA DA RELEVÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL.

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Ms. Erivania Melo de Morais
Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFRN
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais PPGCS/CCHLA/UFRN
E-mail: moraiserivania@gmail.com

Orientadora: Pós Dra. Elda Silva do Nascimento Melo
Profª Do Programa de Pós-graduação em Educação PPGEd/UFRN
E-mail: eldasnmelo@hotmail.com

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência – PIBID, se mostrou como um divisor de águas para o desenvolvimento da docência, seja, por sua organização, uma vez que, se diferencia dos Estágios Supervisionados de Formação, por trazer em sua proposta um caráter extracurricular, com uma carga horaria maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, seja, por proporcionar aos alunos bolsistas um tateamento da prática docente, do ser professor, do estar em contato com a realidade em sala de aula e na escola (FREIRE, 1996) e, ainda, por carregar concepções pedagógicas, filosóficas, sociológicas da docência, associadas e preocupadas com o lugar do professor nesse processo de mudança, de formação e, sobretudo, de aprendizagem, visto que, todos os atores sociais envolvidos, a saber: os coordenadores, os supervisores e bolsistas, buscam a partir de uma pluralidade de atividades e reflexões aproximar-se dos contextos sociais diversos e da realidade social escolar de modo a compreender as suas reais necessidades (MORAIS, 2017). Este trabalho é fruto de um recorte da nossa dissertação intitulada de "Representação Social e docência: um estudo sobre a formação de licenciandos da UFRN a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)" pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte entre os anos de 2015 e 2017 (MORAIS, 2017). Esta reflexão foi um ponto do terceiro capítulo, onde tratamos de discutir especificamente o Programa e a valorização da formação docente, onde buscamos compreender como alguns estudantes participantes do PIBID/UFRN estavam construindo seus sentidos, suas representações de Docência a partir do contato com esse processo formativo inicial (MORAIS, 2017). Esta discussão foi recentemente publicada na Revista Momento-Diálogos com a educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande no Dossiê: Política Educacional de Formação de Professores no Brasil, v.27, n. 2 de 2018 (MORAIS, MELO, 2018). Neste trabalho, traremos algumas pontuações em relação ao Programa e a sua relevância enquanto fomentador da valorização da formação docenteDEB, 2013;2014). Para isso, buscamos nos orientar a partir de duas perspectivas, a saber: a importância de conhecer o Programa, desde seus objetivos, finalidades, partindo das suas portarias e o que essas desvelam na constituição de uma política pública de valorização da educação básica; e a segunda perspectiva é entender a relevância do PIBID como um articulador entre ensino,

pesquisa e extensão, onde permite que os licenciandos que dele participam experimentem outros espaços formativos. Diante disso, estruturamos nosso artigo da seguinte forma: primeiro, com os apontamentos iniciais, que nos permite conhecer um pouco o programa de modo geral – é importante ressaltarmos que o que trazemos é apenas uma perspectiva interpretativa para conhecer o programa, estando aberta para que os demais estudiosos agreguem conhecimento à temática ora discutida - , seus objetivos, através da apresentação das suas legislações; segundo momento, evidenciamos o PIBID e o cenário atual, onde realizamos algumas breves considerações em relação aos possíveis desmontes que atingiram o programa e que desde o final de 2014, os sujeitos ligados ao PIBID (coordenadores, supervisores, estudantes) passaram a observar momentos de sutilezas no programa, entretanto, as atividades continuaram a seguir.; terceiro, intitulamos de O PIBID/UFRN e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, onde buscamos refletir acerca das interações entre a universidade e a escola, assim como, com a comunidade escolar, possibilitando o que a Candau (2013) problematizou como interculturalidade onde apresenta, que a reflexão em relação ao papel da Educação em uma sociedade com um caráter multicultural é recente e necessita ser entendida numa perspectiva intercultural, não separando a compreensão da educação da problemática social e política de cada contexto; O quarto item foi para descrever os crescimentos e produções do PIBID/UFRN entre os anos de 2009 a 2014, no qual trazemos três dados que demostram essa crescimento, tendo em vista que, o PIBID trouxe a inserção na prática, o saber docente incentivado pela experiência, possibilitando os aluno da licenciatura essa aproximação com a docência, e compreendendo que essa está articulada com a teoria aprendida nas IES, através dos fundamentos pedagógicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, que passam a subsidiar as suas práticas e as suas capacidade de criticidade em relação a realidade social.e por fim, as considerações finais, nas quais explicitamos algumas ponderações que concluímos com a nossa pesquisas, que não apresentamos de forma fechada e definitiva, nem muito menos como sendo verdades absolutas, mas apenas como uma perspectiva interpretativa para conhecer o PIBID. Deste modo, reiteramos esse programa enquanto um divisor de águas para o processo formativo e para o desenvolvimento da docência, uma vez que, tem buscado refletir acerca dos saberes constituintes da docência, tem oportunizado aos licenciando um tateamento com a prática profissional, tem permitido a intercomunicabilidade entre Universidade e Escola e incentivado as relações interpessoais entre seus participantes, que estão em movimento, constituindo novos saberes, novas práticas, novos materiais e estratégias de ensino, partindo sempre das suas realidades sociais, locais e regionais, o PIBID é sem dúvida uma Política Pública de formação de relevância, mas que precisa ser continuamente repensada para que possa ampliar suas proporções na formação, garantindo, dessa forma, uma formação docente significativa e coerente com o que se busca: a democratização e qualidade do ensino e da escola pública.

Palavras- chaves: PIBID/UFRN. Valorização docente. Formação Docente.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Iniciação à Docência**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em 26 de Julho de 2016. (Para as portarias e decretos do PIBID)

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Iniciação à Docência**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pibid. Acesso em 26 de Julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Iniciação à Docência**. Disponível em <http://www.pibid.ufrn.br/>. Acesso em 28 de Julho de 2016.

BRASIL. RELATORIO DE GESTÃO/DEB 2009 A 2014. VOL I. CAPES. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

BRASIL. RELATORIO DE GESTÃO/DEB 2013. CAPES. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatrorio-DEB-2013-web.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/ PIBID-UFRN. **Relatórios Gerais**. Disponível em <http://www.pibid.ufrn.br/> Acesso em 15 de Fevereiro de 2017.

MORAIS, Erivania Melo de. **Representação social e docência: um estudo sobre a formação de licenciandos da UFRN (Campus Central) a partir do programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID)**. 2017. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MORAIS, Erivania Melo de Morais; MELO, Elda Silva do Nascimento.O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID e a valorização da formação docente na UFRN/Campus Central. In: GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira.**Dossiê: Política Educacional de Formação de Professores no Brasil.** Revista Momento: Diálogos com a educação. v. 27. n. 2, p. 264-284, mai/ago, 2018.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA PARA LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO PIBID DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS UFRN/CAMPUS CENTRAL

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Ms. Erivania Melo de Morais
Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFRN
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais PPGCS/CCHLA/UFRN
E-mail: moraiserivania@gmail.com

Ms. Camila Rodrigues dos Santos
Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFRN
E-mail: mila.rodrigues.sts@gmail.com

RESUMO

O trabalho apresentado busca aprofundar as discussões a respeito da docência e das representações sociais que se constituem de docência durante o processo formativo e especificamente de licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID. Este programa ao ser criado teve como intuito fomentar a iniciação à docência dos licenciandos das Instituições Federais de Educação Superior, buscando preparar esses discentes para a atuação na educação básica. O Programa atendia inicialmente o Ensino Médio, licenciatura em física, química, matemática e biologia; e Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental, com ciências e matemática e de forma complementar a língua portuguesa, educação artística e musical e demais licenciatura. Sendo notório que o PIBID foi pensado para atender aos cursos com baixa demanda, dada à carência de profissionais nessas áreas (DEB, 2014). Entretanto, com os primeiros resultados positivos e com o incentivo das políticas de valorização do magistério, em 2009 o programa passou a atender a toda a educação básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos – EJA, de quilombolas, educação do campo e de indígenas. Desse modo, o nosso objetivo nesta reflexão foi buscar compreender a Representação Social de licenciandos do curso de Ciências Sociais do PIBID/UFRN acerca da Docência. Para isso, nos respaldamos na Teoria das Representações Sociais a partir das proposições pensadas por Moscovici (1978; 2010), que coloca essa teoria como relevante para compreender as práticas sociais e os diferentes contextos, nos autores da formação docente como em Nóvoa (2009; 1995), Tardif (2007), Veiga (2012), Freire (1996) que buscaram pensar a formação numa perspectiva crítica, reflexiva e para pensarmos o lugar do PIBID na relação com a formação docente, utilizamos seus documentos base, a saber: portarias, decretos e regulamentos do PIBID e PIBID/UFRN. No que tange a proposição empírica, optamos por uma pesquisa de cunho quanti qualitativo através da utilização de dois instrumentos de coleta, a saber: a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) e a entrevista semiestruturada que segundo Richardson (2008) é uma técnica em que permite a comunicação entre entrevistador e entrevistado, e esses instrumentos foram aplicadas com 14 sujeitos, licenciandos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e participantes do PIBID. Para analisar esses dados utilizamos Bardin (2010), com análise de conteúdo, no qual, elaboramos campos semânticos a

respeito da docência a partir da associação livre de palavras e ainda tentamos, mesmo que brevemente analisar os discursos desses sujeitos a partir das entrevistas o que nos possibilitou uma reflexão e sistematização do entendimento da docência. Para um melhor entendimento das discussões organizamos os pontos de análise da seguinte forma: o primeiro ponto, "Apontamentos iniciais acerca do PIBID", em seguida, apresentamos "Representação Social: discutindo a teoria", posteriormente, "Discussões e reflexões da representação social de licenciados de Ciências Sociais do PIBID/UFRN acerca da docência", realizando dessa forma uma análise crítica dos campos semânticos da docência pensados a partir dos sujeitos investigados. No primeiro campo desvelamos à docência na esfera do "sensível/afetiva", que, de acordo com Tardif e Lessard (2013) à docência a relaciona como vocação e como maternidade. Nessa mesma linha da afetividade Paulo Freire (1996) complementa que "...Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções... (FREIRE, 1996, p.45).Segundo Freire (1996) a formação precisa ter a capacidade de aliar a dimensão do sensível com o exercício da criticidade, quer dizer que, os elementos formativos se fazem com a teoria, com a prática e também com as posições ideológicas e pessoais que se tem durante o percurso da formação profissional, ou seja, o professor é um ator social que ao interagir diretamente com a sociedade precisa entender a sua importância na constituição de uma sociedade democrática e que suas posições e escolhas são fatores decisivos para a realização de uma educação emancipatória No Campo semântico 2, à docência mostra-se enquanto "Formação/reflexividade", onde partimos do pressuposto de que a formação docente deve ser perpassada por uma prática reflexiva (Perrenoud, 2002), sendo esse um dos elementos centrais para formação do professor, envolvendo uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. (VEIGA, 2012, p. 15), que não deve perpassar apenas pela perspectiva do ensinar por ensinar, mas que esse ensinar deve ter também um papel de aprendizagem desse docente. O Campo semântico 3, à docência particulariza-se como "Fazer da prática", Perrenoud (2002) ao refletir acerca da prática reflexiva no ofício do professor, ou seja, o fazer da prática se faz de modo crítico e reflexivo e precisa ser continuamente pensando enquanto exercício constante e que esse fazer está atrelado aos saberes da docência que perpassam os saberes disciplinares, mas também os saberes pedagógicos e os saberes da prática. Nesse sentido, concluímos, mesmo que inicialmente que o PIBID enquanto um programa de valorização da docência tem tido um relevante protagonismo no processo formativo desses estudantes das licenciaturas, por possibilitar uma formação dentro da profissão, como advoga Nóvoa (2009) e a intercomunicabilidade entre diferentes espaços que podem ser entendidos como formativos e que estão para além das salas nas universidades, ou seja, é através do contato com as escolas, coma realidades social e com a comunidade escolar que esses licenciandos conseguem compreender as demandas sociais e educativas de cada contexto e constrói dessa forma uma prática crítica e reflexiva dentro das suas respectivas formações. Desse modo, podemos ressaltar e confirmar a relevância de se realizar uma formação que esteja pautada num processo de constituição contínua, coletiva, reflexiva, e de interação, no qual o diálogo e a comunicação têm um lugar de importância dentro da formação, dos saberes e do fazer docente.

Palavras-chave: PIBID/UFRN. Representação Social. Formação Inicial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
_____. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social**. 9 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009. .

NOVOA, Antônio.(Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe**. Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RELATORIO DE GESTÃO 2009 À 2014. VOL II. CAPES. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

RELATORIO DE GESTÃO/DEB 2009 À 2014. VOL I. CAPES. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 15ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**; tradução de João Batista Kreuch. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In:__ VEIGA, IlmaPassoa Alencastro; d'ÀVILA, Cristina Maria (orgs.). **Formação docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 13-21.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINAR: PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Diego do Rego - regodiego@outlook.com – UFRN
Erika dos Reis Gusmão Andrade - ergandrade@gmail.com - UFRN

RESUMO

Este artigo apresenta o andamento da pesquisa de mestrado "Representações sociais sobre o ensinar: processos identitários de estudantes de pedagogia" vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa tem por objeto de estudo as representações sociais acerca do ato de ensinar que têm os estudantes do curso presencial de Pedagogia da UFRN, e objetiva investigar como essas representações se relacionam com o processo de negociação identitária, responsável pela formação das identidades docentes. Nossa investigação conta como maiores referenciais a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012) e a teoria da Negociação Identitária de Claude Dubar (1997). Hoje nos encontramos na etapa da pesquisa de campo, construindo os dados a partir de métodos mistos (GRAY, 2012) e usando a subteoria da Sócio-gênese das Representações Sociais (WAGNER, 1998).A Teoria das Representações Sociais (TRS) é usada internacionalmente fundamentando pesquisas voltadas para o conhecimento do senso comum. De fato, Moscovici (2012) inaugura uma noção do saber das massas que nos possibilita ver a estrutura e funcionamento desses objetos, que estão na vida cotidiana. Nas pesquisas em educação, a TRS está comumente presente em investigações sobre os saberes docentes, sobre o ser professor, sobre os objetos de conhecimento que circulam nos ambientes educativos, etc. Nossa pesquisa se volta para o ato de ensinar, ação específica do professor, e em especial como esta ação é representada pelos estudantes de Pedagogia, ou seja, aqueles que se encontram em formação inicial. Buscamos as contribuições da abordagem ou subteoria da sócio-gênese, a partir da qual entendemos que uma representação social é "um conteúdo mental estruturado sobre um fenômeno social relevante que toma forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social." (WAGNER, 1998, p. 04). Portanto escolhemos os estudantes do Curso de Pedagogia presencial da UFRN que estão em estágio curricular obrigatório para serem os sujeitos desta investigação, uma vez que na etapa do estágio, os estudantes já concluíram mais de 50% do curso, e estão vivendo na prática experiências voltadas às orientações teóricas advindas de atividades anteriores, possuindo vivências significativas para as suas construções identitárias.Entendendo a difícil tarefa que nos propusemos executar, organizamos a construção dos dados com três métodos de pesquisa: o questionário misto, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Esta triangulação (SANTOS, 2009) foi proposta tendo em vista o complexo campo investigativo que são os estágios curriculares nos cursos de licenciatura, além dos desafios em se estudar uma representação social, objeto localizado no cruzamento de conceitos psicológicos e sociológicos (MOSCOVICI, 2012). No momento, estamos analisando um total de 41 questionários mistos, a partir dos quais iremos selecionar os participantes das entrevistas semiestruturadas, e posteriormente analisar os seus respectivos relatórios de estágio.A última etapa de nossa pesquisa será feita a partir da

teoria da Negociação Identitária de Claude Dubar (1997), com a qual buscaremos identificar a construção de uma representação social sobre o ensinar interferindo no processo identitário dos alunos de pedagogia. Será estudando os atos de atribuição e pertença (DUBAR, 1995) que pretendemos responder à pergunta: Quais são ou qual é o elemento de maior relevância na formação inicial das identidades docentes dos professores pedagogos? Os questionários mistos foram respondidos por alunos de todas as turmas de estágio ofertadas no semestre de 2018.2. Estes dados estão sendo analisados a fim de encontrar as correlações entre as respostas que nos levam a identificar as especificidades do grupo.Até agora notamos a forte presença de alunos que já possuem experiências práticas nas escolas de educação básica, mas que não desvalorizam, ou consideram menos importante os estágios curriculares obrigatórios, pelo contrário, alguns afirmam que os estágios proporcionam experiências sem precedentes para sua formação.Através de gráficos e quadros, vamos construindo os dados quantitativos e qualitativos, desvelando os perfis do grupo estudado, suas relações com as vivencias da formação inicial, e as marcas que os levam a conceber o ato de ensinar.Com a definição de quem serão os entrevistados esperamos ter o desfecho final de nosso trabalho. A entrevista semiestruturada dá ao participante amplitude de fala e isso nos possibilitará maior compreensão das questões levantadas nos questionários, além de nos levar para um outro patamar de compreensão da realidade. As turmas de estágio curricular foram bem receptivas, e mostraram disposição em contribuir com nossa investigação. Temos também um audacioso trabalho teórico para aliar os atos de atribuição e pertença (DUBAR, 1997) com a nossa compreensão do que vem a ser e qual a função de uma representação social. Estamos esperançosos de que nossas reflexões serão relevantes para pensarmos os modelos de formação do professor pedagogo.

Palavras-chave: Representações Sociais; Identidade; Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

GRAY, David E.. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Tania S. dos. **Do artesanato intelectual ao contexto virtual**: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan/jun 2009, p. 120-156.

Wagner, W. (1998). **Sócio-gênese e características das representações sociais**. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira. (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 3-26). Goiânia: AB.

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA: REFORMULAÇÕES DO CURRÍCULO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DOIS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA PARAÍBA

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Lenilton Francisco de Assis
Professordo Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB. Pós-Doutorando em Educação na UFPE.
lenilton@yahoo.com

INTRODUÇÃO

A formação para a docência centrada na prática e na investigação dessa prática constitui um campo profícuo de pesquisas e publicações recentes que reforçam a necessidade de aproximações entre a universidade e a escola.A articulação dessas instâncias, segundo Zeichner (2010), possibilita a criação de "espaços híbridos" na formação de professores e representa uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas de formação docente, nos quais o conhecimento acadêmico e a prática escolar se integram de modos mais democráticos e menos hierárquicos.

Obviamente ao se falar de prática, não se trata de reforçar a ideia de prática dissociada da teoria ou baseada na observação e imitação de modelos de como ensinar. A prática pedagógica aqui pensada é portadora de uma unidade teórico-prática (práxis) cujo estatuto epistemológico possibilita aos professores mobilizar e ressignificar os conhecimentos aprendidos na universidade e construir suas próprias teorias a partir da ação no espaço escolar. Desse modo, a teoria deve estar associada à prática, pois a prática produz o conhecimento tácito que deve ser valorizado pelo seu valor subjetivo e investigativo.

Partindo da análise de projetos pedagógicos dedois cursos de licenciatura em Geografia do estado da Paraíba, buscamos investigar se as reformulações dos currículos têm produzido alterações nas concepções e práticas pedagógicas, ao ponto de promoverem uma nova episteme formativa calcada na valorização dos saberes da prática e de ações colaborativas entre a universidade e a escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Considerando basilares e pioneiras as reflexões de Freire (2013) sobre os saberes necessários à prática educativa, identificamos, na literatura brasileira e internacionalsobre a formação de professores,que a valorização dos conhecimentos da prática não pode desprezar o fato de que, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, o referencial da prática contribui para mostrar que a ação docente também é impregnada de elementos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais que precisam ser considerados, ponderados e refletidos na análise da prática pedagógica (PIMENTA, 1999; NÓVOA, 2007; TARDIF, 2012).

Logo, é importante a preparação de professores que adotem uma postura crítico-reflexiva em relação a sua prática e às condições sociais que a influenciam. E é essa

perspectiva que Cavalcanti (2012, p. 78-79) também defende para a formação de professores de geografia, para a definição do papel da geografia na formação geral do cidadão.

Os procedimentos e as técnicas adotadas na pesquisa seguirão os princípios da abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), tem a descrição dos dados como uma de suas características predominantes. Para essa primeira etapa da pesquisa de Pós-doutoramento que estamos realizando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, empregamos a técnica de análise documental e bibliográfica para o estudo comparativo dos projetos pedagógicos de dois cursos de Geografia da Paraíba, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de 2002 e 2015.

Nesses documentos, buscaremos avaliar as adequações dos projetos pedagógicos aos dispositivos legais que normatizam a formação de professores no país, especialmente no que diz respeito aos princípios e componentes curriculares que buscam estabelecer as conexões teoria-prática, universidade-escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação inicial de professores de Geografia na Paraíba fica a cargo de três instituições públicas de ensino superior que funcionam na capital do estado e em cidades-polo do interior, a saber: Universidade Federal da Paraíba (UFPB, campus João Pessoa-1); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, campus Campina Grande-2 e campus Cajazeiras-3) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, campus Campina Grande-4 e campus Guarabira-5). Nos dois cursos selecionados para essa análise (1 e 3), identificamos situações bem diferentes nas reformulações dos currículos e nos avanços para valorizar a prática pedagógica e aproximar a formação acadêmica do chão da escola.

Na UFPB, campus João Pessoa, o curso de Geografia forma bacharéis e professores, porém reproduzindo um modelo formativo que dá pouca atenção à prática e aos saberes docentes. Tanto é que, até 2015, o curso adotava um currículo ainda de 1998 que privilegiava a formação do bacharel. Ao fixar os saberes disciplinares, nos três primeiros anos do curso, e os saberes pedagógicos, só no final, a velha matriz também reforçava a separação entre teoria e prática, entre universidade e escola – esta apenas concebida como espaço de reprodução do ensino e não da produção de pesquisas e de saberes docentes.

Atualmente, o curso vive a transição de um currículo de 1998 (ainda vigente, com as últimas turmas) e um novo currículo implantado no início de 2015 que, logo em seguida, começou a ser revisado para adequação às DCNs de 2015 – lançadas na metade daquele ano. O novo PPC da licenciatura em Geografia propõe subverter a lógica da racionalidade técnica e contribuir para fortalecer a identidade profissional docente, especialmente com a redistribuição das disciplinas pedagógicas, a ampliação das práticas curriculares e dos estágios supervisionados cuja carga-horária obrigatória de 405h foi dividida em três componentes curriculares, sendo dois com 150 horas e um com 105 horas.

No campus Cajazeiras da UFCG, situado no extremo oeste da Paraíba, na mesorregião do sertão, a 477 da capital João Pessoa, foi implantado, em 2008, o novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, em atendimento às DCNs de 2002. Embora fossem mais rápidos que os professores da UFPB nas discussões dessas diretrizes e na reformulação da matriz curricular que originou o novo projeto da licenciatura, vale destacar que,desde1979, quando o curso foi criado, até 2010, ano de conclusão da última turma do velho currículo, não havia uma proposta pedagógica que fortalecesse a

identidade do profissional docente que estava sendo formado, mas sim uma matriz curricular que sobrevalorizava os saberes específicos ou geográficos.
Todavia, o novo PPC da licenciatura de 2008 apresenta avanços formativos no aumento da carga horária do curso, na preocupação com a pesquisa na licenciatura, no acréscimo de disciplinas direcionadas ao ensino e à valorização da prática pedagógica, especialmente com a oferta de quatro estágios supervisionados e de quatro práticas como componente curricular: Prática de Ensino em Cartografia, Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil, Prática de Ensino em Geografia Humana e Prática de Ensino em Geografia Física. Tanto os estágios quanto as práticas de ensino apresentam ementas que reservam, no currículo, cada uma, 405 horas de atividades teórico-práticas e interdisciplinares que visam aproximar o aluno do cotidiano da escola e fazer a articulação entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos, por meio de oficinas de materiais didáticos, seminários, planejamento de aulas, regências supervisionadas em turmas do ensino fundamental e do ensino médio, palestras, trabalhos de campo, grupo de estudo, pesquisas no espaço escolar para o trabalho acadêmico, entre outros.

CONCLUSÃO

No caso do novo curso de licenciatura em Geografia da UFPB, é necessário que não mais se reforce a separação entre os componentes específicos e os componentes didático-pedagógicos – como ainda ocorre no velho currículo em vigência. O novo PPC do curso apresenta bons avanços nas concepções formativas, mas que ainda precisam ser implementados na prática pedagógica dos seus professores formadores. A demora do Colegiado do Curso em fazer a reforma curricular que se tornara obrigatória desde asDCNs de 2002 foi, sem dúvidas, uma perda de oportunidade de se aperfeiçoar, mais rapidamente, a formação de professores na UFPB. E tal atraso pode ser apontado como um dos fatores que influenciam na alta evasão de alunos registrada pelo curso nos últimos anos.
Na UFCG, campus Cajazeiras, os avanços propostos para prática pedagógica, por meio na relação teoria-prática e na integração universidade-escola, pois as reformulações do currículo prescrito nãose transformam, rapidamente, em mudanças n das DCNs de 2002, já são realidade,há uma década, no novo PPC. Porém, ainda há problemas o currículo praticado pelos professores formadores e nem resolvem, sozinhas, os problemas da profissão docente e das precárias condições de trabalho (e de estágio)de muitas escolas.
Por isso, compreender as recentes mudanças curriculares e os avanços formativos na valorização da prática pedagógica torna-se imperativo no contexto atual das políticas educacionais no Brasil, onde, de forma açodada e autoritária, reformas têm sido aprovadas sem o devido diálogo com as universidades e as escolas, cujas realidades são ainda afetadas por cortes de investimentos e de programas que vinham produzindo significativas melhoriasna formação inicial e continuada de professores. De forma exclusiva e intencional, os discursos que embasam as recentes reformam culpam as universidades públicas pelos problemas da docência, desconsiderando a complexidade das conexões entre a formação acadêmica e a prática profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino de Geografia; Prática Pedagógica.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo.**Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____ (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZEICHNER, Kenneth.Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

PRÁTICA DOCENTE NA EJA: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SANTANA DO MATOS/RN

Linha Temática: Formação e Prática Docente

E. da S. F., IFRN, edileuza.fernandes06@gmail.com
V.C. N, IFRN, vania.nobile@gmail.com Formação e prática docente

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA esteve historicamente ligada a uma perspectiva assistencialista e compensatória, uma vez que os sujeitos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular retornariam à escola para serem alfabetizados e assim poderem ingressar no mundo do trabalho. Nesse sentido, conforme Henrique e Baracho (2016, p. 41) "não se pode pensar a EJA nas suas funções equalizadora, reparadora e qualificadora, sem levar em consideração as condições objetivas, socio-históricas e psicológicas constituintes desse público".

Diante desta perspectiva, a qual permeou até meados da década de 1980, foram surgindo movimentos reivindicatórios por uma Educação pública gratuita e de qualidade para o ensino dessa modalidade, nas quais era evidenciada a importância da construção de uma identidade própria e especifica as suas necessidades. Reinvindicações estas atendidas, no aspecto legal, com a promulgação da Constituição Federal (1988), por meio da qual a EJA passa a ser garantida a todos como um direito, sendo reconhecida enquanto uma modalidade da Educação básica.

A regulamentação do atendimento aos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que passou a considerar esta modalidade de Educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio.

Contudo, mesmo com os significativos avanços, ainda é notória a falta de reconhecimento e incentivo por parte dos governantes em relação à Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino. Atrelado a isto, percebe-se, em meio às discussões realizadas em pesquisas, que a EJA tem permanecido como uma modalidade de ensino ainda pouco considerada pelas políticas de Estado, devido, em parte, ao seu caráter assistencialista e compensatório.

Para isso, este estudo tem como objetivo geral, analisar os desafios dos professores da Educação de Jovens e Adultos em sua prática docente na Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno. Da mesma forma, se constituem em objetivos específicos desse estudo: descrever o perfil dos professores que atuam na EJA na escola pesquisada; bem como, identificar (Des) motivações destes docentes nesta modalidade de ensino; verificar estratégias para superação das dificuldades na prática docente e refletir aspectos da prática docente que necessitam de intervenção.

Sendo assim, espera-se com o resultado dessa pesquisa uma reflexão acerca da prática docente, contribuindo de forma significativa para o campo do conhecimento e atuação na Educação de Jovens e Adultos, bem como, servindo de base para outros estudos na referida área.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por ser exploratória ao que se refere a sua natureza que de acordo com Gil (1989, p.23) estas "são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato".
Quanto aos métodos e técnicas da pesquisa, estes deverão sempre se adequar ao problema e aos tipos de sujeitos investigados, ou seja, o método aqui utilizado se deu por meio de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa por operar "uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto do aspecto subjetivo da ação social" (SANTOS; et.al., 2011, p. 7).
O objeto da presente pesquisa está vinculado a professores que atuam na modalidade da EJA. Seu campo de estudo restringe-se à análise dos desafios dos professores da Educação de Jovens e Adultos em sua prática docente.
O levantamento destes dados ocorreu a partir da aplicação de questionário semiestruturado, com perguntas abertas direcionadas aos docentes, o qual foi apresentado ao respondente, de modo a deixá-lo à vontade para expressar suas ideias, sem que haja uma restrição para tal, pois o questionário é um instrumento de pesquisa hábil para a obtenção de respostas, como também na mensuração dos dados (SANTOS; NÚÑEZ, 2016).

RESULTADOS E DISCURSSÕES

Assim, a presente pesquisa possibilitou um estudo acerca do perfil dos professores que atuam na EJA, dando ênfase aos desafios, (Des) motivações e dificuldades vivenciadas na prática docente em sala de aula.
Por meio desse estudo, buscou-se investigar os desafios dos professores da Educação de Jovens e Adultos em sua prática docente na Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno, localizada no Município de Santana do Matos/RN.
Desse modo, mediante a elucidação desta pesquisa, foi visto que a formação profissional continuada é um fator essencial para o desempenho de uma prática docente inovadora, crítica e reflexiva.

CONSIDERAÇOES FINAIS

No entanto, constatou-se, após a análise do perfil dos professores investigados, que não existe uma preocupação com relação à qualificação profissional por parte destes, para atuar na EJA, visto que estes apresentam certa fragilidade quando se trata de buscarem a formação continuada na referida área de atuação, o que acaba dificultando a superação das dificuldades no decorrer de sua prática, o que consequentemente ocasiona resultados negativos no processo de ensino-aprendizagem.
Portanto, há de se considerar que este estudo não é conclusivo, mas almejamos que este contribua de maneira significativa para maiores reflexões acerca da temática estudada, intensificando as discussões em torno da prática docente na EJA, ficando assim, enquanto questões norteadoras para futuras pesquisas, indagações acerca de como tornar o ensino básico para os Jovens e Adultos envolvente e atrativo, de modo a reverter as dificuldades, desmotivações e o desprestígio dessa modalidade de ensino.

Palavras chaves: EJA, prática docente, desafios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Secretaria de Editoração e Publicações – SEGRAF. Brasília, 2015.

_____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996..... **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 31 de jul. de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antônio Carlos Gil. São Paulo: Atlas, 1987.

HENRIQUE. Ana Lúcia Sarmento; BARACHO. Maria das Graças. **Concepções e Princípios do PROEJA**. Módulo 2. Disponível em: http://ead.ifrn.edu.br/ava/academico/pluginfile.php/97331/mod_resource/content/1/Conce p%C3%A7%C3%B5es%20e%20Princ%C3%ADpios.pdf Acesso em: 20 de maio2018.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos e NÚÑEZ, Isauro Beltrán. As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas – o caso do programa do Ensino Médio inovador no RN 9. *In*. NASCIMENTO, José Mateus do, SILVA, Lenina Lopes Soares (Orgs). **Metodologias e procedimentos de pesquisa em educação e em ciências sociais**, Natal: IFRN, 2016.

O CONHECIMENTO EM DOCUMENTOS CURRICULARES DA EJA: Concepções reparadora, equalizadora e qualificadora

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Rayda Cristina Lopes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
raydalopes@hotmail.com
Francisco Canindé da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
caninprof@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa é resultante de um projeto PIBIC/UERN edição 2017/2018 que abordou como temática central, o conhecimento proposto em documentos curriculares da educação de jovens e adultos. Destacamos como objetivo específico para este trabalho compreender, a partir das concepções reparadora, equalizadora e qualificadora contidas no Parecer CEB 11/2000 o que consideramos como conhecimento curricular coerente a esta modalidade educativa.

O trabalho tem por fundamento teórico as concepções de conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação de Santos (2009); as concepções de currículo ativo, pré-ativo e interativo de Goodson (2010) e os contextos de influência e de texto do ciclo de políticas de Ball (2011).

Como procedimento metodológico adotamos a análise documental, considerando como indicadores para compreensão contextualizada, questões que no documento curricular (PARECER CEB 11/2000) se caracterizam como conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação.

O trabalho, portanto, se organiza em torno de três momentos que se complementam: o que estamos compreendendo por currículo em documentos da EJA; como elaboramos e procedemos com a pesquisa e os resultados produzidos com esta investigação cientifica.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De acordo com Santos (2009) somos sujeitos constituídos a partir dos diferentes espaços sociais em que vivemos e operamos em articulação com a diversidade neles existentes.Nesse sentido, o diálogo entre as diferentes maneiras de aprender e construir conhecimento é o grande desafio posto pela racionalidade emancipatória do referido autor. A intercomunicação entre a constelação de saberes existentes e possíveis, em contextos cotidianos se interpenetram, produzindo distintas maneiras de conhecimento. Assim, é importante reconhecer as necessidades de projetos sociais outros que subsidiem currículos escolares, principalmente para o segmento da EJA cabendo aos sujeitos desta modalidade educativa (professores e estudantes),a autoria para construção de conhecimentos que possam ajudar em seus processos de emancipação humana e social.

Nesse sentido, por meio da análise documental buscamos compreender os significados que os conteúdos e os discursos que vêm sendo disseminados nos documentos curriculares da EJA, tais como nas propostas curriculares nacionais, estaduais e

municipais, nos livros didáticos, legislações, manuais e guias de orientação, podem traduzir-se aos professores e estudantes como conhecimento socialmente válido. Intentamos compreender,como estes saberes educativos agregam a diversidade de saberes dos sujeitos, ou se meramente traduzem modelos educativos vinculados ao paradigma dominante do conhecimento.

A esse respeito, Goodson (2010) entende que o currículo enquanto documento pré-ativo, com conteúdo já programados,articula diversos sentidos políticos e epistemológicos que podem auxiliar na construção de saberes. Mas que, se estesnão forem contextualizados comas expectativas e necessidades dos sujeitos, passam a assumir um lugar impositivo na relação de aprender e ensinar na escola e nas classes/turmas de educação de jovens e adultos.

Nesta perspectiva se faz necessário compreender que não se trata apenas de uma seleção de conteúdos, mas é necessário perceber que os conhecimentos históricos e socialmente constituídos, se não fundamentados e relacionados as urgências dos estudantes e as questões postas pelo tempo presente, tornam-se conteúdos esclerosados e sem relevância para a continuidade do aprender por toda a vida dos jovens e adultos da EJA.

A partir de sessões de estudo, leitura teórica e metodológica específica, passamos a recenseamento, construção e interpretação dos dados, a fim de capturar os sentidos atribuídos (direção e significação); as intenções (políticas, pedagógicas) do ponto de vista da leitura realizada acerca de conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação de Santos (2009) e do Ciclo de Políticas de Ball (2011).

Do documento curricular em estudo – as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, Parecer CEB nº 11/2000 destacamos para interpretação, as concepções reparadora, equalizadora e qualificadora, sob as quais encontramos pressupostos de conhecimento-emancipação de caráter mais político e epistemológico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os dados construídos por meio da análise documental, e com apoio teórico em Santos (2009), percebemos inicialmente que as diretrizes curriculares em seu *contexto de texto* (BALL, 2011), apresentam indícios não apenas de certificação ou regularização, mas respeitam as especificidades dos sujeitos, de modo a apresentar proposições e reflexões de ensino coerentes com o público da educação de jovens e adultos, respeitando seus ritmos e a temporalidade de cada um.

As funções *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora* estão sendo compreendidas em nosso estudo, como propulsoras de conhecimento-emancipação por articular em seu contexto de texto princípios e fundamentos para uma formação humana emancipatória, ou seja, a orientação para construção de um conhecimento prudente que conduza ao diálogo e a solidariedade entre os diferentes sujeitos e seus cotidianos. As funções/concepções em estudo respeitam a diversidade de situações desses sujeitos jovens e adultos que, por motivos outros, não puderam dar continuidade ou mesmo iniciarem o processo de formação escolar. Asseguram também, que a educação para esse público, jovem e adulto deve ser garantido como direito inalienável e imprescindível para a entrada ou o seuretorno.

Outro indício capturado no referido documento curricular refere-se ao reconhecimento e importância dada a formação profissional e continuada para os que trabalham ou pretendem desempenhar suas atividades na área da EJA. O documento em suas concepções *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora* reforça esse princípio da

continuidade tanto para os estudantes, quanto para os professores, pois compreende que ambos os sujeitos, jovens e adultos estão em processos de aprender na/para uma profissão.
Assim, ao fazermos uma reflexão acerca de educação na perspectiva da emancipação social, principalmente no contexto da EJA, compreendemos que o processo de aprender ocorre de maneira crítica, complexa e agregadora, e de que a formação escolar deve relacionar os contextos cotidianos dos indivíduos como ponto de partida do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos e diferentes são os motivos que fazem/fizeram os jovens e adultos abandonarem o processo formativo escolar na infância, assim como também são muitos os motivos que os fazem/fizeram retornar a este espaço de aprendizagem. Reconhecer essa diversidade de motivos traduzida em documentos curriculares da EJA passa a ser um desafio posto para aqueles que pensam/praticam esta modalidade educativa, especificamente em tempos de galopantes desmontes ao direito constituído e de efêmeras informações midiáticas que entorpecem modos específicos de viver.
As interpretações feitas a partir do documento curricular, Parecer CEB nº 11/2000, e apoiados em pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, concluímos que o currículo proposto, por meio das funções/concepções reparadora, equalizadora e qualificadora traduz em orientações políticas e epistemológicas necessidades e expectativas do público da EJA.
Dessa maneira, e com base nos resultados iniciais desta pesquisa acerca de documentos curriculares para a educação de jovens, adultos, percebemos a urgência de se criar/desenvolver práticas pedagógicas que possam dialogar com as diferentes realidades sociais dos estudantes – suas necessidades, potencialidades e esperanças a fim de se construir aprendizagens cada vez mais emancipatórias.

Palavras chave: Educações de Jovens e Adultos. Análise Documental. Conhecimento regulação - emancipação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história**.** Trad. Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. – (Ciências sociais da educação).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O EXERCÍCIO DA GESTÃO

Linha temática: Formação e Prática Docente

Bruno Leonardo Bezerra da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – E-mail: natal_rn@hotmail.com
Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – E-mail: ergandrade@gmail.com

RESUMO

No contexto da ampla discussão existente sobre as identidades, processos de formação inicial e continuada do professor universitário e as condições pelas quais esses profissionais ingressam e se desenvolvem na carreira existem diversos pesquisadores que problematizam as questões da identidade, profissionalização e formação do professor universitário (CANDAU, 1997; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002; MIRANDA, 2010; ZABALZA, 2007). Tais pesquisas enfatizam os aspectos que dizem respeito às competências pedagógicas para atuação do docente em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, articulado, de forma indissociável, com atividades de pesquisa e extensão. Todavia, o exercício das atividades de gestão não aparece de forma focalizada nas pesquisas que tratam sobre o trabalho do professor universitário. Diante desse cenário, sentimos a necessidade de estabelecer reflexões sobre o exercício da gestão universitária no âmbito das Instituições Federais de Ensino (IFES) brasileiras sob os diferentes enfoques relativos aos saberes e práticas docentes que mobilizam a sua atuação profissional nesse campo específico. O exercício da gestão universitária pelos docentes é legitimado no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), aprovado pelo Decreto Federal nº 94.664/1987, que traz em seu art.3º que as atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior, além das relacionadas à pesquisa, ensino e extensão (indissociáveis), incluem as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. Já o atual Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal (Lei Federal nº 12772/2012) amplifica a relevância da função de gestão dos professores ao estipular que as atividades de gestão deverão ser consideradas na avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção na carreira docente. Contudo, constatamos uma fragilidade e escassez de diretrizes e problematizações no tocante a seleção, o perfil, o exercício, as condições, a organização do trabalho, o desenvolvimento profissional e a sucessão dos docentes que exercem funções de gestão. Assim, tendo como pontos de partida: a importância e o contexto atual da gestão pública no Brasil e nas IFES, a fragilidade/escassez de diretrizes e pesquisas no tocante a temática e, fundamentalmente, as expectativas e sentidos dos professores universitários atribuídos ao exercício de atividades de gestão no campo universitário, a presente pesquisa, vinculada ao projeto de extensão "Laboratório de Desenvolvimento de Pessoas" e a formação doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), teve como objetivo problematizar o exercício da atividade de professores que exercem a função de gestor na UFRN a partir da interação entre prescrições formais e informais, regras, contextos e realidades laborais desses profissionais, identificando como são constituídos,

apreendidos e socialmente partilhados esses elementos presentes no ser professor/gestor na universidade, ou seja, como representam socialmente a gestão universitária. Adotamos como referencial teórico-epistemológico os pressupostos da Teoria das Representações Sociais constituída no campo da Psicologia Social por Serge Moscovici (2003). Assim, conforme o referencial adotado, aos pesquisarmos as Representações Sociais desse grupo de professores/gestores, não buscamos compreender apenas os modos de entender esse objeto, mas, sobretudo, desvelar uma forma de conhecimento particular que constitui comportamentos e comunicação entre os professores pertencentes ao grupo pesquisado, tornando-se um guia para ação desses sujeitos. Para tanto, realizamos pesquisa documental e bibliográfica, observações em cursos de capacitação e encontros destinados aos chefes de departamento da UFRN, entrevistas semi-estruturadas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; GIL, 2007) com 02 (dois) secretários de departamento e aplicação da técnica da Instrução ao Sósia (IaS) com 04 (quatro) professores ocupantes da função de Chefe de Departamento. A técnica da IaS foi fundamentada nos preceitos da Clínica da Atividade do campo da Psicologia do Trabalho (CLOT, 2010). A organização e análise dos dados foram realizadas com base nos preceitos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Após análise dos resultados, foi possível compreender as representações sociais do grupo de professores pesquisados, considerando as condições contextuais socioeconômicas, históricas, culturais e políticas as quais eles estão inseridos e interagindo, possibilitando entender tanto os fenômenos macroscópicos quanto os fenômenos microscópicos relativos aos processos culturais e sociais do grupo pesquisado. Ficou evidenciado que a gestão universitária, exercida por professores, é uma atividade que: não faz parte do métier docente; é realizada com significativas lacunas formativas; possui inadequadas condições laborais, necessitando, desse modo, de uma reorganização e reestruturação do trabalho. Nesse contexto, a gestão é representada como atividade que é exercida com: improvisação, insegurança, sofrimento, (in)satisfação, desejo de término da função e, especialmente, dificuldades em conciliar e articular o exercício da gestão, de maneira satisfatória e harmônica, com as atividades consideradas como próprias do docente (ensino/pesquisa/extensão) e com as demandas da vida pessoal desses professores/gestores.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; Trabalho docente no Ensino Superior; Gestão Universitária.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 94.664**, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D94664.htm>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. **Lei nº 12772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal;. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011 -2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 24 ago. 2018.

CANDAU, Vera Maria F. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes,1997.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUDCKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. 6 ed. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DO PRAZER DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Linha temática: Formação e prática docente

Marianna Carla Costa Tavares
Andrialex William da Silva
Tâmara Gabriela de Loiola Leite

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta uma discussão sobre a importância da relação entre escola e família no desenvolvimento do gosto da criança pelo ato de ler, especificamente olhando para dentro da sala de aula. Objetivamos explorar a dinâmica de interação entre as instituições, para entender como cada uma se relaciona com processo de aprendizagem da leitura por parte da criança, de forma prazerosa e estimulante, além de buscar compreender como tal interação influenciam na prática cotidiana da sala de aula. Para a construção dessa discussão utilizamos um questionário com os responsáveis pelas crianças e a análise da avaliação da professora de sala de aula.
A partir desse processo analítico, é possível refletir sobre a troca de aprendizado que existe entre as instituições família e escola, bem como sobre a dinâmica no espaço escolar. Ao final das reflexões procuramos enfatizar não só a importância, como também a necessidade dessa relação para que a criança se torne leitora de forma prazerosa, mostrando que o fazer pedagógico depende de inúmeros aspectos que estejam em consonância para que o aluno aprenda. Trata-se de uma turma com crianças de 3 a 4 anos, de uma escola de Educação Infantil Bilíngue, de categoria administrativa privada da Zona Leste de Natal/RN.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Partimos do pressuposto de que a forma com que a família aborda a leitura em casa irá interferir positiva ou negativamente na relação que a criança estabelece com tal dinâmica social. Martins (2006 p. 15) coloca que “certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele”.Ou seja, para a autora, o contexto pessoal, que pode ser entendido como a família, do propenso leitor é o primeiro mediador da aprendizagem, e apenas a partir dele, que temos outros elementos que podem colaborar com tal processo. Em contrapartida, a forma com que a escola dialoga sobre leitura e como se relaciona com a família será fundamental na formação do leitor. Temos, então, duas temáticas que são pontos chave nessa discussão e se relacionam para o sucesso do aluno como leitor: leitura e relação família-escola.
Dessa forma buscaremos definir o que é ler. Sobre isso Solé (2009, p. 172) afirma que “aprender a Ler significar aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem”. O primeiro elemento que trazemos é que leitura não necessariamente está relacionado com a língua escrita, na colocação da autora a leitura está estritamente associada com a busca pelo sentido das coisas.

Nessa mesma perspectiva Freire coloca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 9), ou seja, antes mesmo de qualquer sujeito compreender o código escrito, ele já realizou infinitas leituras sobre o contexto a qual vive. Sendo assim, “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem, fazermos sem mesmo ser ensinados” (MARTINS, 2006, p. 34).

É importante salientar que entendemos a literatura como a arte da palavra (COSTA, 2007), tendo em vista que ela se relaciona direta e exclusivamente com a estética e com o imaginário. A arte proporciona experiências estéticas e “é no convívio cultural e social que a experiência estética surge como um dispositivo de acionar formas de pensar e sentir o mundo” (COSTA e REMÍGIO, 2016, p. 5). Assim, por meio dessa experiência é possível reconhecer a si mesmo como sujeito e, com a literatura é possível vivenciar emoções, sentimentos e situações. Nesse processo de construção é importante que o professor esteja atento a resposta estética das crianças, pois esta transita no fluxo de sentidos construídos pelo leitor (AMARILHA, 2013).

Para traçar um perfil da criança que está no início de sua vida como leitora, foram realizados questionários com os responsáveis das crianças da turma. Concebemos questionário como um tipo de coleta de dados, uma dinâmica de interação, confiança e espontaneidade entre os envolvidos. Isso torna o processo de perguntas e respostas mais fluído, além de trazer consigo a possibilidade de explorar alguns pontos de interesse ao longo do questionário (GIL, 2002), dando liberdade ao colaborador.Além disso, também faremos a análise das fichas de avaliação da turma produzidas com base na metodologia de leitura de Graves e Graves (1995). Essas análises que permitem o acontecimento da pesquisa, salientando que consideramos diversos aspectos para refletir e analisar os acontecimentos: a categoria administrativa da escola, o tempo-espaço em que as crianças se encontram e até mesmo os materiais disponíveis para o processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, explicitamos que a pesquisa nos permite mostrar um posicionamento frente as perspectivas do uso da literatura nesse contexto específico.Nesse sentido, ao analisar as fichas de avaliação buscamos perceber quais foram as respostas estéticas das crianças nas contações e leitura de histórias por meio das transcrições das respostas das crianças em cada momento da leitura, bem como detalhes do registro artístico das crianças às histórias.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Dentro do conjunto de questões, destacamos três como pertinentes para a discussão dessa pesquisa. A primeira pergunta escolhida foi: “quais os livros favoritos da criança?”. Em que os livros mais citados foram os clássicos dos Contos de Fadas. Nesse sentido, a escola poderá utilizar tal informação de diversas formas, tanto para trabalhar por meio dos conhecimentos prévios das crianças quanto para buscar apresentar novos livros literários diferentes dos clássicos.

A segunda pergunta foi relacionada a frequência de leitura da família por semana, “Quantas vezes você lê para a criança?”. Nesse momento, buscamos perceber a importância de da família realizar a leitura com a criança em casa além de ser um momento de socialização importante para a família, também é um fator que incentiva a criança a ler e se interessar pela leitura cada vez mais. Desse modo, a informação adquirida por meio dessa pergunta podemos perceber que os responsáveis leem para as crianças com uma boa frequência, 63,6%, respondeu que realiza a leitura 3 a 4 vezes por

semana, outros 18,2% responderam que leem com as crianças de 1 a 2 vezes por semana e 18,2% responderam que não costumam ler histórias.
A terceira pergunta foi referente ao adulto leitor, especificamente na frente da criança. Nos dados, 56,6% dos familiares responderam que não leem na frente das crianças ou apenas as vezes. Outro detalhe importante desse dado é que no questionário100% dos entrevistados responderam que a leitura que a criança presencia com mais frequência éem aparelhos eletrônicos (tablet, celular ou computador). Por meio das perguntas podemos constatar a importância desse contato entre as instituições e as inúmeras possibilidades de atividades pedagógicas a serem realizadas por meio do diálogo.
Outro item importante para a análise dos dados foram as fichas de avaliação da professora titular da turma, tendo em vista que é outra forma de perceber a participação dos alunos na leitura na história, além de estabelecer relações com o trabalho feito em casa e na escola.As fichas se dividem entre os momentos de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura da história, de acordo com a metodologia de Andaimagem. Nesse momento é possível considerar as reações provocadas pelas histórias, visto que, de conformidade com Freitas e Lopes (2012), essas reações revelam contribuições de ordem afetiva e cognitiva provenientes da escuta de histórias.

CONCLUSÃO

O estudo realizado mostra como é importante que o trabalho feito na escola seja complementado pela família e vice-versa, na medida em que contribui para a formação em inúmeros aspectos. É importante destacar que o aprendizado por meio desse estudo está apenas no começo e que os frutos serão colhidos no decorrer do processo de troca. Notamos, por meio desse trabalho, as peculiaridades e nuances do trabalho com a leitura, um assunto importante de ser trabalhado em uma relação de trocas entre família e escola.
O questionário feito também se constituiu como um instrumento para uso da professora em sala de aula a partir do momento em que foi possível construir um perfil literário da turma, de forma geral, percebendo os interesses e modo com que enxergam a literatura a partir da interação com a família.
É importante salientar que utilizar a literatura como porta de entrada para o gosto pela leitura é uma abertura de caminho para que as crianças deem início aos seus diálogos, tanto internos – entre elas mesmas – ou com o externo. Desse modo, esse contato possibilitado pelo trabalho da família e da escola irá potencializar a criatividade, o fazer artístico e a expressividade das crianças. Ao possibilitar à criança ter vez e voz na própria compreensão é uma forma de dar a elas o direito de ser. Ser sujeito, ser criança.

Palavras chave: Leitura. Família. Prática Docente.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das Maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** literatura infantil e prática pedagógica. Vozes, 2012.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infanti**l. Curitiba: Ibpex, 2007.

COSTA, Silvia Carla Marques. REMIGIO, Mauricio Viana**. Poéticas de ensino conexões estéticas e deslocamentos de aprendizagens na formação de professores de artes visuais**. In: II ENAPPE. Anais do II Encontro Nacionais de Pesquisas e Práticas em Educação. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
FREITAS, Alessandra Cardozo de. LOPES, Maria do Carmo Fernandes. **Você concorda com o personagem? Vamos discutir?** Relações interativas em discussão de histórias mediadas pelo professor. In: AMARILHA, Marly. Educação e leitura: novas linguagens, novos leitores. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal/RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

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

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. **The scaffoldingreadingexperience**: a flexible framework for helpingstudentsgetthemost out oftext.In: Reading. April, 1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/ Programa de Pós-graduação em Educação - UFRN). Revisado em 08/03/2012.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2006.

A PRÁTICA COM A LINGUAGEM ESCRITA NA ESCOLA: A VISÃO DOS FORMADORES LOCAIS DO PNAIC DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Linha temática: Formação e prática docente

Maria Cristina Leandro de Paiva
Suzana Sena da Conceição

INTRODUÇÃO

A formação do profissional da educação infantil, seja inicial ou continuada, envolve aspectos particulares da docência, "o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores." (FREITAS, 2007, p.26). Nesse sentido, faz-se pertinente defender a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, em que a formação inicial seria o início de um longo processo formativo (GARCIA, 2009). Isso posto, a formação no âmbito da alfabetização, não pode se ater a práticas desvinculadas do contexto sócio-histórico-cultural, desconsiderando as reais situações de ensino e aprendizagem da língua escrita. Nessa vertente, fica evidente que as particularidades subjacentes a alfabetização exigem um processo formativo contínuo e sistemático.

Nesse contexto – das particularidades da alfabetização e da formação continuada – o Ministério da Educação, implementou, a partir de 2013, o programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, cujas ações e diretrizes gerais, dispostas no seu artigo 1º se destinam a:

> I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações com foco na alfabetização, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; e III - o apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2017, p.1)

À época visava atingir os três primeiros anos do ensino fundamental em escolas rurais e urbanas, sendo estendido, em 2017, para os últimos níveis da Educação Infantil - a pré-escola, e a formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME, com uma carga horária total de 180 horas.

A abrangência do PNAIC à educação infantil suscitou dúvidas quanto a sua pertinência, ou não, ao programa, haja vista persistir embates entre os pesquisadores e estudiosos da área, do lugar ocupado pela língua escrita nessa etapa da educação básica. Ora, se não é/era objetivo da pré-escola alfabetizar as crianças, como incluir os professores no âmbito de uma formação para alfabetizadores? A partir das dissonâncias percebidas, aproximamo-nos da formação dos formadores locais, de uma das turmas do PNAIC, dessa etapa da educação básica, no intuito de compreender, a partir das falas desses sujeitos,os sentidos atribuídos as práticas de leitura, escrita e oralidade, desenvolvidas pelos professores da educação infantil, dos municípios participantes do PNAIC.

Para delimitação do estudo enfocaremos as falas dos participantes, abstraindo os saberes referentes à oralidade, a escrita, a leitura e a contação de histórias, bem como a organização do espaço e da rotina no contexto do trabalho pedagógico. Para discussão e

análise dos temas, buscamos as contribuições de alguns estudiosos, a saber: Baptista (2010); Barbosa e Horn (2001); Antunes (2003); Fuza, Ohusch, Menegassi (2011).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A "formação continuada não tem caráter suplementar à formação inicial. Não se trata de "suprir as carências" ou "corrigir as deficiências" dos professores em exercício. [...]" (FREITAS, 2007, p.26). Trata-se de, por meio do diálogo, refletir sobre os desafios da prática docente, numa construção de novos sentidos, o que exige reflexões sobre as práticas, em uma compreensão de que "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática ativismo." (FREIRE, 2015, p.24). Do mesmo modo, refletir as práticas e desafios enfrentados no cotidiano escolar pelos professores, atenta para um novo olhar frente a este profissional, onde "é preciso priorizar a transformação do modo de ver e das expectativas do trabalho que os professores realizam."(FREITAS, 2007, p.17).

A partir desses pressupostos, realizou-se uma observação participativa nas formações das formadoras locais do PNAIC, ocorridas nos meses de março, abril e maio do ano de 2018, no Município de Natal-RN, em uma das turmas da educação infantil. A turma observada era majoritariamente do gênero feminino, haja vista que em um total de 27 participantes, havia 25 mulheres e 2 homens.

Durante as observações lançamos mão de um diário de campo, cujas anotações focaram nas experiências relatadas - falas dos formadores locais - durante o desenvolvimento das pautas, nas problematizações levantadas nos momentos de diálogo, mais especificamente nas rodas de conversas e nas exposições dialogadas dos encontros. Os registros subsidiaram a identificação de temas relevantes ao estudo, como: oralidade, escrita, leitura e contação de histórias, bem como a relevância da organização do espaço e tempo escolar no contexto do trabalho pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisarmos as falas das participantes em relação à linguagem oral, os docentes apontam para a roda de conversas como o único momento em que as crianças expõem suas narrativas orais, sendo que, essa prática não acontece frequentemente. Quando acontece, prevalece a relação perguntas e respostas, geralmente sobre os conteúdos trabalhados, de maneira que as crianças restringem-se, apenas, a responder ao solicitado. De acordo com as falas, o que dificulta sua efetivação é " não conseguirem fazer as crianças sentarem". Tal aspecto alude a necessidade de uma revisitação, por parte dos docentes, acerca do lugar ocupado pela criança nessa prática, visto que, "[...] a roda de conversa vem sendo entendida e assumida como uma atividade significativa, na qual a criança, constitui-se como sujeito da fala (e da escuta), é desafiada a assumir um papel mais ativo na comunicação" (ANGELO, 2011, p.61). Além do mais, é preciso salientar que o trabalho com a linguagem oral é efetivada através de contextos comunicativos presentes na sociedade que fazem parte da vida das crianças, nas quais elas possam organizar seus pensamentos e expressar-se oralmente, por meio dos gêneros orais estabelecidos culturalmente.

Em se tratando da linguagem escrita, foi possível identificar práticas reprodutoras e mecânicas, com atividades de cópia em folha, com enunciados que não suscitam a reflexão. Uma participante afirma que uma docente utilizava a aprendizagem da letra inicial do nome das crianças de forma isolada e sem a utilização do crachá, o que leva a

uma discussão sobre a importância do mesmo como primeira referência de escrita significativa, e a formulação de atividades que abordam apenas uma letra do nome, o que se aproxima de um fazer pedagógico "reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas" (ANTUNES, 2003, p. 19).

A dificuldade pelos docentes de promover a leitura e contação de histórias diariamente, é explícito no relato de uma das participantes ao informar que em uma de suas visitas às escolas, para fazer o acompanhamento e auxílio dos professores, vivenciou a presença de uma docente que no tempo destinado às atividades na educação infantil, como a leitura e a contação de histórias, deixava as crianças assistindo programas da TV aberta, como novelas, só saindo da sala para o lanche. Percebe-se que o lugar da leitura está à margem do planejamento, assemelhando-se a concepção de educação infantil como um espaço para "depositar" crianças, sem os fins de formação integral da criança. A não incorporação da linguagem numa perspectiva sociocultural, de maneira constante e contínua, desagrega a possibilidade e a competência das crianças para participar de diversas formas de expressão comunicativa presentes na sociedade, já que a "linguagem escrita é um instrumento discursivo" (BAPTISTA, 2010, p. 3).

A organização do espaço e do tempo, demonstrados nas vivências dos docentes, repercute uma estruturação da rotina centralizada nos cuidados com a higiene e a alimentação das crianças. São poucas as que planejam momentos educativos e significativos, com foco no desenvolvimento integral da criança, de maneira a contemplar a indissociabilidade entre a educação e o cuidado, aspectos imprescindíveis a formação humana, uma vez que, "o cuidar educar não pode ser pensado nem trabalhado de forma desagregada, desunida."(BRASIL, 2006, p.32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber os desafios e inquietações das formadoras, nas relações estabelecidas com/entre as discussões e conteúdos da formação e as práticas vivencias nos municípios. Os aspectos demarcados nas falas consoantes a oralidade, escrita, leitura e contação de histórias, bem como a organização do espaço e tempo demonstraram equívocos ainda presentes no chão da escola. É premente, a dificuldade de professores incorporarem novos saberes e fazeres, talvez a espera por "receitas" prontas, aplicáveis a qualquer situação, ou mesmo a reprodução de práticas obsoletas, que não tem a criança como centro do trabalho pedagógico.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que mudanças nas práticas docentes, demandam tempo e investimento formativo, de forma que urge a continuidade de programas que aproximam as discussões teóricas à cotidianidade do atendimento a criança pequena, a exemplo do PNAIC.

Palavras-chave: Formação continuada. Percepção profissional. Práticas Pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação. Refletindo sobre a prática da aula de português.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67- 88.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Nº 826, de 7 De julho De 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2018.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Formação continuada de professores.** 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FUZA, Ângela; OHUSCHi, Marcia Cristina; MENEGASSI, Renilson José. **Concepção de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro et al. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR LETRANDO EM SALAS MULTISSERIADAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Linha temática: Formação e prática docente

Telma Maria de Freitas Araújo. – UFRN (mariatelma42@hotmail.com)
Maria Estela Costa Holanda Campelo – UFRN (estelacampelo@hotmail.com)
Financiamento da Pesquisa: CAPES

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte da nossa pesquisa de Mestrado, que se originou de preocupações com o insucesso escolar na alfabetização de crianças do sistema público de educação, direcionando nosso interesse à formação do professor alfabetizador. Assim, vincula-se ao projeto **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?**,do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, na linha de pesquisa: Educação, Construção das Ciências e Práticas Pedagógicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, sob a orientação da Profa Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa HUOL/UFRN, sob o Parecer n. 2.247.175.

Nesse contexto, definimos como objeto de estudo da nossa Pesquisa - necessidades da formação docente de professores para alfabetizar letrando alunos no contexto de salas multisseriadas da Educação do Campo. Como objetivo, decidimos investigar necessidades formativas que, sob a perspectiva de professores alfabetizadores, têm se evidenciado no exercício docente de alfabetizar letrando alunos do Ciclo de Alfabetização de salas multisseriadas de Escolas do Campo. Ainda como pretensão da pesquisa, as necessidades formativas, construídas ao longo do estudo, serão materializadas em Elementos Constitutivos de um Programa de Formação que deverá ter como eixo norteador as supracitadas Necessidades de Formação Docente de Professores Alfabetizadores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O aporte teórico-metodológico tem como principais autores Rodrigues (2006) e Rodrigues e Esteves (1993), Soares (2001/2003); Ferreiro (1992); Ferreiro e Teberosky (1985); Campelo (2001) e Antunes-Rocha e Haje (2010). O trabalho se inscreve na Abordagem Qualitativa de Pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; FLICK, 2009; AMADO; 2014; BOGDAN; BICKLEN, 1994), tendo como metodologia o Estudo do Tipo Etnográfico (ANDRÉ, 1995) e como procedimentos para construção dos dados: o Questionário (RICHARDSON et al,1999), a Entrevista Semiestruturada (LUDKE; ANDRÉ, 1986), a Análise Documental (AMADO, 2014), a Observação Participante (LUDKE; ANDRÉ, 1986; AMADO, 2014; FLICK, 2009) e a Técnica Balanço do Saber (CHARLOT, 2006; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA; 2014; DIEB, 2010).

Nosso campo empírico está formado por três escolas municipais rurais, em Espírito Santo/RN. Os sujeitos são três professoras alfabetizadoras que atuam nas referidas turmas no Ciclo de Alfabetização. Da análise dos dados, fundamentada em princípios da Análise de Conteúdo, emergiu o tema, uma categoria e três subcategorias.

RESULTADOS

Para compreender melhor como alfabetizar seus alunos na perspectiva do letramento, garantindo-lhes a permanência bem sucedida de que trata a LDB n. 9.394/96 e seguindo as recomendações das DCNEF, as professoras evidenciam a necessidade de conhecer com mais profundidade os documentos oficiais que tratam da Educação do Campo na tentativa de entender com mais clareza as diretrizes e orientações para uma ação pedagógica mais eficaz. Elas sabem que os conhecimentos adquiridos para alfabetizar letrando são imprescindíveis, mas sabem também que apenas estes não dão conta dessa difícil e árdua tarefa – ensinar a ler e a escrever convencionalmente.

Para desenvolver uma prática docente na perspectiva de alfabetizar letrando, faz-se necessário que os professores alfabetizadores deem conta dos conteúdos programáticos transversais constituídos como lacunas da formação docente para essa prática. A sua compreensão é necessária, mas não suficiente para que se instale um ambiente favorável nesse contexto. Se o fato de compreender esses conteúdos não garante uma prática exitosa para alfabetizar na perspectiva do letramento, ignorá-los, portanto, "não ensejará uma ação pedagógica bem sucedida", se considerarmos que são inúmeros os fatores que a determinam. (CAMPELO, 2001, p. 155).

Na Tabela1, apresentamos os conteúdos programáticos transversais à alfabetização/letramento na Educação do Campo que foram referendados pela prática pedagógica das professoras investigadas.

TABELA 1 – Conteúdos Programáticos <u>Transversais</u> à Alfabetização/Letramento na EC: INDICADORES
▪ Documentos Oficiais referentes à EC: LDB 9.394/1996; DCN Educação Básica; DCN Ensino Fundamental de nove anos; DOEBEC; PNAIC/EC; BNCC. ▪ Concepção de Criança/Infância e **EC**; ▪ Ética na Docência com crianças na **EC**.

Apesar dos avanços e conquistas implementados pelos documentos oficiais que direcionam a Educação do Campo no cenário brasileiro, muitos desafios continuam presentes no contexto das escolas rurais. Outro grande desafio enfrentado pelos docentes diz respeito à prática de alfabetizar letrando em turmas multisseriadas na busca de uma ação formativa que os "habilite" a desenvolver uma ação pedagógica exitosa.

> **(Arlete)** - Mais conhecimentos do campo com relação a: como é o campo, onde a criança convive, procurar assuntos mais relacionados ao convívio deles.

Esses conhecimentos necessários à prática pedagógica dos quais a professorafala estão claramente inseridos nas orientações das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, que sugerem, dentre outras, a necessidade de construção de uma memória coletiva, que privilegie a luta e o resgate da identidade do campo no sentido de desconstruir a concepção de escola marginalizada, como ainda é vista a escola

multisseriada no campo. No entanto, a sua materialização em sala de aula é que se constitui no grande desafio de alfabetizar letrando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de resultados interessantes para a formação inicial e contínua de professores, nossa pesquisa tem nos permitindo refletir sobre a importância de estudos relativos às necessidades de formação dos professores. Nesse sentido, os resultados preliminares indicam que a análise de necessidades da formação docente poderá ensejar a construção de programas de formação mais significativos e pertinentes, porque sintonizados com necessidades reais dos professores cursistas.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Análise de Necessidades Formativas. Salas Multisseriadas da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. P. **Análise de Necessidades de Formação:** uma Prática Reveladora de Objetivos da Formação Docente. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Natal: UFRN, 2014.

ALMEIDA, R. L. R. **O saber e o aprender de professores da Educação de Jovens e Adultos de Assú, Rio Grande do Norte.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Natal: UFRN, 2011.
AMADO, J. **Revista de Educação e Formação em Enfermagem** (ESE-A.F). nº 5, 2000, pp.53-63.

ANTUNES-ROCHA, I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de Direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANDRÉ, M.M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas:Papirus, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004.

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

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças:** um ofício, múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação) Natal, 2001, 257 p. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2001.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação,** s/l, v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. PortoAlegre: Artes Médicas, 1985.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RICHARDSON, R. J.*et al*. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. Â. P.; ESTEVES, M.**A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, M. Â. P.**A análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa, 2006.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil.** Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM/RN ACERCA DA INTERDISICPLINARIDE: DESAFIOS DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Ms. Camila Rodrigues dos Santos
Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFRN
E-mail: mila.rodrigues.sts@gmail.com

Ms. Erivania Melo de Morais
Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFRN
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais PPGCS/CCHLA/UFRN
E-mail: moraiserivania@gmail.com

RESUMO

As discussões a respeito da Interdisciplinaridade tem ganho um campo abrangente de reflexões que buscam superar a perspectiva da disciplina, apesar de estarem intimamente ligadas essas duas conceituações se distinguem entre si. A interdisciplinaridade segundo Fazenda (2014) pressupõe, participação e uma atitude de ousadia frente ao conhecimento, cabendo pensar desse modo, aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam os professores. A partir dessa premissa, buscamos dialogar com a temática interdisciplinaridade concomitantemente com a teoria das representações sociais, por nos possibilitar aproximações com a realidade social. Essas reflexões perpassam pela Educação Infantil, que configura-se como etapa de ensino em que as crianças costumam frequentar no intuito de desenvolver-se nas aprendizagens múltiplas e em suas relações sociais. Desse modo, artigo proposto objetiva refletir sobre a representação social das professoras de educação infantil sobre interdisciplinaridade. Para aprofundar as discussões em torno da interdisciplinaridade nos respaldamos em Fazenda (2014) que traça reflexões acerca de uma atitude interdisciplinar diante de alternativas para se conhecer mais e melhor um dado saber ou saberes, que deve ser mediado pelo diálogo, por uma atitude de reciprocidade, de envolvimento, de compromisso em constituir sempre da melhor forma possível uma prática reflexiva e ativa. Ainda segunda a autora o movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa, especificamente na França e Itália na década de 1960 e que não se preocupava necessariamente com a causa desse surgimento, mas com o contexto em que surgiu, que foi justamente na época em que aparecem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto paraas universidades e para um novo modelo de escola. Na década de 1980 o movimento da interdisciplinaridade rompia com essa perspectiva de conceituação e buscava a possibilidade e viabilidade do desenho de um projeto interdisciplinar que pudesse ser entendido a partir de suas relações com outras variáveis. Na medida em que restringimos o estudo da ação interdisciplinar, estaremos comprometendo, ou seja, fadando a análise da interdisciplinaridade ao campo de ciência aplicada e não pensando na totalidade, e isso, retoma a crítica do Morin (2000) de um conhecimento compartimentalizado. Em Japiassu (1976) o que caracteriza a

interdisciplinaridade são as intensas trocas entre especialistas, ou seja, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber. Demo (1998) entende a interdisciplinaridade como a arte do aprofundamento, buscando desse modo problematizar elementos particulares e complexos ao mesmo tempo.Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. No que tange aporte teórico e metodológico a teoria das representações sociais nos pautamos em Moscovici (1978;2010), Jodelet (2001;2011), SÁ (1996;1998), Jovchelovitch (1994), Abric (1998), Melo (2005;2009), que entendem as representações sociais como elementos presentes nas ações, nos comportamentos, nas condutas, nas atitudes e nos atos dos sujeitos, a teoria busca tornar esses fenômenos inteligíveis para que possam ser analisados, estudados e considerados nas suas relações cotidianas e sociais, visto que, são práticas compartilhadas pelo grupo e para o grupo, isto é, são práticas que só tem sentido no grupo em que o sujeito está inserido, por isso, seu caráter coletivo. Essa pesquisa foi realizada no ano de 2018, com “onze” professoras da Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da rede pública de ensino localizado na região metropolitana de Natal-RN no Brasil, que as professoras são na maioria são especialistas e lecionam a mais de 11 anos. Para realizar nossos diálogos, utilizamos como instrumento metodológico a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras. O tratamento dos dados se deu em uma abordagem de cunho qualitativo a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Desse modo, os resultados apontam que a representação social das professoras encontram-se ancoradas nas palavras mais evocadas sendo elas: aprendizagem, integração, relacionar e união. Na categorização, descrição e interpretação dos dados auferidos que nos deram aproximação com “três” proposições semânticas a saber: “fazer-interdisciplinar”; “saber-interdisciplinar” e o “ser-interdisciplinar”, que configura-se como elementos norteadores de uma prática docente reflexiva. Nossa pretensão, mesmo que sucintamente, foi provocar discussões em torno da interdisciplinaridade entendida como um momento em que as áreas de conhecimento a partir de um diálogo, da intercomunicabilidade, das fronteiras dos saberes, a partir de um mesmo objeto, partam dos anseios, inquietações e reflexão, em uma perspectiva de conhecimento que está em movimento e que faz parte de uma complexidade do saber. Acreditamos que este estudo pode se constituir como uma ferramenta para reflexão junto aos professores atuantes na Educação Infantil trazendo contribuições que repercutem nas relações à (re)construção de suas representações quanto das suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Representações Sociais. Prática reflexiva.

REFERÊNCIA

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representaçãosocial**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2010.

DEMO, P. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1998.

FAZENDA, Ivana. **O que é interdisciplinaridade?**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
_____. **Interdisciplinaridade**: Um projeto em parceria. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

_____. Conferência por ocasião do recebimento do título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUSA, C. P. **Representações Sociais: estudos metodológicos em educação** / organizado por Clarilza Prado de Sousa [et al.]. – Curitiba : Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo social e representação social da formação docente:** o olhar dos agentes. Natal, RN, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar**: a dimensão pedagógica do habitus professoral. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, RN, 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social.** 9 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.**2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1988.

O POTENCIAL FORMATIVO DE UM ESTUDO COLABORATIVO SOBRE JOGOS COM REGRAS

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Ana Karla Varela da Silva Siqueira
Mércia de Oliveira

INTRODUÇÃO

Esse texto trata de um recorte da dissertação em andamento intitulada Matemática Inclusiva: um estudo colaborativo sobre jogos com regras. A mesma está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (UFRN), tendo como objetivo investigar o potencial didático e formativo da elaboração e do uso de jogos com regras em uma perspectiva inclusiva e colaborativa do ensino de números racionais em turmas do 6° ano, e insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, configurando-se como um estudo colaborativo.

Pesquisa colaborativa é, por nós, compreendida como um processo de interação, mediado pela colaboração e reflexão acerca de um dado objeto, no qual pesquisador e sujeitos colaboradores passam a ter direitos e deveres iguais dentro de uma cadeia de estudo e reconstrução de conhecimentos e formulação de saberes.

Nesse sentido, organizamos o trabalho junto a um grupo de professores licenciados em matemática, vinculados a rede municipal de ensino da cidade do Natal/RN, objetivando realizar um processo formativo acerca do uso de jogos com regras, na perspectiva do desenho universal, tendo como referência os estudos na área da Educação Inclusiva e os estudos da Teoria Histórico-Cultural. O grupo deverá apresentar como produto educacional, um manual didático, destacando os jogos de regras construídos na dinâmica formativa do grupo colaborativo.

Segundo Ferreira (2012, p. 366), "a colaboração requer implicar-se de forma volitiva e consciente, estabelecer relações mais igualitárias e democráticas, tendo cada um dos participantes vez e voz, poder de decisão sobre as ações efetivadas conjuntamente e autonomia". Assim, o ensino assume um caráter inclusivo, pautado nos princípios de igualdade de oportunidades e interação, mediado por ações de respeito, solidariedade, valorização das diferenças e co-participação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para consecução dos objetivos da pesquisa, nos apoiamos nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1998, 2000) e os estudos da Psicologia Histórico-Cultural referentes ao conceito de mediação. Ibiapina (2004, 2009) e Ibiapina et al (2016), Ferreira (2002, 2012), Fiorentinni (2004, 2013) e Magalhães (2004) nos fundamentam acerca do trabalho colaborativo. Em Kranz (2014, 2015) encontramos as referências para o trabalho com jogos com regras na perspectiva do desenho universal e da matemática inclusiva.

No tocante ao estudo colaborativo e seu potencial formativo para Fiorentini (2013 *apud* Borba *et al*, 2013, p. 80) a importância dessa metodologia tem se afirmado, entre profissionais do ensino de diferentes instituições e níveis de ensino, como uma resposta às mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas que estão

ocorrendo em escala mundial. Nesse sentido, Ibiapina (2009, p. 215) nos diz que a "colaboração significa a ajuda que um par mais experiente dá para um outro, menos experiente, no momento da realização de determinada atividade".
Conforme Kranz (2014, p. 20), ao assumimos a teoria histórico-cultural como fundamentação para nosso estudo também temos que usá-la como fundamentação para o método "uma vez que o mesmo reflete sempre o olhar, a perspectiva do pesquisador com relação às questões por ele estudadas" (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 28 *apud* KRANZ, 2014, p, 20).
Estudos colaborativos nos possibilitam, portanto, um trabalho coletivo, cooperativo mediado pelo diálogo em busca da reflexão dialética sobre a práxis, e tem como princípio "investigar com e não sobre" (Ferreira, 2012, p. 160).

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Na conversa inicial, as professoras apontaram que o conceito dos racionais perpassa todos os anos finais do Ensino Fundamental, e que esperavam que o grupo apontasse caminhos para o trabalho com esse conteúdo. Ressaltaram, também, o desafio de pensar os jogos em uma perspectiva inclusiva, uma vez que a escola, enquanto sistema, ainda não conseguiu vencer o obstáculo da inclusão. Discutimos esse conceito evidenciando o trabalho com as turmas heterogêneas quanto ao desenvolvimento cognitivo, intelectual e alunos com necessidades educacionais especiais. Nas turmas dos 6° anos, em especial, do turno matutino, temos duas alunas com necessidades especiais, com professoras acompanhantes, mas com dificuldades no processo de inserção na turma.
Nesse sentido, o grupo colaborativo objetiva auxiliar nos processos formativos a partir da relação dialética presente na práxis educativa, tendo a mediação, permeada pelo diálogo como eixo norteador do nosso trabalho.
Assim, para Desgagné *et al* (2007), a pesquisa colaborativa proporciona a co-construção de um determinado objeto de estudo entre pesquisador e docentes. Para o mesmo, uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa (DESGAGNÉ et al, 2007).
É valido ressaltar que a pesquisa colaborativa proporciona ao investigador fazer uso de diversos instrumentos de coleta de dados para construir suas elaborações acerca do objeto de estudo. Dentre estes instrumentos estamos fazendo uso de diário reflexivo.
Os diários reflexivos podem possibilitar a criação de hábito, de forma prazerosa, de escrever sobre o cotidiano profissional, possibilitando apreender práticas e saberes sobre o cotidiano escolar e as dimensões existenciais, profissionais e organizacionais que envolvem o ser e estar na profissão docente (SOUZA; CORDEIRO, 2007). Esses estão sendo utilizados por nós para registro feitos pelos/as professores/as e pesquisadora, com o intuito de registramos nossas expectativas e percepções acerca dos estudos realizados, revelando, assim, nossos anseios e reformulações sobre a prática pedagógica.
Nesse sentido, Zabalza (2004) nos diz que escrever sobre o que fazemos enquanto profissionais (em sala de aula ou em outro contexto) é um procedimento valoroso para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. Os primeiros registros dos professores colaboradores apontam para a importância, atribuídas por esses, do grupo colaborativo em seus processos formativos.

A esse respeito, uma das participantes afirma, em seu diário: *Estou muito feliz em poder participar de um grupo colaborativo (...) espero aprender muito e ajudar a Ana* (Atena).

Afrodite, por sua vez escreve que "(...) *Nas formações discutimos com os colegas as diversas formas de encarar esses problemas e trocando experiências tentamos diminuir as adversidades. Acredito que o grupo irá contribuir bastante para preencher lacunas deixadas durante os anos de formação tanto dos alunos, quanto de nós professores".*

Tais relatos nos apontam, inicialmente, que o grupo colaborativo possibilitará uma ação reflexiva, e as secções do mesmo nos levará a uma compreensão dos discursos pedagógicos que norteiam as práticas no âmbito escolar e como estes, os discursos, estão sendo (re)construído no espaço do grupo colaborativo, tendo em vista o processo formativo dos professores em formação e em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concretização das ideias apresentadas aqui, o grupo colaborativo, fundamentado nas ideias de Ibiapina (2009, 2016) e Fiorentini (2013), junto a professores de Matemática do Ensino Fundamental anos finais, objetiva investigar as potencialidades do uso de jogos de regras no ensino dos Números Racionais em uma perspectiva inclusiva, e deverá apresentar como produto educacional, um manual didático, destacando os jogos de regras construídos na dinâmica formativa do grupo colaborativo.

Nosso olhar, enquanto pesquisadoras volta-se para perceber em que medida um trabalho colaborativo pode favorecer o repensar da prática educativa, uma vez que entendendo que é função social do ensino da Matemática a promoção e o acesso, bem como a apropriação e desenvolvimento das questões pertinentes do conhecimento matemático consciente, de modo que os sujeitos possam lançar mão desses recursos para subsidiar as estratégias de leitura do mundo e as relações que se tecem a partir delas.

Podemos afirmar, então, que a metodologia adotada inscreve-se num quadro que se configura concomitantemente interpretativo e analítico (FIORENTINI; CASTRO, 2003,
p. 130), contribuindo para uma reflexão acerca da Matemática Inclusiva e o uso dos jogos com regras na perspectiva do Desenho Universal.

Palavras-chave: Pesquisa Colaborativa; Matemática Inclusiva; Jogos com Regras.

REFERÊNCIAS

FIORENTINI, D. **Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente**? In.: BORBA, M. C.; ARAUJO, J. L. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 5° ed. 2013.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografia do Trabalho Docente: Professor (a) – Pesquisador (a).** Campinas / SP. Mercado das Letras / associação de leitura do Brasil, 2001.

IBIAPINA. Ivana Maria Lopes de Melo. BANDEIRA. Hilda Maria Martins Francisco. ARAUJO. Antonio Machado. (org) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergente.** 2016. Disponível em <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABOR ATIVA_E-BOOK.pdf. > Acesso em agosto de 2017.

KRANZ, Claúdia Rossana. 2014. **Os jogos com regras na perspectiva do desnho universal: contribuições à educação matemática inclusiva**. Tese (Doutorado em educação) Programa e Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.

KRANZ, Claúdia Rossana. O desenho Universal pedagógico na educação matemática inclusiva. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2015 (Coleção Contexto de Ciências)

SOUZA, M. C. **Escritas reflexivas na formação de professores de Matemática.** ***Leitura: Teoria & Prática,*** 2013, novembro. *31*(61), 81-95. Retirado em 06 de janeiro de 2016, de http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/173.

SOUZA, Maria do Carmo de. **Escritas reflexivas de professores que ensinam Matemática enquanto desenvolvem produtos educacionais coletivamente**. Zetetiké. fe/unicamp & feuff. v. 24, n. 45. jan/abr, 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646528/13428>.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ALUNO SURDO EM TURMA DE OUVINTES: O QUE DIZ A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO?

Linha temática Formação e Prática Docente

Heloisa Lima Perales – UFRN
heloisaperales@gmail.com
Crislane Barbosa de Azevedo – UFRN
crislaneazevedo@yahoo.com.br

Esta pesquisa liga-se ao desejo de contribuir para que as reais necessidades educacionais dos surdos sejam compreendidas adequadamente, com o fim de subsidiar a tomada de decisões em prol de garantir de qualidade de ensino para esse alunado. Para tanto, é necessário compreender como os professores executam suas práticas pedagógicas em turmas de ensino regular nas quais estão presentes alunos surdos.De um lado, a perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil está bem amparada no aspecto legal e prevê educação bilíngue para todos. Mas, por outro lado, percebe-se, ainda, a necessidade de que professores de diferentes disciplinas cujas salas de aula possuem aluno surdo, incluam em seu planejamento estratégias e abordagens que visem incluir o surdo tanto no que se refere à aprendizagem dos conteúdos quanto à socialização, também, papel da escola.

Nessa direção, este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas junto a alunos surdos em turma de ensino regular. Constitui-se, portanto, em uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor de História de Ensino Médio em turma regular com a presença de aluno surdo em uma escola pública na cidade do Natal-RN. Busca-se compreender como o professor estrutura suas práticas e produz e/ou utiliza materiais didáticos de modo a considerar as especificidades de alunos surdos.

Para tanto realizamos pesquisa bibliográfica baseada em quatro eixos temáticos: 1) trabalhos com foco no ensino de História, os quais contribuíram para construir uma base conceitual que permitisse analisar a prática da professora colaboradora nesta pesquisa (BITTENCOURT, 2011; FONSECA, 2003; KARNAL, 2003; CAIMI, 2006); 2) trabalhos que abordam diversos aspectos metodológicos relacionados à presença de aluno surdo em sala de aula regular (LACERDA, 2006; GUARINELLO, 2006, BOTELHO, 2005; NEVES, 2009; CRUZ, ASPILICUETA e LEITE, 2009; TENOR, 2008); 3) trabalhos relativos a casos sobre o ensino de uma disciplina específica em turmas com alunos surdos, o intuito era fazer um paralelo com o tema da nossa pesquisa que se restringe ao ensino de História (RIJO, 2009; SPENASSATO e GIARETA, 2009); PEREIRA, 2017); e 4) trabalhos sobre material didático para alunos surdos (DORZIAT, 1999; YOKOHAMA, 2005).

O *lócus* da pesquisa foi a Escola Estadual Berilo Wanderley, localizada em Natal-RN. O trabalho de campo foi orientado pela metodologia colaborativa (IBIAPINA, 2008) pautada na abordagem de pesquisa qualitativa. A escolha da metodologia está ligada à motivação de realizar uma pesquisa que contribuísse para mudanças de atitudes frente à presença do aluno surdo em turma regular. Foram adotados os seguintes procedimentos de investigação: entrevistas semiestruturadas, sessões reflexivas e videoformação. O registro desses procedimentos de construção de dados foi realizado por meio de filmagens e transcrição de seu áudio.

A análise dos dados para compreender a prática da professora de História foi feita em torno de dois eixos: planejamento docente frente à presença de aluno surdo em sala de aula; e, produção de material didático no contexto da prática pedagógica. Os resultados da análise referentes a este segundo eixo são o foco do presente trabalho ora apresentado.

Com o intuito de possibilitar melhorias na prática pedagógica do professor de História com aluno surdo, foi escolhida para esta investigação a metodologia colaborativa por incentivar a reflexão do professor sobre sua própria prática e, ao mesmo tempo, proporcionar contato com textos relativos a suas necessidades específicas de formação. Havia a necessidade de a professora conhecer a metodologia para ensino de surdos e sobre a língua brasileira de sinais. As sessões reflexivas realizadas na Escola, assim, pautaram-se nas seguintes temáticas: pesquisa colaborativa, estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos, ensino de História e a utilização de diferentes fontes e linguagens, Libras, mapas conceituais e aprendizagem significativa, e, planejamento para aula de História.

Percebeu-se que a professora possuía uma prática pedagógica muito distante das especificidades do aluno surdo assim como o era a produção e o uso de materiais didáticos. Durante a pesquisa, contudo, ela expressou sua disposição de mudar práticas,ciente de que isso não iria se refletir como melhoria, apenas, para o alunado surdo, mas que beneficiaria também aos alunos ouvintes. Esse aspecto da reflexão docente sobre sua própria prática demonstra que a professora colaboradora começou a ter outro olhar em relação ao aluno surdo. Isso ficou ainda mais evidenciado quando a professora colaboradora mencionou que o surdo não tem um "conhecimento reduzido e sim um conhecimento de mundo diferente". A pesquisa colaborativa contribui para a conscientização da professora sobre as necessidades específicas do aluno surdo e motivou mudanças atitudinais que se refletiram na sua prática pedagógica e por consequência na sua produção de recursos didáticos.

Palavras-chave: Ensino de História. Material Didático. Surdo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação do Surdos**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

CAIMI, Flavia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Dossiê Tempo**. v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani. Escolarização de pessoas surdas na escola regular: explorando aspectos da comunicação na inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, nº 2, p.169-176, jul-dez, 2009.

DORZIAT, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 183-198, novembro/1999.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol. 12, no. 3, Marília Sept./Dec. 2006.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

NEVES, G. Ensino de História para alunos surdos de Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 26 a 29 de outubro de 2009. Puc-PR.

PEREIRA, C. Ensino De História Para Surdos: Práticas Educacionais Em Escola Pública De Educação Bilíngue. In: EBR – **Educação Básica Revista**, vol.3, n.1, 2017.

RIJO, Marcos Giovane de Quevedo. **A inclusão de alunos surdos nas escolas públicas de Passo Fundo**. (trabalho de especialização). Cuiabá-MT, 2009.

SPENASSATO, Débora; GIARETA, Mariane Keipp. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas Didático-Metodológicas desenvolvidas por professores de Matemática no Ensino Médio da EENAV. Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 10. **Anais**, Ijuí-RS, 2 a 5 de junho de 2009.

TENOR, Ana Claudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, 2008.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE NATAL

Linha temática: Formação e Práticas Docentes

IlannaMárnea Araújo Chagas
Assessora Pedagógica do Setor de Educação Especial – SME/Natal,
mariakarolinad@yahoo.com.br
Maria Karolina de Macêdo Silva
Assessora Pedagógica do Setor de Educação Especial – SME/Natal,
ilannamarnea@gmail.com

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que todas as pessoas têm direito à Educação garantida desde a Constituição Federal Brasileira de 1988, existem classes hospitalares em hospitais pediátricos, com o intuito de promover a permanência do acesso desses estudantes hospitalizados ou em tratamento de saúde à Educação Formal.
No ano de 2010 o município de Natal, por meio da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, implementaram discussões acerca da importância das classes hospitalares como direito da criança e do adolescente à educação e sua efetivação no município.
Com há a promulgação da Lei nº 6.365, de 21 de agosto de 2012 é garantida a implantação do Programa Classe Hospitalar nas Unidades de Hospitais Pediátricos. Por meio desta Lei Municipal em seu Art.1° é viabilizado a instalação da classe hospitalar nas dependências físicas dos hospitais, garantido os profissionais da educação que atuarão nas classes:

> Art. 1° - Fica criado no Município de Natal o Programa Classe Hospitalar com o objetivo de instalar nas dependências físicas de hospitais o serviço de atendimento educacional, coordenado e definido pela Secretaria Municipal de Educação.
> § 1º – O profissional que atuará no atendimento educacional hospitalar deverá ser do quadro permanente do Magistério Público Municipal de Natal e será capacitado para trabalhar nas classes hospitalares.
> § 2º - O profissional permanecerá lotado nos estabelecimentos de ensino onde a classe hospitalar estará vinculada, mantendo seus vencimentos e sua condição de docente, acrescido das mesmas vantagens do profissional de saúde atuando em ambiente hospitalar.

As classes hospitalares têm como objetivo realizar atendimentos educacionais aos estudantes matriculados na educação infantil e no ensino fundamental que, por se encontrarem em tratamento de saúde nos hospitais, ficam impossibilitados temporariamente de frequentarem suas escolas de origem. Esses espaços atendem crianças com diferente faixa etárias e com uma diversidade social, cultural, curricular e emocional; as crianças em diferentes tratamentos de saúde, com ou sem deficiências.
Nesse sentido, percebemos a necessidade investimento na formação continuada dos professores que atuam nas Classes hospitalares de Natal, com vistas a contribuir para uma melhor atuação juntos aos estudantes hospitalizados.

Nessa perspectiva,pretendemos apresentar neste texto alguns aspectos da formação realizada com os professores que atuam nas Classes Hospitalares do Município de Natal/RN, no anos de 2017, faremospor meio de relato sobre à prática pedagógica desenvolvida diariamente em cada classe hospitalar na rede municipal de Natal, conforme suas especificidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A pesquisa realizada foi de natureza interventiva, que se caracteriza por articular, de alguma forma, investigação e produção do conhecimento, com ação e ou processos interventivos (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017). O processo interventivo foi realizado na modalidade presencial, mensalmente, com professores e educadores infantis que atuavam no atendimento educacional hospitalar na Rede Municipal de Ensino de Natal,no ano de 2017. Essa formação contou com a parceria da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

RESULTADOS

Os momentos formativos realizados, no ano de 2017,possibilitaramalgumas reflexões significativas a respeito da importância do ambiente educacional hospitalar para o estudante em tratamento de saúde, assim como, contribuiu para redimensionar práticas pedagógicas com vistas as demandas educacionais desses estudantes.

Conforme Fontes (2005), o trabalho com uma criança que esta hospitalizada precisa ser de maneira lúdica, como um canal de comunicação que a faça esquecer, nem que seja por um momento, o ambiente e a condição em que se encontra. Essas práticas possibilitam que a criança se sinta segura na classe hospitalar e estabeleça uma relação de confiança com os profissionais.

Nesse sentido, as discussões e osconhecimentos técnicos-científicoscontribuíramsignificativamente para reconhecer as necessidades dos estudantes e paraestreitar a relação entre os professores e os profissionais das áreas de saúde, possibilitando assim que as práticas pedagógicas que facilitam também a reintegração dos estudantes hospitalizados ao ambiente escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos essa ação formativa se constituiu em momentos produtivos, pois houve relação entre teoria e prática com trocas de conhecimentos e experiências, o que possibilitou uma avaliação positiva dos professores e educadores infantis, inclusive implicando em uma melhor qualidade no atendimento educacional dos estudantes que estão hospitalizados e dispondo do atendimento educacional hospitalar.

Palavras–chaves: Formação. Atendimento Educacional Especializado. Classe Hospitalar.

REFERÊNCIAS

FONTES, Rejane. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 29, maio/jun., 2005.

NATAL, Conselho Municipal de Natal. **LEI Nº. 6.365. de 21 DE AGOSTO DE 2012.**Dispõe sobre a implantação do Programa Classe Hospitalar nas Unidades da Rede Municipal de Saúde de Natal, e dá outras providências. Natal, 2012.]

TEIXEIRA P. M. M; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva**. Ciênc. Educ. (Bauru)**, Bauru, v.23, n 4, p. 1055-1076, 2017.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Linha temática: Formação e Práticas Docentes

SANTOS, E. C. F.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - erlanefelipe@gmail.com
SILVA, L. G. S.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - guaciraufrn@hotmail.com

RESUMO EXPANDIDO

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar a contribuição de um estudo em torno das práticas pedagógicas voltadas à crianças com baixa visão, no contexto da Educação Infantil. Primordialmente é preciso algumas reflexões a respeito da realidade vivenciada pela criança com baixa visão, a preparação e conhecimento dos professores quanto às suas especificidades de aprendizagem, bem como o entendimento de como as concepções e conhecimentos que se traz sobre a condição de deficiência e dos sujeitos podem implicar favorável ou desfavoravelmente nas atitudes e práticas educativas direcionadas a tais sujeitos. A escolarização de uma pessoa com deficiência, e mais especificamente de uma pessoa com deficiência visual ocorre com base, entre outros aspectos, no reconhecimento de suas potencialidades, na sensibilidade e ações prospectivas para o conhecimento de suas necessidades educacionais específicas. Por isso promover a efetivação dos princípios da inclusão social e escolar a pessoas com deficiência visual está relacionado à aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, o reconhecimento à diversidade humana e a aprendizagem que acontece por meio da colaboração.Assim sendo, promover condições de ensino e aprendizagem a uma criança com Baixa Visão é oferecer-lhe acessibilidade, um direito da pessoa na condição de cidadã e este precisa acontecer desse o ingresso na educação infantil.Dessa maneira a interação social é uma necessidade essencial para o desenvolvimento infantil, logo o convívio entre as pessoas é um processo continuo de aprendizagem e por meio desse ato permanente de aprender é que a criança com baixa visão vai organizando seu pensamento, e construindo novas experiências.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI da rede pública de ensino de Natal /RN.Utilizamo-nos dos princípios da investigação de abordagem qualitativa do tipo Exploratória (CHIZZOTTI, 2010; BOGDAN e BIKLEN, 1994); por meio do desenvolvimento de um Estudo de Caso (YIN, 2005; GIL, 2008), tendo como objetivo central analisar as concepções e os conhecimentos de professores da Educação Infantil sobre deficiência visual e as implicações em suas práticas pedagógicas.Para a construção dos dados acercamo-nos da pesquisa bibliográfica em literatura especializada e pesquisa em documentos da instituição, campo de pesquisa, como: Projeto de Ensino da escola campo de pesquisa; Leis, Resoluções e Decretos da Educação Especial do município e nacional. Também utilizamo-nos da aplicação de entrevista semiestruturada.Os instrumentos utilizados para a construção dos dados:

Gravador e Filmadora; Roteiro de Entrevista e de Observação, Gil (2008); Yin (2005); Diário de Campo (Minayo, 2010).A unidade de análise desta pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, da rede municipal de Natal/RN e tem como sujeitos-participantes três (03) professores (Titular, Ed. Física, Música e Arte), que tem uma criança com baixa visão, no Nível III.A leitura, interpretação e análise dos dados seguem os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), fundamentadas pelas ideias dos autores lidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Verificamos por meio das observações realizadas a necessidade de formação e principalmente de querer se formar. Pois entendemos que quando esse desejo parte de quem trabalha com pessoas em condição de deficiência, há uma quebra de resistência permitindo a efetivação de mudanças no campo educacional. Acreditamos que dessa forma professores terão mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo ensino/aprendizagem, a olhar para aquelas crianças que há tempos ingressam na escola, mas que não encontraram nela, muitas vezes, respostas às implicações de sua condição, no caso do nosso estudo, visual. Fato que levou muitas delas a aceitarem-se como um fracasso e a culparem-se por não conseguirem responder aos professores as respostas que queriam ouvir.

CONCLUSÕES

Os dados mostram que as maiores dificuldades enfrentadas são: a falta de material adequado no acompanhamento das atividades e a falta de qualificação profissional; O papel desempenhado pelos professores no processo inclusivo nocontexto da educação infantil se resume a ser um mediador do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo, socioemocional, psicomotor e afetivo das crianças. As marcas de concepções e conhecimentos interferem de forma positiva ou negativa na relação que o professor estabelece com as crianças com baixa visão, assim como em seu processo de aprendizagem.Consideramos que a percepção dos colaboradores da pesquisa sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no CMEI ainda é vista de maneira muito superficial, como algo que está no nível do acolhimento e do reconhecimento de que lugar de criança é na escola, independentemente de sua condição.

Palavras chaves: Educação Inclusiva ; Práticas Pedagógicas; Deficiência Visual.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. - Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

YIN, Robert K. Apresentação; Prefácio; Sumário; Introdução.In**:_____. Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed, Porto alegre: Bookman, 2005. p.VII – IX; XI – XV; 17- 18; 19-38.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA: UM ESTUDO REALIZADO EM CAICÓ-RN

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Joseane Alves Vasconcelos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Ceres Caicó; E-mail: joseane_alves_90@yahoo.com.br
Raênia Suele Araújo de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Ceres Caicó; E-mail: ra.suele@hotmail.com
Francileide Batista de Almeida Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Ceres Caicó; E-mail: leidaalmeid@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da educação inclusiva, no Brasil, tornam-se mais visíveis e intensas a partir de 1994, quando foi instituída a Declaração de Salamanca, que trata de questões relacionadas aos princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (BRASIL, 1997). Desde então, vem-se utilizando meios legais, para impulsionar as escolas regulares a buscarem estratégias que possam atender às necessidades de seus alunos, proporcionando-lhes uma melhor aprendizagem e desenvolvimento (MANTOAN, 2006).

Atualmente, entrou em vigor a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem por finalidade garantir a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, ofertando Atendimento Educacional Especializado (AEE), a continuidade da escolarização aos alunos que integram o seu público, bem como a formação de professores para o AEE e para os demais profissionais da educação, promovendo assim a inclusão escolar destes alunos.

Nesse sentido, a educação especial deve ser ofertada de forma articulada ao ensino regular. Para tanto, é necessário a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a realização do atendimento educacional especializado, onde deverão ser desenvolvidas ações com a utilização de recursos pedagógicos que viabilizem a acessibilidade dos alunos com Necessidades especiais, diminuindo assim suas dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento.

A motivação para estudo da temática em questão surgiu a partir de atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – CERES Caicó, onde sentimos a necessidade de investigar a atual realidade da educação especial nas escolas regulares do município de Caicó/RN.

Com base no exposto, este trabalho objetivou conhecer a estrutura e funcionamento da educação especial nas escolas municipais de Caicó/RN. Além dos seguintes objetivos específicos: verificar como está organizada a educação especial, em Caicó/RN, no âmbito da secretaria municipal de educação; averiguar como estão estruturados os ambientes e atividades no que se refere a educação especial, nas escolas municipais de Caicó/RN, com vistas a efetivação da educação inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A investigação por nós desenvolvida inscreve-se na abordagem qualitativa, que compreende uma descrição clara e minuciosa de todos os detalhes que envolvem a trajetória percorrida para alcançar os objetivos da pesquisa, justificando, assim, cada uma das escolhas do pesquisador e a trajetória do processo de investigação. Além disso, também se caracteriza como uma pesquisa do tipo etnográfico, que, segundo André (2005), consiste no fato do pesquisador buscar compreender o objeto, o ambiente ou o sujeito estudado, considerando diversos aspectos que o integram para sua melhor elucidação.

Os ambientes que serviram como campo para o desenvolvimento da investigação, foram: a Secretaria Municipal de Educação de Caicó/RN e vinte e três escolas municipais localizadas na zona urbana desse município. Consideramos relevante pontuar que, no curso da investigação, constatamos que existem nove instituições escolares que integram o quadro de escolas municipais de Caicó/RN, localizadas na zona rural. Contudo, não foi possível visitar as referidas instituições para obtenção de dados a elas referentes pelas dificuldades de acesso, visto que não dispúnhamos de recursos e nem de transporte para o deslocamento entre a zona urbana e a zona rural.

O procedimento inicial de pesquisa se deu por meio de um levantamento bibliográfico, seguido de reuniões quinzenais para estudos teóricos e discussões acerca da temática abordada. O referencial utilizado para o embasamento da pesquisa foi, Brasil (2008); Mantoan (2006);Ropoli (2010), dentre outros.

Em seguida, foi feita uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Caicó/RN, onde obtivemos um quadro com os nomes das escolas; nomes, contatos telefônicos e endereços eletrônicos dos seus diretores, além dos endereços das escolas. E assim, foram realizadas visitas a estas escolas com a finalidade de se obter informações acerca da estrutura dos ambientes e atividades realizadas no que se refere a educação especial,com vistas a efetivação da educação inclusiva.

Como instrumento para a obtenção de informações foi utilizado o questionário, além da análise de documentos e entrevista semiestruturada, que foi realizada com uma técnica que atua na Secretaria Municipal de Educação do Município de Caicó/RN e com gestores das escolas municipais participantes da pesquisa. Os gestores participantes foram os diretores e os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas e, em alguns casos, também participaram das entrevistas os professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, no caso das escolas que contam com essa sala.

Para a organização dos dados utilizamos um diário de campo, no qual registramos as informações obtidas e as reflexões produzidas ao longo do trabalho de investigação. Para a elaboração do roteiro de entrevista partimos das leituras realizadas e dos objetivos definidos em relação ao objeto de estudo.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Constatamos que não há nenhum setor dentro do organograma da secretaria nem um espaço físico destinado à modalidade de Educação Especial, no município. Por conseguinte, também identificamos a inexistência de servidores que assumam essa área na secretaria, não havendo a função de coordenação de educação especial ou outra compatível. Dessa forma, as ações referentes à sua organização são assumidas por uma técnica cuja contratação se deu para exercer suas atividades profissionais na área se Serviço Social, embora também possua graduação em Pedagogia.

Identificamos também que, das vinte e três escolas municipais que oferecem a educação infantil e os anos iniciais, em Caicó/RN, dez possuem SRM, porém apenas sete estão em funcionamento, devido à falta de profissionais.

Quanto ao AEE na SRM, este é realizado com base em um cronograma definido pelo professor que nele atua, que contém informações sobre as necessidades dos alunos e o seu Plano Individualizado de Atendimento. Dessa forma, cada aluno é atendido de forma individual, por dois dias na semana, em um tempo de 50 minutos, tendo o objetivo de contribuir para eliminar as barreiras que impedem a participação desses alunos nas classes regulares (ROPOLI, 2010).

Outro aspecto importante por nós analisado diz respeito aos alunos que são atendidos nas SRM. Conforme orientado na Política já mencionada, o público alvo da Educação Especial é constituído de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A esse respeito, identificamos que há uma diversidade de características inerentes aos alunos encaminhados para o AEE no âmbito das escolas municipais de Caicó. As participantes informaram haver um total de vinte e sete alunos com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, vinte e um alunos com deficiência física, trinta e quatro com deficiência intelectual, quatro com deficiência auditiva e três com deficiência visual. Um aspecto que nos chama a atenção é o número elevado de alunos informados como tendo Déficit de Atenção e Hiperatividade e ainda "sem diagnóstico", que são classificados pelas escolas como público do AEE.

Nesse sentido, pudemos perceber que noventa e sete alunos indicados pela escola como público alvo do AEE não integram, de fato, esse público, de acordo com o que especifica a política. Isso ocorre porque, em alguns casos, os professores das salas regulares identificam que o aluno apresenta alguma dificuldade de aprendizagem e o encaminham para o AEE, atribuindo a responsabilidade para os profissionais atuantes nas SRM.

Outra informação que consideramos relevante, que foi obtida pela pesquisa se refere ao número de alunos que recebem o AEE. Considerando o universo de cento e oitenta e seis alunos informados pelas escolas que deveriam receber esse atendimento, constatamos que cento e cinquenta e quatro recebem esse serviço, sendo cento e vinte nas SRM das escolas regulares e trinta e quatro na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que é uma instituição especializada presente no município de Caicó/RN e que mantém parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Tal realidade contraria as orientações que conclamam a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado, de modo preferencial na escola regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa foi possível constatar que que não existe de um setor específico para a organização da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Caicó/RN. Quanto à organização e funcionamento nas escolas, consideramos que, do ponto de vista quantitativo, há um número satisfatório de Salas de Recursos Multifuncionais.

Percebemos que muitos alunos são apontados pelos profissionais que atuam na escola como sendo parte do referido público, embora não correspondam ao que está definido nos documentos que orientam a oferta de educação especial na atualidade.

Ressaltamos, ainda, o pequeno contingente de professores que atuam nas SRM, pois o ideal era que existissem, no mínimo, dois profissionais em cada escola, para que cada um atendesse em um turno. Diante disso, acreditamos que a realização da presente pesquisa

trouxe reflexões importantes no que concerne à oferta de educação especial para possibilitar a efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Organização.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://www.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In:

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

A (RE) ORGANIZAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO: AVANÇOS E DESAFIOS NA REALIDADE EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Maria do Carmo de Sousa Severo
mdocarmosevero@gmail.com SUESP/SEEC

RESUMO

A educação inclusiva se configura em um movimento que exige reformas em vários âmbitos, além, dos aspectos político e filosófico, igualmente nas concepções que orientam as práticas com as pessoas com deficiência. Práticas que dependendo de como são concebidas tem repercussões educacionais, sociais, ético e política, entre outras, sobre as pessoas para os quais os serviços e atendimentos se destinam. Os Centros de Educação Especial, constituídos como espaços que atuam com diferentes serviços educacionais especializados, deverão convergir para prover medidas de apoios necessárias à efetivação do direito de todos à educação, favorecendo os recursos necessários para a escolarização das pessoas com deficiência, a ser assegurado em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL,2013). Nessa perspectiva, os espaços que atuam com os serviços educacionais especializados cumprirão a sua função de apoiar o processo de escolarização dos estudantes que necessitam dos serviços e recursos especializados, disponibilizando e orientando, com vista a terem o seu direito de aprender assegurados, em todos os segmentos educacionais. Configuração embasada nos seguintes referenciais políticos e pedagógicos: Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo n° 6.949/2009, que ratificam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2006; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC, 2008, que estabelece diretrizes gerais para educação especial; Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE; Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica; Nota técnica nº 055/2013/MEC e a Portaria 213/2016/MEC que orienta à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Com base nos referenciais políticos acima, constitui como objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habililidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008). Vale salientar que o público acima definido, é acrescido como demanda da educação especial no estado do Rio Grande do Norte, dos estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, assim definido na Resolução 03/2016/CEE/RN, totalizando 8.417 matriculas na escola comum, em 2017 (ATP/GEE/2017). Faz-se necessário a constituição de uma rede de apoio e relações colaborativas entre profissionais da educação especial e comum. No entanto, sabemos da relação paralela que tem impregnada nas concepções e práticas da educação especial e regular e norteado os

serviços da educação especial que surgiram sob a égide do paradigma integracionista, entre outros, alguns dos Centros de Educação Especial do estado do Rio Grande do Norte. Fato que nos instigou a buscar conhecer a atuação dos Centros de Educação Especial, mobilizando-os para refletirem o seu papel em prol do processo de inclusão e desencadeando a (re) organização das instituições em contexto inclusivo. O objetivo desse estudo é apresentar a (re) organização dos Centros de Educação Especial no apoio a inclusão na realidade educacional do Rio Grande do Norte. O estudo baseou-se nos referenciais (BAPTISTA, 2011; DELPRETTO e SANTOS, 2013; GLAT, 2009; CARVALHO, 2008; MENDES, 2006; MARTINS, 2008), e da pesquisa
documental, (LÜDKE E ANDRÉ,1988). O campo contemplou 8 Centros de Educação Especial, da rede educacional estadual do Rio Grande do Norte. O levantamento de dados foi realizado por meio de relatórios referentes a 2015.1 a 2017. As informações foram organizadas em categorias: C1- Perfil dos estudantes, faixa etária, C2 - matriculados na escola e sem matrícula C3- Serviços; C4 Recursos; Os resultados mostraram que os Centros atuam de forma transversal, os seja contempla o apoio por meio do atendimentos educacional especializado aos estudantes da educação infantil ao ensino médio; Ofertam os serviços de atendimento educacional especializado, orientações as famílias, formação aos professores, orientações pontuais as escolas. Em relação aos recursos humanos, obtiveram avanços com a inserção no quadro funcional com professores concursados; financeiros: apoio com recursos da secretaria; insuficiência de material pedagógico e de tecnologia, internet parcial, acessibilidade arquitetônica. Consideramos que os Centros de Educação Especial, enfrentam o processo de ajustamento ao contexto de inclusão e vêm proporcionando significativa contribuição no apoio a inclusão de estudantes público da educação especial, familiares e com a formação dos profissionais.

Palavras chave: Centros; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados· Rev. bras. educ. espec. vol.17 no.spe1 Marília May/Aug. 2011. <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script.> Acesso em 22/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica 055/2013: Orientações para Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. MEC-SECADI.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Menga E. D. A. **Pesquisa social**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica, 1988.

MARTINS**,** Lúcia de Araújo Ramos (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008.

A ESCOLA INCLUSIVA SOB O OLHAR DE PROFESSORE(A)S: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A UMA ALUNA SURDA NO MUNICIPIO DE ANGICOS/RN

Linha Temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Rayuska Dayelly de Andrade
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte–UERN/UFERSA/IFRN
E-mail**:** aksuyar@hotmail.com
Sueldes de Araújo Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA
E-mail**:** sueldes.araujo@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir sobre a escola inclusiva, tomando como referência as práticas pedagógicas para o atendimento de uma aluna surda em uma escola pública de ensino fundamental no município de Angicos/RN. Parte-se do pressuposto de que a escola inclusiva deve ser aquela que cria possibilidades para atender a pessoa com deficiência, independentemente das diferenças apresentadas.

Todavia, para uma escola se tornar inclusiva, faz-se necessário que, inicialmente, seu corpo docente considere a heterogeneidade dos alunos e desenvolvam práticas pedagógicas para garantir que todo(a)s tenham possibilidades de aprender de forma ativa e efetiva durante o processo educativo.

Nesse sentido, Bersch e Sartoretto (2014) ressaltam que a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todos os alunos, em vez de esperar que um determinado aluno com deficiência se ajuste a ela. A instituição educativa tem um compromisso primordial e insubstituível de introduzir o aluno no mundo social, cultural, científico e isto é direito incondicional de todo o ser humano, independentemente, de padrões de normalidade, estabelecidos pela sociedade ou pré-requisitos impostos pela escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O estudo, em questão, é parte de um trabalho de conclusão de curso de graduação. A metodologia utilizada para elaboração deste trabalho partiu de uma pesquisa qualitativa com base em estudo de caso. Conforme Goldenberg (1997, p. 34), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. O estudo de caso, segundo Yin (2001), representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

A importância do estudo de caso é construir uma base de dados no decorrer das investigações e buscar soluções para o problema identificado. Utiliza-se, como instrumento metodológico, a revisão bibliográfica e a entrevista semiestruturada, por meio da coleta de dados, oralmente, numa interação entre o pesquisador e o informante. A revisão bibliográfica, por sua vez, é a análise crítica, meticulosa e ampla das publicações correntes em uma determinada área do conhecimento. (TRENTINI e PAIM, 1999).

No processo de ensino e aprendizagem da escola inclusiva, o professor desempenha um papel fundamental entre seus alunos; ele tem o poder de interferir no desempenho acadêmico deles, influenciando-os de forma a alcançar o conhecimento produzido pela humanidade.

Para que isso aconteça, o professor precisa adequar os conteúdos ministrados para que eles alcancem todos os alunos, independentemente de suas dificuldades. No caso do aluno(a) com surdez, tal prática deve atingir o nível de comunicação e interpretação mais elevado possível. Segundo Silva (2001), a ausência de uma língua comum entre os surdos e os outros sujeitos da escola tem contribuído para o surgimento de muitos outros problemas, entre eles, a comunicação, pois,

> [...] como podemos conceber uma educação sem comunicação entre aluno e professor? O processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a língua de sinais e as condições bilíngues do surdo cuja comunicação depende exclusivamente do intérprete, e isto, quando a escola dispõe deste profissional (SILVA, 2001, p. 28).

A autora faz uma crítica contundente quanto a ausência de interpretes nas escolas no que concerne a garantia do direito de todo(a)s ao conhecimento. Esse direito é subtraído, cotidianamente, por falta de uma política educacional que respeite a necessidade da pessoa surda ter acesso a uma condição bilíngue que satisfaça as suas necessidades enquanto cidadão.

O estudo se fez necessário em função de sua relevância, no que tange a analisar a prática pedagógica em relação a pessoa surda, visto que, a priori, se diagnosticou a inexistência de uma comunicação adequada entre professores e a aluna surda em evidência.

RESULTADOS

Evidencia-se, neste estudo, que alguns professores não fazem uso da educação inclusiva em suas práticas pedagógicas. Isso ficou perceptível quando eles alegaram que não têm domínio de conhecimento para lidar com a inclusão de alunos surdos, senão, vejamos:

> "Conheço LIBRAS por ouvir falar e participar de treinamento de alguma coisa" (INFORMAÇÃO VERBAL)[1];
> "Assim, na teoria sim, mas o que dificulta é a prática" (INFORMAÇÃO VERBAL)[2];
> "Conheço, mas não domino" (INFORMAÇÃO VERBAL)[3]

Observa-se nos depoimentos dos professores, que a inclusão do aluno (a) surdo (a) não tem sido mais do que dividir a sala com ouvintes. Entende-se que, no processo de inclusão, cabe à escola se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola.

Nesse estudo, grande parte dos professores que estão em sala de aula, não dispõem da qualificação necessária para lidar com as limitações dos alunos surdos, uma vez que a

[1] Professor 1. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).
2 Professor 5. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).
[3] Professor 6. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).

importância da formação/qualificação do educador contribui com bons resultados no desenvolvimento dos seus alunos. A escola, objeto desse estudo, apresenta inúmeros problemas, tensões e contradições. A fala de uma das professoras entrevistadas revela esses dilemas:

> Eu acho que é exatamente essa falta de apoio que o profissional não tem, o professor não tem apoio nenhum, não tem um interprete na escola, que deveria ter, inclusive é uma dificuldade grande dela, a mãe procurou a gente, que na escola que ela estudou tinha um interprete, então quando ela chegou foi um baque muito grande porque não como, e a gente tudo despreparado, porque o aluno que nós tínhamos o ano passado que hoje está no Ensino Médio também fazia leitura labial e a nossa aluna do 8° ano também faz leitura labial, então assim, ela que só sabia libras, foi um baque grande pra gente e pra ela. (INFORMAÇÃO VERBAL)[4]

Isso significa que a ação docente não está adequada para atender a pessoa surda, tendo em vista que as condições operacionais, programadas pelo sistema educativo, são precárias diante dos grandes desafios enfrentados pelos professores no cotidiano desse alunado. Essas reflexões nos permitem perceber a real necessidade de uma atenção diferenciada junto àqueles que precisam de ações educativas que favoreçam as suas diversas formas de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a escola, objeto dessa pesquisa, não está estruturada para atender a pessoa com deficiência, especialmente, a pessoa surda: primeiro por haver um hiato na comunicação entre professores e a aluna surda; segundo, porque os profissionais que atuam nela estão carentes de uma maior qualificação para lidar com a diversidade e, portanto, as práticas pedagógicas aplicadas a pessoa surda não correspondem às suas reais necessidades.

Logo, ao invés de uma ação educativa intencional, com responsabilidade docente, se transfere para a aluna a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, tendo em vista que na ausência de comunicação, por falta de interprete e de domínio da Língua brasileira de Sinais, de parte dos professores, será ela quem deverá se esforçar para aprender sozinha.

Palavras-chave: escola inclusiva; práticas pedagógicas; surdez.

REFERÊNCIAS

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8° ed. Editora Record. Rio de Janeiro, 1997.

SARTORETTO, M, L; BERSCH, R. **Assistiva:** tecnologia e educação. 2014. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 5 jan. 2015.

[4] Professor 6. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** 1ª Edição. São Paulo: Plexus, 2001.

TRENTINI, M; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem**: uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Louise Sayonara Guedes Pereira[5]
UFRN / louisesguedes@gmail.com / CAPES
Thaiane Gomes de Medeiros[6]
UFRN / thaiane._.gomes@hotmail.com

Uma temática por muito tempo esquecida nas Ciências Humanas envolve a diversidade existente no espaço escolar, passando a ter destaque no processo de escolarização, bem como das políticas educacionais somente a partir dos anos 1990 do século XX. Concomitante, órgãos nacionais e internacionais propõem diretrizes, leis e tratados para tornar a educação universal e inclusiva, demonstrando, assim que, a escola tem como função principal criar condições de processos democráticos como centro cultural e educacional dos alunos e do restante da comunidade escolar.

Sobre isso, Santos (2007) situa que a vida escolar deve propiciar o desenvolvimento de múltiplos e variados processos centrados na socialização e individualização das relações que são tecidas no mundo escolar, fomentando a ampliação das vivências da própria comunidade escolar, baseando-se na igualdade de oportunidades, cooperação, reciprocidade, respeito, aceitação e apoio mútuo.

A inclusão emerge, então, como um paradigma educacional que visa promover uma escola aberta e democrática preparada para trabalhar com o seu público em uma perspectiva colaborativa; percebida como uma responsabilidade coletiva de todos que compõem e participam das vivências escolares.

Desta forma, nenhum profissional de ensino pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm o direito e devem aprender a respeito deste processo, não existindo, porém, uma *receita* a ser seguida. Martins et al (2006, p. 20).nos dizem que

> É importante que o professor seja apoiado e orientado, no cotidiano escolar, de maneira a ser capaz de refletir de maneira crítica e constante sobre sua prática, com base em recursos teóricos e metodológicos, a fim de recriá-la constantemente. Esta reflexão não deve se restringir apenas a uma teorização para compreender e explicar a prática, mas ser efetivamente crítica, de forma que – sempre que necessário – seja capaz de reformular e recriar a realidade vivenciada em classe.

Nessa perspectiva, uma escola inclusiva é aquela que: educa todos os educandos em classes regulares; onde todos têm oportunidades educacionais adequadas; onde possuem desafios a vencer de maneira coerente com as suas condições; onde recebem apoio juntamente com seus professores; onde são aceitos e ajudados pelos demais membros da escola (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

---

[5] Mestranda da Linha de Pesquisa de Educação e Inclusão em contextos educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

[6] Mestranda da Linha de Pesquisa de Educação e Inclusão em contextos educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo averiguar o processo educacional inclusivo de uma criança com Síndrome de Down em uma escola da rede estadual da cidade de Natal-RN. Para alcançarmos tal objetivo, adotamos uma abordagem qualitativa, onde,os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade constituinte. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais produzidas em ambientes experimentais, mas práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (FLICK, 2004, p. 21).

Assim, o método deste trabalho foi o Estudo de Caso, que, como destaca Godoy (1995), se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular, isto é, "[...] é um tipo de pesquisa qualitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunicação etc" (GONÇALVES, 2005, p. 64).

Utilizamos como instrumento para a construção de dados a observação e a entrevista semiestruturada, aplicada com a professora titular e com a coordenadora pedagógica. A vantagem desse instrumento é que o uso consistente de um guia da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do guia (FLICK, 2004, p. 107).

Em busca de maiores esclarecimentos de como vem se processando a inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Down em uma escola da rede estadual da cidade de Natal-RN, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

A escola campo da pesquisa funcionava nos três turnos, de modo a atender alunos do Ensino Fundamental I e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No tocante à infraestrutura, a escola possui espaços com salas de aula, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sala dos professores, secretaria, biblioteca, cozinha e quadra.

Segundo a coordenadora, a escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado em 2012, tendo participado da sua elaboração a equipe gestora e a coordenação pedagógica, abordando também aspectos relacionados à temática da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Em relação aos participantes da pesquisa empreendida, a professora possui graduação em Pedagogia, Especialização em Alfabetização, tinha 13 anos de exercício da função docente e 10 anos de atuação na referida escola. A coordenadora pedagógica também possui graduação em Pedagogia e atua há 10 meses nesta função, na instituição.

Neste trabalho entendemos o Projeto Político Pedagógico como um artefato

> [...] político no sentido de formação do cidadão para um tipo de sociedade, e é pedagógico, no sentindo de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades. (VEIGA, 1995, p.13)

Contudo, observamos que o referido documento da escola está desatualizado e nem todos os integrantes atuais da comunidade escolar participaram de elaboração, visto que o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente da instituição foi criado em 2012.

Outro ponto importante destacado foi a parceria escola-família, pois a escola se apresenta como espaço aberto à participação dos pais, bem como à reflexão conjunta da proposta pedagógica e à instrumentalização dos pais para as atividades possíveis de serem realizadas no ambiente domiciliar.

Nesse contexto, a escola tem um importante papel não apenas em contribuir para a mudança de percepção sobre as pessoas com deficiência, como também para uma mudança de atitude frente a elas. A escola tem o desafio de se adequar às necessidades peculiares do aluno, de orientar a todos que a compõem (dirigentes, docentes, funcionários, pais em geral) e é esse novo desafio que deve fazer a comunidade escolar ir em busca de conhecimento para ter uma proposta realmente inclusiva, onde seus métodos e metodologias de ensino sejam repensados numa perspectiva inclusiva.
Em síntese, a pesquisa possibilitou reconhecer quea escola estudada está buscando melhorar as práticas pedagógicas, buscandopropiciar uma efetiva inclusão, envolvendo um processo de preparação dos profissionais atuantes na escola, de utilização de recursos adequados às suas necessidades, com vistas a um atendimento efetivo desses educandos, no ambiente regular de ensino, propondo uma efetiva parceria com a família, envolvendo toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Síndrome de Down. Estudo de Caso.

REFERÊNCIAS

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Cientifica.** São Paulo: Avercamp, 2005.
MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et. al.] (orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SANTOS, Belmira Rodrigues de Almeida. Comunidade Escolar e Inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto Político da Escola:** uma construção coletiva. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DO SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO JARDINS DE ANGICOS – RN SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Linha Temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Andrialex William da Silva – UFRN
andrialex@outlook.com
Tarcileide Maria Costa Bezerra – UFRN
tarci_leide@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O alunado público alvo da Educação Especial (EE) está presente em várias escolas de diversos municípios em território nacional, buscando, assim, garantir a ocupação de seu espaço por direito, e visando assegurar que o poder público, por meio dos sistemas educacionais, promova ações de escolarizaçãopara esse grupo. Nesse sentido, se torna latente a necessidade de reflexões sobre as concepções dos professores e demais agentes que atuam nos espaços escolares, sobre o que significa Educação Especial.

Porém, nessa discussão, não cabe apenas pensar sobre o que é EE, mas, para além disso, também buscar compreender sobre como trabalhar em uma perspectiva inclusiva. Sendo assim, o teórico se embaralha com a prática do cotidiano escolar, se tornando um único elemento de duas facetas. Essas faces repercutem diretamente na escolarização dos alunos com necessidade educacionais especial.

Nesse contexto, nosso trabalho busca analisar as concepções dos profissionais que atuam na Secretária Municipal de Educação do Município de Jardins de Angicos(RN) sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, elucidando o perfil dos professores e demais envolvidos com o sistema educacional local.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nossa investigação se apoia nos princípios de uma pesquisa qualitativa, partindo que tal perspectiva se baseia "principalmente na percepção e na compreensão humana" (STAKE, 2011, p. 21), ou seja, nossa análise se fundamenta nas compreensões à luz de nossos referencias teóricos. Sobre este entendimento, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) ainda apontam que "a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa".

Como instrumentos para a construção dos dados trabalhamos um questionário e a técnica do Teste de Associação Livre de Palavras. O questionário foi dividido em duas partes.A primeira dizia respeito a construção dos perfis dos sujeitos, com dados da esfera pessoal e dados da esfera profissional.A segunda parte solicitava que os sujeitos lessem a frase "Educação Especial em uma perspectiva inclusiva", e que escrevessem, rapidamente, as três primeiras palavras que surgissem no pensamento. Feito isso, os sujeitos deveriam enumerar de um a três as palavras pensadas, considerando o grau de importância de cada uma. Por fim, solicitamos que os sujeitos justificassem a escolha e a hierarquização das palavras.

O supracitado questionário foi aplicado durante a oficina intitulada "Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva: Refletindo sobre os desafios e possibilidades no Município de Jardim de Angicos", realizada no município de Jardim de Angicos – RN com os funcionários ligados a Secretária Municipal de Educação. A oficina aconteceu por meio de um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)em julho de 2017, sendo realizada duas vezes no mesmo município para atender o maior número de profissionais.

Quanto a técnica do Teste de Associação Livre de Palavras(TALP) essa consiste na construção de sentidos sobre as primeiras impressões tidas a partir do contato com um determinado objeto. Tavares *et al*. (2014, p. 73) diz que "a técnica [...] atua diretamente sobre a estrutura psicológica dos indivíduos por meio de estímulos indutores, que podem ser verbais ou não verbais que respondem às induções, evidenciando aspectos de sua personalidade ou suas representações acerca do objeto indutor".

Nessa perspectiva, para continuarmos nossa discussão é necessário a definição do que é Educação Especial (EE). Brasil (2010, s. p.) afirma que a Educação Especialé uma "modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar", tendo como público alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em consonância com tal perspectiva, Magalhães e Cardoso (2011, p. 15) apontam que a partir dacompreensão de integração a educação regular apontada na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 que a"segregação em instituições especializadas é substituída por uma abordagem na qual a pessoa com deficiência possa desenvolver suas potencialidades no contexto do ensino regular".

A Educação Especial passou por diversas concepções e paradigmas ao longo da história, até que na década de 1990 as discussões sobre o trabalho na perspectiva inclusiva se intensificam. Sobre essa perspectiva Magalhães e Cardoso (2011, p. 15) afirmam que "a ideia subjacente é de que não é o aluno quem deve se moldar totalmente às demandas escolares", mas que a escola agora busque aceitar e atender as demandas do aluno.

RESULTADOS

O questionário foi aplicado com 35 sujeitos, porém, desses, só farão parte de nossas análises aqueles cujo os questionários foram respondidos integralmente, ou seja 30[7]. Dentre os sujeitos da pesquisa estão: 24 professores (as); 2 auxiliares de sala; 1 coordenadora; 1 diretora; 1 técnica da secretaria de educação; 1 secretário da educação. Sendo desses, 21 mulheres e 9 homens.

Para analisarmos as respostas da segunda parte do questionário, organizamos as palavras em categorias: Categoria A - palavras que dizem respeito a uma visão romântica da Educação Especial (amor; carinho; acolhimento); Categoria B - palavras que dizem respeito a formação para atuar com pessoas com deficiência (formação; especialização; qualificação); Categoria C: palavras com a ideia de empatia (respeito; igualdade; estima); Categoria D -palavras que fazem referências a procedimentos didáticos (metodologia; métodos; recursos didáticos).

[7] Três professores deixaram de responder questões da primeira parte do questionário; um vigia e uma auxiliar de serviços gerais não responderam a segunda parte do instrumento.

Podemos perceber claramente a visão romântica sobre a temática da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, ao analisarmos as seguintes frases ditas pelos participantes da pesquisa: "(...) temos que fazer tudo com amor, amor a base de tudo"; "Com amor que conseguimos qualquer objetivo".
A segunda categoria mais mencionada foi a C, sobre elas os participantes afirmaram: "todos nós devemos ser respeitados"; "Sentir-se alguém; ser tratado como os demais". Sendo assim, o aluno de EE precisa ser concebido como sujeito presente na escola.
A terceira categoria mais citada foi a B, que apresenta os seguintes relatos: "Primeiramente é preciso qualificação para haver educação de qualidade"; "Formação Especifica para o docente, pois sem formação adequada para essa área não existirá e nem se terá inclusão a tão falada". A partir dos comentários podemos notar a importância que os profissionais atribuem a formação, com ênfase a uma formação continuada.
E por último, a categoria menos mencionada foi a D com os seguintes relatos: "A busca de metodologias que ajudem no desenvolvimento de aprendizagem no aluno portador de necessidades especiais"; "Sem o material didático ou objetos especiais (jogos de montar; lápis adaptado, carteira adaptada) também não haverá inclusão".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os achados do trabalho em apreço, podemos concluir que as concepções dos profissionais do sistema educacional do município Jardins de Angicos – RN sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva é permeada pelos sentimentos de acolhimento ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O respeito a diferença e a igualdade de direitos também estão presentes nas falas desses sujeitos.
Entretanto, no tocante à formação docente para trabalhar o aluno com NEE e os recursos didáticos, esses aparecem em último plano para a prática de educação inclusiva. Os profissionais não ignoram nem minimizam a relevância desses elementos, pois afirmam que sem esses não haverá inclusão. Porém, em relação a outros trabalhos de natureza científica que versam sobre a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino, em que professores e gestores das escolas afirmam primeiramente que a formação docente e recursos didáticos são fundamentais para a inclusão exitosa de alunos com deficiência, o presente trabalho enaltece, em primeiro plano, os sentimentos de acolhida e de respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

MAGALHÃES, R. de C. B. P; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P.(org.) Educação especial: escolarização política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

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

STAKE, R. E. Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam. São Paulo: Editora Penso. 2011.
TAVARES, D. W. da S; BRITO, R. C; CÓRDULA, A. C.C; SILVA, J. T. Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. Ponto de Acesso, Salvador, v.8, n.3 ,p. 64-79, dez. 2014.

AUDIODESCRIÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ENFOQUE PARA ALÉM DA ADAPTAÇÃO INDIVIDUAL

Linha Temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Katyuscia Maria da Silva - UFRN
katyusciams@gmail.com
Jefferson Fernandes Alves - UFRN
jfa_alves@msn.com

A audiodescrição vem adentrando o contexto da escola por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído pela legislação atual (BRASIL, 2008) como serviço da Educação Especial, de natureza complementar ou suplementar à formação dos alunos que, em uma perspectiva inclusiva, sãoc onsiderados público-alvo da Educação Especial,sendo realizado,prioritariamente,no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), principal contexto de uso da Tecnologia Assistiva. Diante disto, nos questionamos: quais as possibilidades educacionais da audiodescrição no contexto do AEE? Assim, realizamos uma pesquisa de base qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo descritiva (NUNES, 2015), objetivando discutir sobre as possibilidades educacionais da audiodescrição no contexto do AEE. Isto posto, é importante destacar que,neste estudo, discutimos a audiodescrição sob a ótica da Tecnologia Assistiva, por constituir-se via de acesso às informações visuais, especialmente para os alunos que apresentam deficiência visual, garantindo-lhes igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas que enxergam. Dentro desta perspectiva, para Motta e Romeu Filho (2010)a audiodescriçãoé um recurso de acessibilidade que, ao transformar imagens em palavras, colabora para a construção de uma autonomia interpretativa por pessoas que apresentam deficiência visual, promovendo o "[...] acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar" (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 11). Igualmente, os estudos empreendidos por Lima, Guedes e Guedes (2010), Vergara-Nunes (2016) eMichels e Silva (2016) abordam a audiodescrição enquanto Tecnologia Assistiva, uma vez que promove a acessibilidade comunicacional, considerando os contextos educacionais. Neste sentido,tomamos como base a concepção de Tecnologia Assistiva assumida por Passerino (2015), que a considera uma área de conhecimento de caráter interdisciplinar, contemplando recursos e serviços voltados para a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. Desse modo, ultrapassando uma abordagem centrada nos recursos e, por conseguinte, na adaptação individual, a autora propõe que a Tecnologia Assistiva seja incorporada à prática docente sob a ótica do uso coletivo. Portanto, não restrita ao âmbito da SRM, considerando a perspectiva deser inserida nos diversos contextos escolares, inclusive na sala de aula comum. Noutras palavras, esta deve ser pensada "[...] não do ponto de vista da individualidade, da necessidade do sujeito, mas sim do contexto de participação e das práticas culturais [...]" (PASSERINO, 2015, p. 196). Com base neste ponto de vista, a audiodescrição deve ser abordada a partir de uma perspectiva de uso coletivo que extrapole o âmbito da SRM. Sobre este aspecto, os estudos empreendidos por Alves (2012), Motta (2016) e Oliveira e Alves (2016) ressaltam a dimensão coletiva do uso da audiodescrição ao considerarem que, no contexto escolar, este recurso deve envolver todos os alunos da sala de aula, isto é, alunos com e sem deficiência visual.Neste sentido, consideramos que o professor do AEE, a partir de um trabalho docente articulado, como proposto por Honnef (2015) e

pela própria legislação (BRASIL, 2009),contribui para o agenciamento da audiodescrição na escola,indo além de uma lógica centrada no aluno com deficiência, ou seja, na adaptação individual, não a restringindoà SRM. Desse modo, o professor do AEE pode assumir o papel de mediador dos processos formativos no ambiente escolar, o que implica uma necessária formação em audiodescrição, na perspectiva de colaborar com a apropriação desse recurso de Tecnologia Assistiva por parte dos(as) professores(as) que atuam em sala de aula comum.

Palavras-chave: audiodescrição; tecnologia assistiva; atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS:

ALVES, J. F. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. In**:** VARELA, M. da C. B. et al. **Educação Inclusiva e Formação Continuada de Professores:** diálogo entre teoria e prática: Natal: EDUFRN, 2012. 2 v., p. 87-103.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria a aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. 19 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. p. 302-304.

HONNEF, C. **Trabalho Docente Articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino comum. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 04 a 08 out. 2015, UFSC, Florianópolis. Disponível em: < http://www.anped.org.br/biblioteca/714/383?page=1>. Disponível em: 3 jun. 2018.

LIMA, F. J. de; GUEDES, L. C.; GUEDES, M. C. Audiodescrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, ano 1, v. 2, p. 79-101, mar. 2010 / jun. 2010. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/28>. Acesso em: 18 set. 2016.

MICHELS, L. R. F.; SILVA, M. C. F. da. Audiodescrição na Escola. In. CARPES, D. S. (Org.). **Audiodescrição**: práticas e reflexões. Santa Cruz do Sul: Editora Catarse, 2016. p. 116-123.

MOTTA, L. M. V. de M. **Audiodescrição na Escola**: abrindo caminhos para a leitura de mundo. Campinas: Pontes Editores, 2016. 167 p.

MOTTA, L. M. V. de M; ROMEU FILHO, P. **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 11-12. (Apresentação).

NUNES, D. Tipos de pesquisa. In: NUNES, D. **Pesquisa Educacional**. Natal: EDUFN, 2015. p. 31-56.

OLIVEIRA, E. S. de; ALVES, J. F. Os fundamentos da audiodescrição como recurso de acessibilidade: para não dizer que não falei de imagens. In: Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, 7. 2016, Natal-RN. **Anais eletrônicos**. Natal-RN: EDUFRN, 2016. p. 25-38. Disponível em:<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21299>. Acesso em: 1 jun. 2017.

PASSERINO, L. M. A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2015. p. 189-203.

VERGARA-NUNES, E. **Audiodescrição didática**. Florianópolis, 2016. 412 p. Tese (doutorado). UFSC. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3610597>. Acesso em: 2 jun. 2017.

CAPACITAÇÃO DE LEDORES PARA ATUAÇÃO NOS PROCESSOS SELETIVOS/CONCURSOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Linha temática: Diversidade, inclusão, e direitos humanos em contextos educativos

Maria Aparecida de Medeiros Costa Silva (UFRN)
aparecidamcs@hotmail.com
Francinete Marcolino da Silva Lima (UFRN)
francinetemlima@gmail.com
Francisco Ricardo Lins Vieira Melo (UFRN)
ricardolins67@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a experiência de capacitação de ledores realizada pelo Núcleo Permanente de Concursos- COMPERVE/UFRN em parceria com a Comissão Permanente de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais-CAENE/UFRN para atuação nos processos seletivos e concursos, tendo como público-alvo as pessoas com deficiência visual (DV).

A presença de pessoas com DV nos processos seletivos/concursos vem aumentando significativamente, tornando necessários serviços de apoio e recursos de acessibilidade que garantam o acesso a informação, dentre os quais destacamos a figura do ledor.

Os direitos de acesso à informação pelas pessoas com deficiência visual tem sido uma conquista na sociedade advinda de documentos internacionais e da legislação brasileira (BRASIL, 2015). No entanto, a acessibilidade ainda continua sendo uma barreira existente não apenas no âmbito da informação, mas também em outras dimensões como aquelas de ordem atitudinal, arquitetônica, instrumental e comunicacional, principalmente quando diante de processos seletivos e concursos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010 foram registrados 35 milhões (18,8%) de pessoas tem deficiência visual, o que traduz a necessidade de políticas públicas sociais que demandem o atendimento as especificidades dessa população (IBGE, 2010) assegurando o exercício efetivo e pleno de sua cidadania. As políticas públicas precisam garantir à luz da inclusão social a acessibilidade em todas suas dimensões de modo a proporcionar a participação das pessoas com DV em todas as esferas da sociedade.

Nesta perspectiva, o presente trabalho foca na questão especifica do ledor, expressão habitual utilizada para denominar as pessoas que leem em voz alta para o outro que não enxerga (SILVA, 2008) e tem como objetivo relatar a experiência de profissionais da CAENE (Pedagogos) na formação de ledores para atuar em processos seletivos e concursos na UFRN.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Os estímulos sensoriais nos proporcionam a experiência do mundo que nos cerca. É através dos sentidos que construímos relações com tudo ao nosso redor e, a visão, é responsável por oitenta por cento das informações que chega ao cérebro. Conforme Vigotski (1997), na falta da visão os sentidos remanescentes são desenvolvidos como forma de compensação e superação.

A deficiência visual é conceituada como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar o que determina dois grupos de deficiência: cegueira – há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita; baixa visão ou visão subnormal – caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais. (BRASIL, 2007).

Portanto, a depender do tipo de deficiência visual o individuo pode necessitar de diferentes adaptações e/ou serviços e recursos para acesso a informação, estes últimos classificados em auxílios ópticos e não-ópticos. Dentre os serviços oferecidos destacamos ainda as figuras do ledor e transcritor, além das tecnologias assistivas como ampliadores e leitores de telas, entre outros. Todos esses meios de acessibilidade são assegurados pela legislação brasileira (BRASIL, 2015) assim como na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil como emenda constitucional pelo Decreto n. **6.949/2009**, que traz em seu Art. 9 a figura do ledor como sendo assistência humana, e como forma de assegurar a igualdade de oportunidades. Ser ledor implica para além de fluência em leitura ter domínio de elementos e empatia para que o trabalho aconteça (SIMÕES, 2016).

Do ponto de vista metodológico o estudo se caracteriza como sendo um relato de experiência dos autores atuando como formadores em cursos e como ledores em processos seletivos e concursos promovidos pelo Núcleo Permanente de Concursos-COMPERVE em parceria com a CAENE desde 2012 na UFRN.

Ao todo foram ministrados cinco cursos até 2017, nas dependências da UFRN, contemplando em média 25 participantes por curso. Estes foram servidores técnicos e discentes da UFRN e comunidade externa. Ressaltamos que geralmente os técnicos e discentes já traziam conhecimentos básicos sobre deficiência visual.

Os cursos ministrados compreenderam aulas expositivas e dinâmicas práticas, distribuídas numa carga horária total de 24 horas por curso, oferecidos durante três dias na semana. O conteúdo programático dos cursos contemplava uma parte teórica e outra prática. Na parte referente à fundamentação teórica foram abordados aspectos legais, conceitos, tipos, e necessidades das pessoas com DV; definição e recursos de acessibilidade; relações interpessoais; conceito, considerações e orientações acerca da temática. Na parte prática os participantes vivenciaram situações onde se colocaram na condição de pessoa com DV para perceberem a escuta na privação da visão quando o outro está lendo, principalmente a descrição das imagens, tendo a presença de um consultor, este com DV (pessoa cega), para verificar se a leitura foi precisa e compreensível.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das nossas experiências como formadores e ledores cabe destacar inicialmente que a pessoa com DV, tanto a que tem cegueira ou a que tem baixa visão pode solicitar a presença do ledor na hora que faz sua inscrição em um concurso, direito este assegurado legalmente. À solicitação de ledor pelo (a) candidato (a) com baixa visão, decorre do fato que, a leitura mesmo ampliada pode provocar um esforço maior, o que torna a leitura cansativa, e em algumas situações, esta pode vir acompanhada de náuseas, tontura, dores de cabeça e desconforto visual. Portanto, a condição de baixa visão necessariamente não implica na ausência do serviço de ledor.

Da mesma forma, também constatamos que há candidatos cegos que solicitam mais de um recurso, como prova em Braille, máquina de escrever Braille e ledor. Nesse contexto, o ledor facilita o processo de leitura e a prova em Braille serve para tirar dúvidas quando necessário.

Em relação à formação de ledores destacamos alguns pontos relevantes para atuar nesse papel: responsabilidade, paciência, leitura com entonação, ritmo, altura da voz, uma boa dicção e conhecimento da disciplina/área do concurso. A responsabilidade no serviço é de extrema importância, uma vez que trata da vida do outro, do futuro do outro, que pode a depender da atuação, ser prejudicada. A paciência é uma das características do ledor, uma vez que pode ler diversas vezes o mesmo texto, questão ou qualquer ponto da prova solicitado, sem demonstrar cansaço ou descontentamento.

Outro aspecto a ser considerado são as descrições de imagens, gráficos e tabelas apresentadas ao longo das provas. Alguns certames trazem a opção de ter em seu corpo só a descrição sem a imagem. Ponto que discordamos pelo fato de não ter a possibilidade de tirar dúvidas surgidas pelo ouvinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada aponta para importância do ledor para atuação em processos seletivos e concursos de pessoas com DV. Apesar desse tipo de apoio e serviço a ser oferecido como garantia de igualdade de oportunidade, e ser reconhecido na política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva no contexto brasileiro ainda não é reconhecido legalmente como profissão, o que ocorre, a exemplo, do revisor braile.

Mesmo ainda legalmente não reconhecido, esse tipo de apoio sinaliza para avanços no que tange aos direitos das pessoas com deficiência visual entre outras condições especificas, e urge pela urgência do reconhecimento legal e abertura de código de vagas pelo Ministério da Educação para que as instituições federais de ensino superior possam contratar. No entanto, ser ledor em um processo seletivo/concurso exige muito mais do que apenas o ato de ler. Como vimos anteriormente, a atuação do ledor exige qualidades que podem interferir diretamente no desempenho do candidato. É preciso chamar a atenção também para escassez de trabalhos científicos nessa área, investigando as pessoas que se utilizam desse serviço com vistas a identificar o que eles têm a dizer para o avanço do conhecimento na área. A partir da experiência como instrutores de capacitação nos cursos, constatamos entre outros aspectos: o interesse da comunidade universitária em participar dos cursos, principalmente discentes; necessidade de uma maior carga horária do curso, dando ênfase à parte prática; contemplar profissionais de áreas diversas, particularmente de Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia. E na condição de ledores percebemos a necessidade de formação continuada para melhoria no desempenho do serviço prestado aos usuários, que demandam desse apoio.

Palavras chaves: Capacitação. Ledor. Deficiência Visual.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 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] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 08 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015**.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (Deficiência Visual).** Secretaria de Educação Especial. MEC. SEESP, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br /questionarios.php>. Acesso em: 02 maio 2011.

VIGOTSKI, l. S. **Fundamentos de Defctologia**. Obras escogidas V. Madri: Visor, 1997.
SILVA, L. M. Entre a voz e o texto: subjetividade nas leituras para cegos. **Leitura: Teoria & Prática**. v. 27, n. 52, 2009. p. 62-68.

SIMÕES, M. C.D. Autonomia, formação, deficiência visual e ledores. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v.16, n.s1, 2016, p. 255-258.

COTISTAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: análise do perfil e do ingresso na UFRN/SISU 2018

Linha temática: diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Lamoniara Mendes Querino Félix[8] - UFRN
lamoniarajesus@gmail.com
Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo[9] - UFRN
ricardolins67@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro tem aumentado progressivamente de acordo com os dados estatísticos do Senso do Ensino Superior 2016 – SenSup (INEP, 2016). Em 2009, 20.530 estudantes matricularam-se no Ensino Superior e em 2016 esse número subiu para 35.891 estudantes, resultado de direcionamentos legais e de políticas e programas educacionais inclusivos (BRASIL,1996; 1999; 2008; 2015).

Mesmo longe de atingir os patamares ideais, esse crescimento vem impactando ainda mais as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, a partir da Lei nº 13.409/2016 na medida em que possibilita o acesso com base na reserva de vagas para as pessoas com deficiência. A publicação dessa lei traz consigo um movimento no âmbito das IFES de reorganização que se remete desde a banca de validação dos candidatos que concorrem à reserva de vagas na condição de pessoa com deficiência até a trajetória acadêmica durante sua permanência na universidade.

Nesse sentido, várias mudanças institucionais são necessárias e permeiam tanto o processo de acesso quanto de permanência. Neste trabalho, estaremos pontuando aspectos relacionados ao ingresso e ao perfil dos estudantes com deficiência que foram aprovados no processo seletivo SISU/2018 da UFRN por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Nosso objetivo principal é conhecer as especificidades do ingresso e o perfil desses discentes na UFRN, que representam *outros* que por tempo tiveram seus direitos fundamentais negados.

Ressalta-se que este estudo, é um recorte de nossa dissertação de mestrado, em desenvolvimento, vinculada a linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Seu direcionamento corrobora no sentido de contribuir com elementos que devem ser levados em consideração no planejamento de ações inclusivas para promover a participação, aprendizagem e êxito desses estudantes durante a formação acadêmica em seus cursos de graduação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLOGICA

Como forma de garantir o acesso aos diversos espaços educacionais leis e decretos foram/são forjados socialmente. Especialmente para as pessoas com deficiência isso se

---

8 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN.

9 Professor Associado do Departamento de Fisioterapia e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN.

faz necessário, uma vez que como afirma Vygotsky(1995) , todo aparato da cultura está pensado e idealizado para um tipo humano normal.

Neste trabalho focaremos, no âmbito da UFRN, o ingresso a partir do processo seletivo SISU observando a aplicação da lei 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 e estabeleceu que as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação passariam a reservar em cada concurso, vagas para a pessoa com deficiência (BRASIL, 2012; 2016).

Os dados coletados foram obtidos através de informações e documentos disponibilizados pelo Núcleo de Acessibilidade da instituição – CAENE.

O estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, sendo aprovado pelo Comitê de Ética da UFRN sob o parecer nº 2.721.417.

Lidimando a normativa federal supracitada, em 2017 a UFRN passou a gerir seus processos seletivos atentando para o que designava a referida lei e em 2018 vários estudantes de escolas públicas pleitearam vaga na instituição através do processo seletivo SISU.

Ao optar por concorrer a essa ação afirmativa os candidatos, no âmbito da UFRN, precisaram passar por bancas de validação conforme a resolução 205/2017- CONSEPE que

> Estabelece procedimentos e critérios para validação da autodeclaração de pessoas com deficiência nos processos seletivos para ingresso nos cursos de nível técnico e de Graduação da UFRN, em decorrência do disposto nas Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016, e dá outras providências.

Ingressaram na UFRN após o processo de validação do processo seletivo SISU/2018, 82 estudantes com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os tipos de deficiência apresentados pelos estudantes predominou a condição de Deficiência Física (53) seguida por Deficiência Visual (cegueira 3 e baixa visão 16), Deficiência Auditiva (7), Transtorno do Espectro Autista (2) e Deficiência Intelectual (1).

Comparando esses dados aos apontados pelo senso do Ensino Superior 2016, temos então a confirmação do predomínio no ingresso de pessoas com deficiência física e deficiência visual e confirmamos ainda o número reduzido de pessoa com deficiência intelectual ingressante na educação Superior, apenas uma, e nenhuma auto-declarada com deficiência múltipla.

A presença de apenas uma pessoa com deficiência intelectual traz uma indagação pertinente: as pessoas com deficiência intelectual não tem chegado a Educação Superior porque não conseguem, ou seria o caso de se pensar em aparatos legais para eles também nos processos seletivos? Segundo Varella (2015) ainda não há nos processos seletivos existentes, menção de disponibilização de formas de apoio para esse público

Outro dado significativo coletado está na procura por cursos/áreas considerados “elitistas” ou de difícil acesso. Dos 82 estudantes, 17 ingressaram no curso de direito, 10 no curso de medicina e 8 no curso de farmácia. Esses foram os cursos com maior ingresso. Vargas (2008) nos diz que no caso das agremiações desses cursos, considerados de alto/médio prestígio social, muitas ingerências são criadas, tanto em torno da oferta de vagas quanto em torno do direcimento curricular e de avaliações que causam uma espécie de monopólio. Desta feita, posteriormente ao ingresso bom será analisar a permanência no ensino superior e o acesso ao mercado de trabalho desse grupo discente.

Vimos ainda, que o percentual de ingresso foi maior para os homens (67%) do que para as mulheres (33%) e que mais da metade (52%) tinha entre 21 e 30 anos. Esses dois últimos dados trazem apontamentos para pesquisas posteriores, uma vez que dados estatísticos nacionais informam que ocorre um predomínio feminino (26,5) em relação aos homens (21,2) na condição de deficiência. Isso nos leva a indagar por que então, as mulheres chegaram em número reduzido e nos aponta o desejo de observar se o mesmo ocorrerá nos anos posteriores.

Quanto à faixa etária, houve a confirmação de que quanto maior a idade associada a condição de deficiência maiores serão as dificuldades de ampliação do grau de escolaridade. Segundo os dados do IBGE 2010, no nordeste 67,7 da população com deficiência não tem instrução ou cursa sem êxito o ensino fundamental; apenas, 12,3 % concluem o ensino fundamental, mas sem concluir o ensino médio; 15,7 concluem o ensino médio, mas não obtém êxito do Ensino Superior e apenas 4 % chega a concluir o Ensino Superior.

Podemos inferir com o inicio do tratamento de nossos dados entre outras questões no contexto da UFRN, que urge a necessidade de fortalecimento da política de inclusão visando assegurar e promover acessibilidade em todas suas dimensões. Particularmente, atenção deve ser dada as questões de acessibilidade física e comunicacional, considerando respectivamente o ingresso em maior escala do público com deficiência física e visual, respectivamente. Também, cabe destacar a importância da formação dos servidores (docentes e técnicos) para melhoria da atuação educacional e do atendimento dispensado a essas pessoas em todos os espaços da UFRN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do estudo se apresenta indubitável, haja vista que é no âmago das práticas sociais que se transformam as conceituações de indivíduo, de sujeito, de sociedade, de subjetividade, de direitos. São nelas que o homem emerge como categoria e objeto de reflexão e investigação (SMOLKA, *in* FREITAS; KUHLMAN, 2002 p.104).

Olhar então, atentamente, para os dados do ingresso e especificidades desses discentes, que representam *outros* que por tempo tiveram seus direitos fundamentais negados, faz-se imperativo, uma vez que, podemos ascender ética e moralmente quando contribuímos para a equiparação dos direitos sociais.

Além disso, é somente com o aprofundamento e proximidade junto a esse grupo que podemos pensar ações que revelem não só como está sendo a permanência, mas reverberem em estadia com qualidade na Educação Superior, o que reflete e impacta a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e demais espaços sociais que constituem a cidadania humana.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência, Educação Superior, Cotas.

REFERENCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 25 mar. 2015

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 3.298/1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.146/2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.409/2016.** Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010** – Pessoas com Deficiência Brasília : SDH PR/SNPD, 2012. 32 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE **Resolução n. 205/2017** CONSEPE, de 19 de dezembro de 2017. Estabelece procedimentos e critérios para validação da autodeclaração de pessoas com deficiência nos processos seletivos para ingresso nos cursos de nível técnico e de Graduação da UFRN, em decorrência do disposto nas Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016, e dá outras providências.

SMOLKA. A. L. Bustamante**, O estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança.***In* FREITAS, M.C. KUHLMANN J, M. Os intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002, p.503.

VARELLA, M.C.B. et AL **O acesso da pessoa com deficiência intelectual à UFRN: reflexões e possibilidades**. *In* FONSECA, J-C. Rodrigues da**.** Gestão, saúde e Educação Especial e Inclusiva.Rio de Janeiro,Ed. Multifoco, 2015.

VARGAS, Hustana M. Ensino Superior em Expansão: mudanças no perfil socioeconômico do alunado? PUC Rio de Janeiro, 2008. acesso em agosto de 2018 https://core.ac.uk/display/56491759

VYGOTSKY, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas Tomo III Arquivo digital https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder acesso em setembro 2017.

DEFICÊNCIA MÚLTIPLA E INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DE UMA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Adele Guimarães Ubarana Santos – NEI – CAp/ UFRN
adelesantos@hotmail.com
Edna Maria da Silva – NEI – CAp/ UFRN
ednanatal@hotmail.com
Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto – NEI – CAp/ UFRN
rivaldobevenuto@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tece reflexões acerca da adaptação escolar de uma criança com necessidades educacionais especiais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao longo do primeiro trimestre do ano letivo de 2018. Discute as estratégias inclusivas implementadas nas áreas da linguagem, comunicação e interação, refletindo sobre as aprendizagens, as dificuldades e as conquistas apresentadas, considerando a globalidade do processo de ensino e aprendizagem.

J.V. tem 08 anos e é aluno do 1º ano do Ensino Fundamental do NEI-CAp/UFRN no turno vespertino. Apresenta deficiência múltipla, com surdez congênita e transtorno do espectro do autismo (TEA) associado. Realizou implante coclear bilateral por volta de 1 ano de idade e utiliza óculos para corrigir problemas visuais (estrabismo, miopia e astigmatismo).

No início do ano letivo de 2018 J.V. foi inserido no 1º ano do Ensino Fundamental no Núcleo de Educação da Infância, NEI-CAp/UFRN. A turma é composta por 23 crianças, sendo duas, público alvo da Educação Especial. O espaço destinado a essa turma, encontra-se em um prédio diferente do espaço da Educação Infantil (espaço esse que ele vivenciava desde a Turma 1 da Educação Infantil), como também, apresenta-se com aspectos diferentes em relação à rotina escolar.

No decorrer do 1º trimestre percebemos que, apesar de manter-se com o mesmo grupo de crianças oriundas da Educação Infantil (turma 04), J.V. apresentava inquietações provenientes do processo de adaptação/inserção ao Ensino Fundamental, uma vez que as mudanças não ocorreram apenas relacionadas ao nível de ensino, mas também ao novo prédio e à rotina proposta com a introdução de novos espaços de aprendizagem. Sendo assim, priorizamos nesse trimestre investir em seu processo de (re)adaptação relacionado aos objetivos de ensino e aprendizagem, visando garantir a apropriação dessa nova rotina de forma segura e eficaz.

Ao realizar a avaliação diagnóstica da turma, dentre as questões observadas, nos chamou atenção o fato da criança surda, apesar de implantada, não estabelecer uma comunicação efetiva com os diversos atores da instituição (crianças, adultos-professores e funcionários). Consideramos, ainda, o fato de encontrar-se no espectro do autismo, e apresentar comprometimentos nas áreas de linguagem, comunicação e interação. Sendo assim, definimos nortear as ações mediadas por estes três eixos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Como aporte teórico-metodológico optamos fundamentar essa prática a partir dos estudos que discutem sobre a educação inclusiva e o ensino da LIBRAS em contexto educativo, dentre eles (SACKS, 2010; SANTOS & SILVA, 2011; MAGALHÃES, 2011).

RESULTADOS/DISCUSSÕES

Em nossas observações, no final do segundo semestre de 2017, no que se refere à criança implantada e com TEA, percebemos que ela demonstrava muita dificuldade em estar na sala de aula, pois rotineiramente fugia desse espaço em busca de um objeto(bonecas) que lhe chamava muito a atenção, o qual era utilizado por ele como um jogo de encaixe. Seu estado de irritabilidade também era frequente, uma vez que ao tentar ter acesso às bonecas, essas eram negadas e escondidas por não fazerem parte da rotina, como também, por nos ter sido orientado, pelos profissionais que o acompanhavam, em não disponibilizar esse objeto a ele, já que o mesmo tinha esse, como uma grande fixação e por vezes ampliava a sua ansiedade. Porém, fomos percebendo que dessa forma, a criança ao ser negada ter acesso às bonecas, demonstrava irritabilidade e agressividade, como também, um comportamento frequente de tentar fugir do espaço de sua sala para qualquer outro espaço da escola em que ele soubesse que tivesse bonecas.

Ao observar tal fato, percebemos que naquele período a criança não estava portando o aparelho, do implante coclear, no momento que vinha para a escola e dessa forma, não tínhamos um canal de comunicação eficiente para estabelecer comunicação com essa criança, já que até o momento só utilizávamos da linguagem oral. Contudo, percebemos que alguns gestos o comunicavam, seja o dedo indicando o *não* ou o *joia*, como o sinal em LIBRAS de *sentar*. Percebendo essas ações e preocupados em construir uma comunicação eficiente com a criança e dessa com o seu grupo de convívio, estabelecemos um diálogo com a sua família em que lançamos a proposta de investir no uso da LIBRAS.

Importante apontar que essa criança chegou em nossa escola em uma turma 1, na Educação Infantil, no ano de 2013. Nesse período o NEI apresentou a proposta do trabalho com a LIBRAS, como primeira língua para essa criança e segunda língua para o grupo. Naquele momento fomos convencidos que o trabalho com a LIBRAS não seria viável, já que a criança teria sido implantada e a oralização era o caminho mais acertado, pois a introdução da LIBRAS poderia atrapalhar a adaptação do implante.

A problemática da LIBRAS como primeira língua para a comunidade surda no Brasil é regulamentada em 24 de abril de 2002 com a Lei de nº. 10.436, que reconhece "como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados". Desse modo, constitui-se num sistema linguístico com conteúdo e estrutura própria e partilhada por um grupo. Em 2005, a LIBRAS, reconhecida como segunda língua oficial do país, é reforçada com o Decreto 5.626/2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

No caso de J.V. vimos que mesmo com quase 5 anos de investimento na oralização dessa criança, a mesma não se comunicava com sons, apenas puxando o outro ou apontando o que deseja. Assim, diante do que observamos do entendimento dos gestos espontâneos e dos sinais em LIBRAS, vividos com a criança, acordamos com a sua família a possibilidade de investir no trabalho com essa nova língua, já que o nosso grande objetivo era nos fazer comunicar para essa criança e ela também se comunicar com a comunidade em geral, lembrando também que mesmo sendo uma criança implantada, ela por vezes, estava na condição de uma criança surda, já que estava sem o seu aparelho.

Nesse sentido, em relação à linguagem, introduzimos o ensino da LIBRAS como componente curricular nessa turma, traduzindo inicialmente os sinais de cada criança e adulto do grupo, bem como os espaços da escola e os momentos da rotina. Houve também um investimento do uso da LIBRAS na roda de música e na contação de histórias.

Outro ponto que merece destaque é a implementação da comunicação alternativa por meio de cartões que registravam a rotina de J.V. de forma visual. Percebemos que esse suporte transmitia tranquilidade, pois ele se reconhecia nos diversos momentos da rotina escolar e podia prever qual seriaa próxima atividade, diminuindo, assim, a ansiedade de estar naquele espaço. Observamos que ele apresentava muito interesse por essas imagens e demonstrava certo zelo por elas, pois não tentava rasgá-las em nenhum momento, como acontecia com outras proposições em momentos diversos.Percebemos que ele compreendia a rotina proposta por meio dos cartões e se prontificava a participar ou respeitar o momento vivenciado, mesmo que não realizasse a atividade por completo.

Mediante os estudos sobre a Educação Inclusiva, compreendemos que os sistemas de ensino devem receber toda e qualquer clientela, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais que as diferenciem da maioria da população; significa também, fundamentalmente, lançar um olhar para as diferenças que circulam na escola, em situações que geram diálogo e conflito (MAGALHÃES, 2011). Portanto, a diferença na escola deve ser valorizada como uma oportunidade de aprender com o outro e consigo mesmo a partir da convivência.

No tocante à interação, convivência e relações estabelecidas, J.V. acolhia com aceitação, na maioria das vezes, a mediação dos professores, permitindo proximidade e condução da rotina. No entanto, em alguns momentos em que demonstrava agitação necessitava de apoio de mais de um adulto. Em relação às crianças, em alguns momentos se dirigia com impulsividade quando estas faziam uso de capuz ou outros elementos na cabeça, como bonés ou tiaras com volumes, tentando retirá-los. Na maioria das vezes, convivia bem, embora ainda não estabelecesse interação e não demonstrasse retorno quando procurado por elas. Aos poucos fomos possibilitando vivências em que ele pudesse interagir com seus pares, e percebemos que as interações foram sendo ampliadas gradativamente. Com o passar do tempo, algumas crianças interpretaram certos gestos de J.V. como uma forma de carinho e as brincadeiras conjuntas foram surgindo. Ele passou a vivenciar atividades com outras crianças em diferentes espaços da escola. Embora estas ainda sejam realizadas de forma esporádica e descontínua, percebemos como um avanço significativo estas interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que as dificuldades e as conquistas apresentadas por J.V, até agora, nas área de linguagem, comunicação e interação, sinalizam que estamos percorrendo um caminho promissor. Destacamos que a parceria com a família tem sido de fundamental importância, bem como, o diálogo com os profissionais da área clínica que o acompanham nos diversos atendimentos multidisciplinares realizados de forma regular e contínua, a saber: *terapia ocupacional com integração sensorial, psicologia, fonoaudiologia e equoterapia*. Por fim, seu processo de inserção/adaptação no Ensino Fundamental norteou a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) com objetivos a curto, médio e longo prazo para os trimestres seguintes.

Palavras-chave: Deficiência múltipla; Inclusão escolar; Adaptação escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 22 dez. 2005.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.(org.) **Educação especial**: escolarização política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Adele GuimarãesUbarana& SILVA, Edna Maria da. (Orgs.). **O Ensino de LIBRAS no Ensino Fundamental**: uma abordagem prática.In:**Libras em Canções.** EDUFRN – Natal, 2011.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR RAIMUNDO NONATO DE LIMA

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Jozenice Fernanda de Paiva Oliveira
IFRN-jozenicefernanda@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo de sua história vêm contribuindo significativamente para a construção de saberes dos sujeitos que não conseguiram terminar o ensino regular em tempo estabelecido por lei. Com esta modalidade de ensino, os jovens e adultos tem a oportunidade de adquirir conhecimentos e desenvolver os já construídos ao longo de sua trajetória de vida.

Neste sentido, buscamos investigar os desafios enfrentados pelas mulheres da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professor Raimundo Nonato de Lima, localizada na cidade de Rafael Godeiro//RN. Identificando os motivos que contribuíram para que essas mulheres não estudassem na idade estabelecida por lei, assim também como, verificar as motivações e perspectivas com o retorno dessas mulheres à escola, para um possível término da Educação Básica, visto que isso acontecerá numa perspectiva de entendimento sobre as relações existentes entre as questões de gêneros e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Utilizamos uma pesquisa de campo na qual adentramos nos espaços escolares dessas mulheres – visto que as aulas acontecem no turno noturno para facilitar o dia-a- dia dessas estudantes, e escolhemos analisar mulheres com idade acima de trinta anos, com maior índice de desistência escolar, matriculadas no 5° período (8°/9° ano) da EJA, por meio de questionário, indagando entre vários aspectos, os desafios enfrentados para estudar, suas motivações e perspectivas ao concluírem o ensino regular.

O interesse pela temática surgiu a partir de estudos realizados no Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, as experiências profissionais com o público da EJA que se unificaram a desejos pessoais para trabalhar temas referentes aos desafios e conquistas femininas, que mesmo com as marcas da desigualdade, discriminação e submissão, vem conquistando seu espaço na sociedade.

Assim, esperamos que o resultado dessa pesquisa possibilite reflexões a cerca das lutas femininas por espaços igualitários na sociedade, que homens e mulheres possam ter oportunidade, muitas conquistas já foram alcançadas, porém, ainda encontramos nos espaços sociais discriminação e submissão sobre as mulheres.

FUNDMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta, na contemporaneidade, um tema de grande debate no campo educacional. Sua discussão ocorre em torno da defesa do direito de todas as pessoas terem acesso à Educação como está definido pela Constituição Federal (1988), assim também como o "Direito a aprender por toda a vida", expresso na Declaração de Hamburgo sobre a EJA (1997). No que se refere a essas afirmações podemos ainda acrescentar que "as mulheres tem o direito às mesmas oportunidades que os homens". (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

Foram muitas lutas travadas em prol da construção de uma escolarização voltada para o indivíduo jovem e adulto, e ainda hoje se busca construir mecanismos favoráveis que possibilitem a igualdade de oportunidades para homens e mulheres inseridos no contexto de um mundo plural e igualitário, para que sejam reconhecidos como dimensões complementares e levadas em conta como tais, nos sistemas e projetos educacionais.

Ao falarmos em homens e mulheres, nos remetemos a construção social, histórica e política que diz respeito à disputa que envolve processos de configuração de identidade, definições de papeis e funções sociais que à muito tempo foram construídas na sociedade, em que os direitos da mulheres de construir sua identidade configurando- se em direitos igualitários foram burlados.

Durante séculos as mulheres foram submetidas à estrutura patriarcal e relegadas as tarefas domésticas. Suas funções estavam sempre ligadas ao cuidar da família. O acesso à escolarização era restrito devido à obediência ao marido. Para muitos, naquela época "não havia porque mobiliar a cabeça das mulheres com informações ou conhecimento, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo uma moral sólida e bons princípios". (LOURO, 2004, p. 373)

Historicamente, o homem era visto como o único responsável pelo domínio do poder, e a mulher sempre submissa a suas ordens. Isso significa dizer que o gênero está ligado às noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade que ao longo dos tempos se construiu baseados na relação de poder exercido sobre a mulher.

As relações de gênero, conforme Carvalho (1999, p. 9) "se constroem no âmbito da cultura, e a escola é um dos lugares privilegiados para a (re)construção da cultura, dos valores, transformando as hierarquias, as deferentes importâncias atribuídas socialmente àquilo que é associado ao masculino e ao feminino".

Desse modo, cabe a cada mulher buscar seu espaço nas escolas e na sociedade, ter acesso a recursos, desenvolvendo e praticando habilidades, competências individuais e coletivas, para que possam ser respeitas sem discriminação. Os espaços escolares são lugares de construção de conhecimento, identidade, criatividade, criticidade e, acima de tudo, um espaço aberto as discursões que resultam em mudanças sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas entrevistas, notamos que todas são casadas, cuidam da casa e dos filhos e à noite vão estudar. Nisso, as mulheres relatam que a maior causa de suas desistências foi à gravidez, marido que as não deixavam estudar e o lar que ocupava muito tempo de suas vidas. Percebemos, também, que a desigualdade de gêneros e preconceito por parte do marido as influenciou a deixar a escola.

Algumas das entrevistadas citam que só trabalham em casa fazendo atividades domésticas, ou seja, isso não é um trabalho remunerado, e que a única renda da casa é resultante do trabalho exercido pelos seus maridos. Muitas dizem que a necessidade de voltar à escola é uma chave para o sucesso, já que estas dizem se sentirem realizadas e empoderadas, pois sabem que isso lhes trará várias oportunidades.

Assim, ao indagarmos o porquê de ambas terem voltado a estudar, estas responderam, na maior parte da entrevista, que é porque querem trabalhar; querem ser médicas e cantoras, e até fazer uma faculdade.

É através da EJA que elas enxergam a esperança de recomeçar, de ter um futuro melhor para si e seus filhos, pois assim conseguirão ter a tão sonhada realização pessoal e profissional. Como salienta Paulo Freire (2004, p. 293) esclarecendo que "os sonhos

possíveis constituem-se na gênese da utopia de um amanha melhor, que se traduz na luta esperançosa de um futuro de humanização e de libertação".
Assim, compreendemos que essas mulheres carregam em sua trajetória as marcas dos sonhos que foram silenciados por muito tempo em suas vidas. Essas mulheres são o reflexo de uma sociedade desigual, que carregou por muito tempo a bandeira da discriminação feminina. Hoje, elas almejam reconstruir sua história enquanto sujeitos capazes de satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais por meio da construção do conhecimento nos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos, através dos resultados da pesquisa, que as mulheres da Educação de Jovens e Adultos enfrentaram muitas dificuldades no decorrer de sua trajetória estudantil, sendo o casamento e a maternidade os principais motivos. Esse dueto precoce provocou a desistência e a incapacidade de frequentar a escola, a dedicação a família e a proibição do marido as impossibilitaram de concluir os estudos na idade estabelecida por lei.
Na perspectiva das mulheres pesquisadas, visualizamos o desejo de se qualificar e construir novos espaços de oportunidade, como conseguir ingressar em um curso técnico e a universidade, para sua realização pessoal e conquista de espaços ainda não percorridos. Essas mulheres se reafirmam como sujeitos dispostos a mudanças, se permitindo transformar suas vidas em busca dos sonhos não realizados.
Com tudo, esperamos que as abordagens desse trabalho sirvam de subsídio para maiores estudos e conscientização da sociedade para que as mulheres possam ter oportunidade de desenvolver-se, favorecendo o processo de emancipação, possibilitando mudanças e transformações sociais.

Palavras-Chave: Desafios; Mulheres; Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988**). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais** in Gênero e educação. FARIA, Nalu; NOBRE, Miria, et all (orgs). São Paulo: Coleção Cadernos Sempre Viva, 1999.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA). 1997. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

PAULO. Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

DIFERENTES E IGUAIS,TODOS SOMOS ESPECIAIS: CONSTRUINDO A ESCOLA INCLUSIVA

Cláudia Rejane Dutra Beiriz
Gimeny cruz Jaciana Souza

RESUMO

O princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem discriminações, está em nossa Constituição desde 1988, mas ainda não está assegurado para milhares de estudantes que se encontram excluídos nas instituições escolares. A inclusão escolar pressupõe mudanças de velhas práticas, rompimento com o paradigma educacional de um currículo fechado que propõe homogeneizar a escola. O processo inclusivo só acontece verdadeiramente, quando a escola se propõe a abraçar a causa coletivamente, onde professores, alunos, pais e funcionários estejam envolvidos e preocupados uns com os outros e com a sociedade. Obviamente, o trabalho escolar está vinculado ao dos órgãos implementadores de políticas públicas, afinal, como diz Rosita Edler Carvalho, a escola é um campo mesopolítico diante do macropolítico que é o Sistema Educacional. Não é pretensão deste trabalho, fechar os olhos diante das lacunas que os Sistemas Educacionais têm e que acarretam más condições estruturais na escola e na sala de aula, causando muitas vezes o sentimento de desvalorização docente. Tampouco dos demais como: Saúde, Transporte, Alimentação etc. Mas, buscamos sem perder de vista o contexto político e econômico, pela luta baseada em crenças e valores inclusivos, à transformação escolar para culturas inclusivas. Um Projeto Político Pedagógico que envolva a Comunidade Escolar objetivando sustentar a aprendizagem e a participação ativa de todos, sem privilégios ou discriminações. Assim, na Escola Municipal Professora Eva Lúcia Bezerra de Mendonça- EMEL, localizada na Rua Silvia Bandeira de Melo, S/N, Bairro Parque de Exposições (Kibon) Parnamirim/RN, que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Tendo a modalidade da Educação Especial, com Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, cujo atendimento ocorre nos dois turnos a duas instituições escolares e contempla o Programa Novo Mais Educação, realizou durante as atividades escolares que começaram no ano de 2018, a semana pedagógica, na qual o olhar avaliativo, do grupo docente, do turno matutino, sentiu a necessidade de uma proposta escolar inclusiva, baseado na reflexão sobre pensamentos de exclusão na escola, refletindo sobre a função social da instituição, no sentido de formar o cidadão crítico e cooperativo, que atue na construção de uma escola e sociedade justas, de respeito às diferenças e igualdade de direitos, entendendo que nessa sociedade é inerente o reconhecimento e valorização da diversidade. Partindo desse pressuposto, buscou-se construir o trabalho institucional, através de práticas cooperativas, cujas coautorias de saber são protagonizadas pelos membros da comunidade escolar e promovem interatividade entre eles, como aponta Zacharias. Promovendo a participação de todos os estudantes, com e sem deficiências e possibilitando principalmente aos estudantes em situação de deficiência, a acessibilidade aos meios de aprendizagens. Corroborando com o pensamento de Rosita Edler Carvalho, entendemos que a relação entre as condições das pessoas e os apoios a que tiveram acesso têm importante papel no como elas “funcionam”, colocando-as ou não em situações nas quais suas limitações são mais significativas. O Projeto DIFERENTES E IGUAIS, SOMOS TODOS ESPECIAIS, desenvolve a busca pela igualdade, no sentido de anular olhares de superioridade e inferioridade entre os sujeitos e

assegurar paridade de seus Direitos , como também, garantir as diferenças que evidenciam a subjetividade e alteridade. Visando a construção da inclusão escolar, que muitas vezes é apenas integração escolar. Segundo Mantoan (2003, p.23),*"a integração insere o estudante no contexto escolar, porém não garante a inclusão deste estudante. Ele transita entre o sistema escolar, mas não participa como sujeito ativo em meio a uma educação para a diversidade, trata-se do "especial na educação".* É preciso, mais que integrar, isto é, oportunizar a aceitação, valorização, convivência, participação e aprendizagens. Preparando-nos e aos estudantes para a convivência harmoniosa e respeitosa com os outros promovendo assim, a escola inclusiva. Neste sentido, MIttler (2003, p.25) contribui para nossa reflexão, pois para ele a inclusão no campo educacional, *"[...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola".* Assim, apresentaremos esse trabalho mostrando algumas práticas pedagógicas realizadas na sala de leitura e nas aulas de Artes, assim como nos encontros com os pais e funcionários da Comunidade escolar. A professora de Artes da referida escola coloca que "O ensino da arte nas escolas por muitas vezes é desvalorizado e considerado como atributo secundário para distração e divertimento dos alunos, no entanto, ao trabalharmos a arte como forma de conhecimento atribuindo valor e princípios como: liberdade estética, criatividade, expressão e participação social percebemos que além de uma disciplina comum do currículo regular de ensino ela é capaz de agregar valores e respeitar as diferenças". Para Apple (1989, p. 46), a Arte contribui para desenvolver o senso de estética, sensibilidade e criatividade, e nesse processo de aprendizagem a arte é tão importante quanto qualquer outra matéria. Partindo desses pressupostos a arte está sendo trabalhada neste projeto com o intuito de desmistificar preconceitos arraigados sobre incapacidade de corpos, diferenças raciais e de singularidades. A exemplos da prática em Artes Visuais, temos: durante o filme Dumbo, assistido pelos estudantes, formamos grupos e cada um dos integrantes pode colocar , suas percepções das diferenças físicas e subjetivas do personagem, assim como suas potencialidades. Em um outro momento, trabalhamos o conceito de modernismo através de apreciação de obras e da história da artista Tarsila do Amaral. O movimento cultural em questão propõe libertação estética, experimentações artísticas, valorização do cotidiano e linguagem com humor. Segundo Amaral (2012, p. 12) "O aguçamento da percepção sensível em relação à nossa realidade local se daria, contraditoriamente, em decorrência da ampliação dos horizontes culturais pela vivência europeia". A percepção de outro mundo fez com que os artistas da época fossem capazes de perceber as diferenças existentes na sociedade e transformá-las em arte. Diante dessa vertente os estudantes puderam dialogar e perceber que a diferença também é social e criativa, então criaram suas próprias obras modernistas com o tema Ser diferente é normal. Diante dos olhares voltados ao reconhecimento e valorização das diferenças, os estudantes puderam opinar sobre a construção da próxima atividade e decidiram por criar uma amiga imaginária, de forma coletiva, fizeram a pintura de uma menina negra, deficiente física, com habilidades artísticas, a qual denominaram de Lucy. No trabalho da Sala de Leitura, observa-se a importância da literatura infantil como forma de trabalhar a inclusão e propor estratégias aos professores para que façam uso de livros que abordem a temática, isso por entender que a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Os personagens geralmente apresentam características físicas e

psicológicas voltadas à imagem imposta pela mídia, com um biótipo onde pouco se encaixam e onde as pessoas com necessidades especiais não tem vez. A proposta da

sala de leitura enfoca a importância de ouvir histórias e compartilha-las, numa cultura inclusiva que proporciona momentos colaborativos entre as crianças e delas com seus familiares, valorizando as diferenças. Para isso a Literatura Infantil é de grande importância, uma vez que através dela o estudante percebe novas maneiras do existir e agir, tendo possibilidades de interagir com o outro. Neste sentido são cruciais atividades que despertem o prazer de ler, e estas devem estar presentes diariamente na vida das crianças, desde bebês. Conforme Silva (1992, p.57) "bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento". Descobrir estes sentimentos desde cedo, poderá ser uma excelente conquista na construção da subjetividade e alteridade, para a formação do cidadão crítico e colaborativo. Portanto, apesar das indagações de insegurança, realizadas pelos professores, já se obtém resultados na cultura inclusiva, com olhares e crenças de credibilidade à Inclusão escolar, favorecendo a cada estudante, já evidenciamos adaptações curriculares pensadas a partir do coletivo e elevada expectativa com relação a capacidades dos estudantes, e também maior participação da comunidade escolar, com relatos pessoais e opiniões para o coletivo escolar, nas rodas de conversas realizadas. O trabalho contribui também para o olhar sistêmico da atuação da profissional da Sala de Recursos Multifuncionais. Cabe ressaltar a importância da Coordenadora Pedagógica, que apoia todo o processo deste Projeto, coordenando e buscando parcerias. Mas os desafios continuam, pois a Inclusão Educacional é processo e teremos como próximas etapas, dentre outras: atualização do PPP escolar, práticas Interdisciplinares, abrangência deste Projeto para a escola como um todo. Pois, os resultados parciais nos mostram que a Escola Inclusiva é possível.

Palavras Chave: inclusão; valorização; diferenças.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REALIDADE DO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

RaêniaSuele Araújo de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN
ra.suele@hotmail.com

Joseane Alves Vasconcelos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN
joseane_alves_90@yahoo.com.br

Francileide Batista de Almeida Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN
leidaalmeid@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é um tema muito discutido nos dias atuais. Entretanto, sua efetivação ainda é algo recente e se constitui como um grande desafio, visto que, por muito tempo, a educação especial foi oferecida de forma segregada, substituindo a escolarização regular.

O presente texto resulta de uma pesquisa realizada no Município de Caicó/RN através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem como objetivo geral identificar como se estrutura e funciona a educação especial nas escolas municipais da cidade de Caicó/RN e como objetivos específicos: identificar as ações realizadas por meio do atendimento educacional especializado – AEE para possibilitar a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial e identificar as dificuldades e necessidades que se constituem como barreiras à organização da educação especial na cidade de Caicó/RN.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A educação inclusiva rompe com os paradigmas que serviam de base para a manutenção do conservadorismo das escolas, redimensionando os sistemas educacionais. Ela propõe uma ruptura no modelo de escolarização destinado a pessoas com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais, conclamando que todos devem estudar nas escolas e classes regulares (MANTOAN, 2006; MARTINS, 2008). Para isso, a educação especial é reconfigurada, deixando de ser uma modalidade substitutiva à escola regular, passando a ter um caráter complementar ou suplementar, integrando a proposta pedagógica da escola regular e promovendo o atendimento educacional especializado – AEE para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE deve ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais, na própria escola regular, em outras escolas regulares ou centros de atendimento especializado(BRASIL, 2008; ROPOLI, 2010).

Para a realização da pesquisa que deu origem a este trabalho, no ancoramos na abordagem qualitativa, do tipo etnográfico. Conforme Bogdan e Biklem, (1994) a pesquisa qualitativa apresenta algumas características que lhe dão especificidade, a saber: tem como fonte direta de dados o ambiente natural, o que constitui o investigador o instrumento principal da pesquisa; a investigação qualitativa é substancialmente descritiva; os investigadores qualitativos exprimem maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma mais indutiva; o significado tem importância vital.

A pesquisa teve início com um levantamento bibliográfico, concomitantemente com reuniões quinzenais, nas quais eram discutidos os temas da nossa investigação. Posteriormente, visitamos a senhora secretária de educação do município de Caicó/RN, com o intuito de apresentarmos nosso projeto de pesquisa, bem como solicitarmos autorização da referida autoridade, para a visitarmos as escolas municipais, com o intuito de construirmos os dados pertinentes aos objetivos do nosso projeto.

A referida secretária nos indicou uma servidora da secretaria para nos orientar e repassar alguns dados sobre as escolas campo de pesquisa. Através do contato com a técnica, obtivemos um quadro com informações pertinentes: os nomes das escolas; nomes, contatos telefônicos e endereços eletrônicos dos seus diretores, além dos endereços das escolas. No quadro obtido, identificamos que havia vinte e quatro escolas municipais localizadas na zona urbana de Caicó/RN, sendo uma delas de educação profissional. As demais são instituições de educação infantil e de ensino fundamental. Assim, optamos por realizar a pesquisa nessas vinte e três escolas.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Neste tópico relataremos os resultados obtidos na pesquisa e faremos uma discussão sobre os dados construídos. Referente às informações obtidas, constatamos que existem outras nove (9) instituições escolares que integram o quadro de escolas municipais de Caicó/RN, as quais estão localizadas na zona rural. Contudo, não foi possível visitar as referidas instituições para obtenção de dados a elas referentes pelas dificuldades de acesso, visto que não dispúnhamos de recursos e nem de transporte para o deslocamento entre a zona urbana e a zona rural.

Identificamos, ainda que dentre as vinte e três escolas dez possuem Sala de Recursos Multifuncionais, sendo que das dez apenas sete encontram-se em efetivo funcionamento. Dessa forma, realizamos a pesquisa nessas sete instituições, pois somente nelas poderíamos identificar dados que respondessem aos nossos objetivos específicos, já descritos na introdução deste trabalho. Ressaltamos que, conforme nos foi informado pelos gestores à razão para o não funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais nas três escolas é a falta de professores que nelas atuem.

Durante o período no qual realizamos a pesquisa que resultou neste texto, visitamos as escolas nas quais as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM estavam em funcionamento. Durante o percurso, tivemos a oportunidade de conhecer a estrutura física das salas supracitadas, dialogarmos com as professoras atuantes na educação especial e, quando oportuno, também com diretoras e com outros funcionários das referidas instituições educacionais. Organizamos as informações nos seguintes eixos: Ações realizadas por meio do AEE para possibilitar a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial e Dificuldades e necessidades que se constituem como barreiras à organização da educação especial na cidade de Caicó/RN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base os dados construídos na pesquisa, podemos observar que o município de Caicó/RN, apesar de oferecer Salas de Recursos Multifuncionais em dez escolas, dentre as vinte e três instituições que oferecem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, que se encontram na zona urbana, apenas sete funcionavam no período de realização da nossa pesquisa. Além disso, constatamos que a estrutura física das escolas, em sua grande maioria, não disponha das adequações necessárias e eficientes no que se refere à eliminação de barreiras para proporcionar a inclusão escolar de alunos que integram o público alvo da educação especial.

Quanto aos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, ficou subtendido que os critérios de escolha para o cargo, na maioria das vezes, não parte dos educadores e sim de situações "imprevistas", nas quais os órgãos superiores veem por bem indicá-los para atuarem no AEE, sem um planejamento anterior ou preparação adequada.

No que concerne ao modo de organização, podemos dizer que o atendimento educacional especializado está ofertado conforme as orientações nacionais, pois de acordo com a Política atualmente em vigor (BRASIL, 2008), o AEE deve ser ofertado no contraturno ao que o aluno estuda na classe regular, ocorrendo numa frequência de duas a três vezes por semana, conforme definição do professor do AEE, que tem autonomia para elaborar o Plano Individual de Atendimento de cada educando. Essas diretrizes são observadas nas escolas investigadas.

Quanto às dificuldades/necessidades investigadas, observamos que as mais ressaltadas dizem respeito à falta e à necessidade de formação. Tal aspecto chama particular atenção porque observamos que todas as participantes da pesquisa participaram de processos de formação na área, conforme apresentada na caracterização dessas professoras. Contudo, parece que a formação nunca atende às necessidades para o trabalho a ser realizado.

Sobre o funcionamento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no município de Caicó/RN, entendemos que ainda não apresenta as condições recomendadas. Dessa forma, a realização de pesquisas como essa, na nossa compreensão, poderá desvelar a realidade que, muitas vezes, se apresenta como satisfatória, expressando-se apenas por meio de dados numéricos, como o total expressivo de salas existentes. Contudo, quando se analisa as condições de funcionamento estas não condizem com o paradigma educacional inclusivo.

Palavras-chave: Educação especial. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://www.gov.br. Acesso em: 08 out. 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Educação e diversidade:um breve preâmbulo. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). **Escola inclusiva:** pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Idéia, 2008.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FALAR DE SI, TRANSFORMAR O FAZER: A NARRATIVA COMO PROCEDIMENTO DESSE PROCESSO

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Márcia Maria Dias Carvalho – UFRN- marciadiascarvalho@yahoo.com.br
Liceu Luís de Carvalho – Secretaria Municipal de Educação – liceucarvalho@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No contexto das ações educativas, ninguém transforma ninguém, mas o outro tem autoria nesse processo, é parte do processo de transformação dele, considerando que esse outro, questiona, leva a refletir, confronta, estabelece diálogos, influenciando por fim o outro a rever-se, revisitar-se, rompendo, por assim ser, com paradigmas cristalizados.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas**,** não podemos afirmar que essas, de um modo geral, quando não resultam em aprendizagens exitosas é tão somente porque não se tem o desejo de transformá-las. Às vezes, esse fenômeno está atrelado ao fato do desconhecido, no campo da práxis. Mas, quando algum motivo leva o outro ao desnudamento das ações cotidianas, inicia-se um novo percurso que, geralmente, altera o modo do fazer profissional.

Nessa perspectiva, para um professor de matemática, com vasta experiência na Educação de Jovens e Adultos - EJA, o ponto de partida para novas perspectivas de sua ação docente**,** ocorreu a partir de suas inquietações diante de alunos com dificuldades na internalização dos conceitos das operações matemáticas fundamentais. Assim, revisitando seu modo de atuação, confrontando-o, ele encaminhou-se a reconstrução dela. A narrativa escrita como procedimento metodológico representou o impulso a uma nova dinâmica com aqueles alunos, especialmente um deficiente intelectual. Destarte,a narrativa "[...] permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias [...]" (GALVÃO, 1995, p. 343).

Dessa maneira,fazer emergir o que constituiu a formação do professor, permitiu autoria para sua reconstrução docente com vistas à aprendizagem no contexto escolar, direcionadaa uma perspectiva inclusiva, na medida que ele rever sua prática pedagógica.(Ferreira 2012).

Para isto, objetivamos através da investigação analisar a narrativa escrita do percurso formativo de um professor de matemática do nível IV da EJA. E, de modo específico conhecer, por meio de narrativa escrita, as suas singularidades formativas quanto ao processo de inclusão de seus alunos, e a partir delas, construir estratégias pedagógicas para possibilitar o processo inclusivo entre os alunos com/sem deficiência.

CAMINHO PERCORRIDO

O presente trabalho, recorte de uma pesquisa doutoral, ocorreu numa escola pública de Natal-RN, envolvendo alunos do nível IV da EJA, no turno noturno,e um professor de Matemática. O conteúdo narrativo desse professor nos certificou do seu processo formativo, especialmente aquele direcionado às práticas inclusivas. (JOSSO 2004; MEKSENAS 2002).

A teoria histórico-cultural, referência deste percurso investigativo, se coadunou a abordagem colaborativa como metodologia da tessitura que nos propusemos. Tal modalidade de pesquisa, embasada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, permitiu enunciar "[...] a totalidade do objeto de estudo, retratando-o de forma mais real e universal" (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 30).
À medida que cada sujeito adquire consciência de seu papel social, cresce a possibilidade de uma nova estrutura no seu modo de ser e fazer. Essa é uma atitude de cunho reflexivo que, no entendimento de Ibiapina e Ferreira (2007, p. 27),

> [...] exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas produzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re) construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que para mudar a teoria educacional, a política e prática, é necessário mudar a própria forma de agir e pensar.

Dessa maneira, a atividade reflexiva sobre as histórias de vida,desencadeiam o redirecionamento sobre as lacunas da formação pessoal, social, cognitiva e afetiva do sujeito. Assim, as narrativas escritas do professor de matemática, Carvalho, enunciam o enredo da sua história de vida acadêmica, suas lacunas e fragilidades, valorizações, representações e expectativas, desejos e projeções. Por meio de *extraits* o professor Carvalho expressa as lacunas do seu processo formativo principalmente aquela voltada para temática da inclusão, e de um aluno seu (Glei) que apresenta deficiência intelectual. Esse já tinha frequentado por dois (anos) suas aulas:

> Apesar de uma longa experiência em sala de aula regular com o público da EJA, e uma busca constante pela formação continuada somente agora fui despertado para dar atenção a um aluno que tem deficiência intelectual, ele já é repetente por dois anos consecutivos em todos os componentes curriculares. (CARVALHO narrativa escrita em 28/11/2017).

A exposição do processo formativo do professordenota o contexto histórico no qual se desenvolveu, pois,a escola não havia sido pensada numa perspectiva inclusiva. Nesse espaço educacional, todos osalunos deveriam trazer consigo elementos afetivos, cognitivos, entre outros já constituídos, segundo uma programação estabelecida que não contemplava as diferenças individuais.
Na continuidade da narrativa,o professorressalta sobre o distanciamento existente entre ele e o aluno, declarando que:

> Anteriormente, achava que ele (o aluno) era desinteressado, não queria fazer nada do que eu propunha, era acomodado; sempre se remetia a mãe, quando eu questionava algo relacionado aos exercícios propostos dos conteúdos da matemática; " pergunte a minha mãe, ela sabe de tudo, o senhor está pensando que estou brincando"? É sério, eu não sei ler. [...] me questiono: o que posso fazer como professor de matemática para cumprir a tarefa de professor alfabetizador? (CARVALHO – narrativa escrita em 28/11/2017).

Por isso, o processoinclusivo ganha sentidoquando proveniente das inquietações daquele que medeia o processo educativo.Mudar a forma de pensar e agir no contexto escolar permite que,por meio de intervenção, as aprendizagens favoreçam o crescimento de todos. No dizer de Ferreira (2000, p. 322):"O professor tem um lugar privilegiado no processo, uma vez que é ele que tem a função de criar as condições nas quais se efetivarão as rupturas com os conhecimentos anteriores e a reorganização dos novos".

Daí a importância de se pensar, refletir, confrontar continuamente e, nessas ações, reconstruir o fazer pedagógico, observando o sujeito com deficiência intelectual na sua plenitude e incompletude, ao invés de nos determos naquilo que se atribui como "defeito" é preciso focar no que existe em potencial nele.(VYGOTSKY, 1988,)

Considerando aquela prática pedagógica em que a aprendizagem não se estabelece, é necessário esmero no ato de ensinar independentemente das condições de quem aprende."[...] o tratamento das questões relativas ao ensino de deficientes, se incluindo na formação geral dos educadores, eliminaria, em grande parte, os obstáculos que se interpõem entre a escola e as pessoas com deficiência".(MANTOAN 1997, p.126).

Portanto, aatividade reflexiva no modo de ser e agir com o outro pode desencadear o redirecionamento sobre as lacunas da formação pessoal, social, cognitiva e afetiva do sujeito.

RESULTADOS/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, é relevante enaltecer a mudança atitudinal do professor Carvalho, iniciada a partir da narrativa escrita e refletida por ele, aprofundada pelo processo formativo e colaborativo que a pesquisa propiciou. Consideramos que o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor, como resultante do processo da pesquisa, evidenciou o que apontam os estudos quanto as potencialidades das narrativas.

Palavras-chave:Narrativa Escrita – EJA – Educação Inclusiva

REFERÊNCIAS

CARVALHO. Narrativa Escrita em 28 de novembro de 2017.

FERREIRA, Maria Salonilde; **E por falar em cotidiano escolar**. In: FERREIRA, Adir Luiz (Org). O cotidiano e as Práticas Docentes. Natal: EDUFRN, 2000.

FERREIRA, Maria Salonilde. **A abordagem colaborativa:** uma articulação entre pesquisa e formação. In: SAMPAIO, MarisaNarcizo; SILVA, Rosália de Fátima. (Organizadoras). Saberes e Práticas de docência. Campinas, SP: Mercado Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

FERREIRA, Adir Luiz. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, I.M.L de M.; RIBEIRO, M.M.G.; FERREIRA, M. Salonilde (Orgs.). **Pesquisa em educação:** múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro Editora, 2007

GALVÃO, Cecília (1995). **"Narrativas em educação".** Ciência & Educação, vol. 11, nº 2. Bauru: Unesp, pp. 327-345.

IBIAPINA, I.M.L de M; FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p.26-38, jan./jun. 2005.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo; Cortez, 2004.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou Estar: eis a questão:** explicando o déficit intelectual**.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev S; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1988.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Autor: Maíra Dal'Maz Pinheiro (mairadalmaz@hotmail.com)
Co-autor: Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (ricardolins67@gmail.com)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

A inserção do público alvo da educação inclusiva em âmbitos educacionais, em especial no ensino regular, vem encontrando espaço efetivo nas discussões pedagógicas há um curto tempo, tendo, no Brasil, como marco resultante de décadas de ações pontuais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, resultante de todo esse histórico de ações.

No entanto, são tomados como marcos internacionais acerca dos direitos da pessoa com deficiência, primeiro a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, 1990, apontando para a quantidade de crianças e adolescentes sem escolaridade; e, posteriormente, a Declaração de Salamanca (1994), resultante na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, inspirada pela Declaração Mundial de Direitos Humanos (1941), resultando numa linha de ação em que se considerava que as escolas regulares eram o caminho ideal para que a inclusão seja mais eficaz contra a discriminação.

A partir do documento resultante desse marco, a educação não segregacionista determina que "a integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos" (SALAMANCA, 1994). Dessa forma, a educação traz uma perspectiva emancipadora e um fator de transformação social. Nesse sentido, os documentos oficiais no Brasil, referentes à educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 – LDB – e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, foram trazendo um novo discurso em relação a essa parcela da população; um discurso preocupado com a formação das pessoas com deficiência – PCDs – na sociedade.

Quando se fala, ainda, em inclusão em instituições de nível superior – IES –, a problemática se intensifica, pois, para que um sujeito tenha acesso ao nível superior, ele depende de uma formação exitosa no nível básico. Superada essa primeira fase escolar, o estudante, normalmente, submete-se a algum processo seletivo para adentrar numa IES e dar continuidade aos seus estudos. Sabe-se que, no Brasil, o acesso ao ensino superior, principalmente o público e gratuito, é concorrido, além disso, como pontua Goffman (1998), "os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas". Essas pessoas que teriam tal possibilidade de serem encontradas nas universidades, no imaginário social em que se é categorizado o "universitário", constituem um protótipo que não possibilita, em geral, a inclusão de uma pessoa com deficiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

De acordo com a LDB (1996), uma das finalidades da educação superior é "formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores

profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua". Partindo deste fundamento, esse trabalho tem como objetivo apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa de mestradoem desenvolvimento cujo tema é a inserção de egressos universitários com deficiência no mercado de trabalho, atendidos pela Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais - CAENE, durante o período de 2011 a 2017.

Para tanto, esse trabalho está em conformidade com as questões éticas, de acordo com a Resoluçãonº 466, de 12 de dezembro de 2012, sob o parecer nº 2.841.039 do Comitê de Ética em Pesquisa, quanto a pesquisas que envolvem pessoas. O parecer positivo para início da coleta de dados nos permitiu a reunião e interpretações de alguns dados iniciais os quais traremos neste trabalho.

Este trabalho conta com uma análise bibliográfica e documental, que, segundo Gil (2010), diferencia-se do levantamento bibliográfico, uma vez que neste caso serão levantados documentos que não foram ainda alvo de análises ou que ainda podem ser reelaborados a partir dos objetivos de pesquisa. Para a ocasião, nesta etapa serão levantadas informações sobre os egressos, a partir de informações concedidas pela Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE/UFRN – e de resultados preliminares de questionários já aplicados.

Neste sentido, este trabalho ainda está em consonância com alguns documentos legais, como o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – uma vez que, em sua última publicação, 2015, os cadernos de resultado já apontavam para uma inexpressiva atenção aos alunos já formados, cujas razões "possivelmente, deve-se ao fato de ainda ser recente a política que cobra esse tipo de análise e avaliação por parte das IES." (BRASIL, 2015).

Essa razão pode ser, também, reforçada pelo ano em que o SINAES é criado (Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004) e através dos próprios Censos, como sinalizam Martins, Leite e Lacerda (2015), quando fazem um levantamento dos dados de 9 resumos técnicos, quanto à menção ao universitário com deficiência. O que os pesquisadores encontram é que, apenas em 2011 é que há informações completas sobre esses sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com dados cedidos pela CAENE, na etapa de análise documental, entre 2011 e 2017, houve 58 alunos autodeclarados com deficiência formados na educação superior da UFRN. Dentre esses 58 alunos, 08 eram cegos, 06 com deficiência auditiva, 12 surdos, 15 com deficiência a física, 16 com baixa visão e 01 com deficiência múltipla.

Percebemos, já, com apenas esses dados que há uma predominância de deficiências que alcançam a conclusão de cursos no nosso lócus de pesquisa: a deficiência física e a deficiência visual – baixa visão. Esses dados estão em acordo com o Censo da Educação Superior, que já aponta para a predominância dessas deficiências, a saber: "do totalde 5.130 concluintes declarados: 37,4% apresentam **deficiência física**; 22,4%, **baixa visão**; e19,6%, deficiência auditiva." (CENSO, 2015, grifos nossos).

No entanto, há algo, nos dados já coletados, que se distingue dos dados gerais do Censo da Educação Superior quanto à terceira deficiência mais comum entre os graduados. No caso da UFRN, há um número considerável de surdos (12, no período), enquanto que a surdez, no Censo, fica em 6º no quantitativo de egressos. Isso pode ser explicado com a instauração do curso de Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), cuja primeira turma data do ano de 2013 e teve seus primeiros concluintes durante o recorte temporal desta pesquisa.

Quanto a etapa de análise bibliográfica, este trabalho conta, até o presente momento, com a resposta de 16 egressos da UFRN da Educação Superior. Nas respostas, tivemos, mais uma vez, uma predominância no quantitativo referente às deficiências física e visual (baixa visão), tendo 08e 04 sujeito respondentes, respectivamente. Além dessas respostas, há houve o quantitativo de 2 respostas de sujeitos cegos e 2 respostas de sujeitos com deficiência auditiva.

Quanto a ocupação de postos de trabalho, temos no quantitativo geral 07 egressos trabalhando em uma instituição pública, o que demonstra a consonância com a ação afirmativa da reserva de vagas para pessoas com deficiência – cotas. Destes, apenas 01 não está trabalhando em sua área de formação, lotado em um cargo administrativo. Esse indicativo é interessante ser ressaltado, uma vez que há, ou deve haver, a reserva de vagas também para as empresas privadas, através da Lei de Cotas - Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. No entanto, como afirma Zanitelli (2013), há uma discriminação por produtividade média, o que coloca a pessoa com deficiência em desvantagem na concorrência do mercado de trabalho.Outros estudos, como o de Araújo e Schmidt (2006) ainda apontam paranão cumprimento da Lei de Cotas, seja por alegações de baixa escolarização e baixa qualificação profissional, mostrando como o processo formativo em ambientes educacionais tem relação muito forte com o mercado de trabalho.

Esse dado ainda traz mais um desdobramento, apontado pela cartilha do Censo da Pessoa com Deficiência (2010), que registrou que "5,9% dos trabalhadores com deficiência estavam empregados como militares e funcionários públicos estatutários, percentual maior do que o de trabalhadores sem deficiência, que era de 5,5%." Esse dado é fundamental para confirmar que a medida de cotas em concursos públicos, cuja reserva prevê pelo menos 5% das vagas, vem sendo confirmada, como em pesquisas em andamento como esta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ponderar que as atribuições exigidas pelo mercado envolvem, além de autonomia do sujeito e de escolarização compatível, uma complexidade de relações e olhares interpessoais que não são alcançados apenas por leis que garantam essa inserção no mercado de trabalho para os egressos com deficiência, como a Lei de Cotas.

Portanto, para atender tamanha exigência do mercado competitivo, é de fundamental importância uma formação pensada também para este público, dando-lhes a instrumentalização e orientação necessária para repensar as relações, formar-se competente e para que seja possível uma visão pessoal de futuro para ele, no momento de transição para o trabalho.

Isso deve ocorrer em um processo de escolarização que prepare o sujeito para ocupar cargos que surjam não apenas por uma pressão de um cumprimento legal, mas pela dignidade da pessoa humana em sua produtividade social, encontrada no trabalho.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. P.; SCHMIDT, A. Inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 241-254, 2006.

BRASIL, Inep. Política Institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria da IES. SINAES v. 3. Brasília: Inep, 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.
GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisas*. – 5. ed. – Atlas. São Paulo, 2010.

GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1998

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [s.l.], v. 23, n. 89, p.984-1014, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO).

ZANITELLI, Leandro Martins. A lei de cotas para pessoas portadoras de deficiência nas empresas brasileiras: impacto e possíveis alternativas. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2013, vol.18, n.7, pp.2085-2094. ISSN 1413-8123. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000700024.

INCLUSÃO: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Maria Auxileide da Silva Oliveira
José Jailson de Almeida Júnior
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Norte – bolsista CNPq. E-mail: auximariaac@hotmail.com
Doutor em Educação - GEPEM/UFRN - Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi/UFRN

INTRODUÇÃO

Há diferentes maneira de pensar e realizar o processo educativo, de compreender e interpretar o papel do professor e de suas práticas pedagógicas frente à escola, considerando a diversidade e a importância da educação no processo de humanização. Nessa conjuntura, o currículo é um instrumento importante como fator de mudança, que favorece o processo inclusivo dos alunos. Estamos aqui apresentando as proposições curriculares à diversidade, que sejam flexíveis, e que observem as diferenças individuais na aprendizagem não como algo estático, mas dinâmico em contínua evolução.

A busca de se construir uma escola para todos, sem desconsiderar as pessoas nas suas individualidades, acreditando nas suas potencialidades tem sido um dos grandes desafios da educação desde Rousseau, e essa busca tem se acirrado mais ainda, a partir das contribuições da psicologia no campo educacional, nesse sentido, consideramos de fundamental importância as contribuições de L. S. Vigotsky, um dos criadores (juntamente com N. Leontiev e A. R. Luria) da teoria sócio-histórico-cultural fundamentada no materialismo histórico-dialético. Temos aqui a pretensão de abordar as proposições de uma educação voltado para a diversidade, na perspectiva de um currículo e suas práticas pedagógicas voltado para o pós-estruturalismo, essa defesa talvez se aprofunde mais diante das incertezas vivenciadas nos dias atuais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A referida pesquisa trata-se de um ensaio de caráter teórico, incluindo uma revisão bibliográfica, apresenta uma sistematização sensata de pensamentos consequentes de fontes consagradas, acerca de um assunto especifico (TACHUZAWA e MENDES, 1999, apud GUIMARÃES, 2001). Dessa forma, a revisão de literatura nos orienta para à importância das abordagens pós-estruturais no campo educacional, seu forte impacto sobre o currículo e das práticas pedagógicas.Nessa vertente, marcada pelo diálogo, não existe possibilidade de termos fundamentos fixos, objetivismo, homogêneo. Valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o antiessencialismo (LOPES, 2013). Nesse sentido, assumir a perspectiva pós-estruturalista implica, aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagens ou de significados. Não há sentido na coisa em si, na materialidade, ele depende da inserção dessa materialidade em sistema de classificação e em jogos de linguagem (DERRIDA, 2001).

Nessa linha de raciocínio, no campo curricular, de acordo com (SILVA, 1999) como prática de significados e como representação, o currículo poderia ser, redefinido, como uma prática produtiva de significados, uma representação, que se dá dentro de

relações sociais assimétricas, visando efeitos de poder dentre os quais se destaca a produção de identidades sociais. O currículo desse sentido age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significações. Teóricos como Foucault(2005), Derrida (2001) e Silva (1999) defendem essa perspectiva de currículo.
Com base nas premissas de um currículo multicultural, que lida com a questão das diferenças como uma questão histórica e também política, Lopes e Macedo (2011, p. 235) esclarece, "cabe aos professores reconhecer as contradições dessa cultura, questionar elementos repressivos e valorizar elementos progressistas, assim precisa-se ser analisado as conexões entre currículo e cultura a partir das questões políticas".O conceito de currículo segundo Sacristán (2000, p. 82) "O Currículo é um ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no geral e nos projetos de inovação dos centros escolares". Segundo Maclaren (1998, p. 116) "representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente". A partir da concepção de currículo que é construída e desenvolvida na escola, poderá contribuirpara desconstruir os discursos das identidades estereotipadas, fixadas e hegemônicas.
O debate pedagógico inclusivo tem sido o grande gargalo da escola em todas as épocas, considerando a complexidade do processo educativo fortemente marcado por variáveis pedagógicas, sociais e históricas. Um teorico que contribuiu de forma significativa para a construção de uma escola que valorize o ser humano nas suas múltiplas particularidades, e dessa forma, a necessidade de uma ação pedagógica voltada para à efetivação da inclusão, foi Lev Seminovich Vygotsky.A partir das ideias desse autor, não tem como olhar o fenomeno pedagógico a partir de sua mera descrição, mas, o fenomeno passará ser visto a partir de sua história, a partir do movimento, que é dialético e contraditório. Dessa forma, para Vygotsky, a concepção histórico-cultural, é desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psique humana é a forma própria de refletir o mundo, na interação com as relações sociais, através da linguagem ou melhor da fala (PRESTES, 2013), a grande ferramenta social de contato. Vygotsky não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicasbiológicas se transformam em funções psíquicas superiores(VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, .A.N., 2006). A obra de Vygotsky é permeada pela linguística, por suas discussões sobre a língua e sua influência sobre o desenvolvimento do pensamento e a interação social, motivado pelo cenário sociopolítico que valorizava a ciência, enquanto instrumento a serviço dos ideais revolucionários, na busca de respostas para a construção de uma nova sociedade.

DISCUSSÕES

Partindo do ponto de vista que a construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, mas, também são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (GOMES, 2007, P. 17). Compreendemos, nesse sentido, que a construção de um currículo que perceba a diversidade como uma construção histórica, cultural e social das diferenças é fundamental para uma escola

que atenda a todos, na concepção de uma ação pedagógica contra a discriminação e a exclusão. Para isso, torna-se importante, desconstruir os discursos das identidades estereotipadas e fixadas, trata-se de um movimento no sentido de desconstrução de hegemonias estabelecidas como fixas e verdadeiras.

Ao analisarmos os princípios, fundamentos e procedimentos das propostas educacionais nos documentos oficiais que torneiam a inclusão, se dizem ir no sentido de assegurar dimensões éticas, expressadas pela tolerância para com a diferença, reconhecimento e valorização da diversidade étnico racial de gênero, religiosa, pessoa com deficiencia, entre outros. No entanto, precisa-se analisar esses princípios com desconfianças, estaratento aos discursos aparentemente benignos que permeiam o currículo oficial. Nesse sentido diz Silva (1999, p. 104) "É preciso questionar também as formas mais sutis de essencialismo, principalmente, através do essencialismo cultural, não simplesmente as formas mais evidentes de essencialismo, como aquelas fundamentadas na biologia". Tal constatação constitui uma nova natureza a ação pedagógica da escola, que não vai ser construída a partir de um *modeloideal* (grifo nosso) de pessoa que se quer formar para determinado tipo de sociedade, nem vai está focado exclusivamente no processo de desenvolvimento humano, como algo estático, mas vai entender que a cultura e as relações sociais e históricas atuam intensamente nesse processo de desenvolvimento humano e que o currículo é tanto uma questão de conhecimento quanto uma questão de identidade, ou seja, o currículo é também uma questão de poder. Importante, os professores e o todo corpo diretivo da escolar reconhecer os discursos exclusivistas e sua ação política, buscando concepções pedagógicas em combate a esses discursos.

As contribuições de Vygotsky, voltadas para uma ação pedagógica inclusiva, trazem um novo olhar para a ação docente, analisando o fenômeno a partir de sua história, que não é linear, a partir de sua relação com a cultura, do convívio em sociedade. Esse processo também envolve, a fantasia, a imaginação, a capacidade de criar, de se emocionar, e o professor é o colaborador desse processo. Para Vygotsky existe um conhecimento que está na cultura, nos objetos, mas quando esse conhecimento é internalizado, ele é reinterpretado, com base em sua história de vida. Dessa forma, o conhecimento não é uma ação neutra, mas envolve questões culturais, política e social. Se, numa perspectiva naturalizante, o papel da educação é facilitar o desenvolvimento de aptidões que estão naturalmente dadas, entretanto, numa perspectiva histórico cultural, o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos da cultura (VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, .A.N., 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo inclusivo ainda está em construção, muitos avanços já ocorreram desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994. Entretanto, o projeto de uma sociedade inclusiva ainda é uma busca não alcançada, é uma luta política constante, e exercida por cada um de nós, e por não ser algo estático, imóvel, mas, em movimento, por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada não a um sentimento ingênua de que é possível resinificarmos esse mundo de uma vez por todas, mas, que ainda assim é necessário investirmos nessa ressignificação.

Palavras-chave: Inclusão. Currículo. Práticas Pedagógicas.

REFERÊNCIAS:

DERRIDA, J. *Posições*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. Oque são as luzes? In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos II: arqueologia das ciencias e historia dos sistemas de pensamento*. Rio de janeiro: Forense Universitária, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo*: diversidade e currículo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUIMARÃES, M. *O estado do comprometimento com a carreira a partir de pesquisas brasileiras***.** 2001, Monografia. Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina.

LOPES, Alice Cassimiro. *TeoriasPós-críticas, Política e Currículo.* (7 - 23) Programa de Pós-GraduaçãoemEducação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

LOPES, A. C; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA. C. V. (2005). *As contribuições do pensamento do Canadense Mclaren e de Paulo Freire para a construção de uma Educação Multicultural Inclusiva*. IN MIGUEL, N; PROENÇA M. (orgs). *Educação e diversidade*: Interface Brasil-Canadá. Casa do psicólogo, são Paulo, 2005.

PRESTES, Joia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*: Análise de traduções de Lev Seminovitch Vigotsy no Brasil. Autores Associados. Campinas- SP, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo***:** *uma reflexão sobre a prática***.** Trad. Ernani F. de Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Totaz Tadeu. *Documentos de Identidade* Uma Introdução às Teorias do currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

INSERÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS: OS DESAFIOS APÓS 15 ANOS DA LEI 10.639/03

Linha Temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Buena Bruna Araujo Macêdo - UFRN - buenabruna@yahoo.com.br
Julie Idália Araujo Macêdo - UFRN - juliidalida@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A população brasileira é mestiça, repleta de contribuições de vários povos e apesar de nossa pluralidade cultural, desde criança nos é inculcada uma série de preconceitos e estereótipos sobre o negro e sua cultura, que se não forem trabalhados e desconstruídos, seguirá sendo reproduzida por outras gerações. Neste sentido, cabe a escola como espaço, por excelência, da diversidade étnica-racial e cultural colocar em prática uma educação que contemple essa diversidade. Desse modo é importante "possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã" (GOMES, 2001, p. 91). Este texto tem como objetivo analisar a implantação da literatura afro-brasileira nas escolas, principalmente a partir da Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/1996). Teoricamente as instituições de todas as modalidades de ensino deveriam promover uma educação voltada para a valorização do ser humano, estimulando a formação de valores, costumes e comportamentos saudáveis no conviver com o outro. Onde a diversidade humana seja vista e respeitada, explorada na sua riqueza, de forma a possibilitar os diferentes grupos étnico-raciais e culturais se relacionarem e contribuam mutuamente para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade brasileira.

METODOLOGIA

Para realizar tal análise buscamos operacionalizar uma pesquisa bibliográfica atenta, onde foi possível inicialmente resgatar a história dos negros no Brasil e o processo político de lutas contra o preconceito e a discriminação. Posteriormente analisamos a efetivação da Lei 10.639/03, porém constatamos que não basta somente aplicar a lei, incluir nos currículos escolares a história e a cultura afro-brasileira e indígena; sem que as universidades e as escolas promovam uma formação adequada para os professores.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Para promovermos uma educação plural, que respeite e contemple a diversidade étnica-racial e cultural do povo brasileiro, precisamos entender que "é comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos, e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas" (JOVINO, 2006, p. 03). Por sua vez, Silva (2010, p. 01) é enfática ao afirmar que o negro é uma palavra excluída e frequentemente esquecida pela literatura brasileira, "em geral é o elemento marginal". A falta de

atenção para com a diversidade presente na escola tem contribuído para a manutenção do racismo e do preconceito para como os diferentes grupos historicamente discriminados. Para Peixoto (2013, p 08), contemplar histórias e escritas literárias afro-brasileiras e africanas, no âmbito do ensino literário, significar romper com a perspectiva tradicional do ensino de literatura no Brasil, mudar o caráter eurocêntrico e monocultural da educação brasileira, precisamos contemplar no currículo escolar a diversidade étnica-racial e cultural brasileira e da humanidade, e combate ao racismo arraigado na sociedade brasileira desde os primórdios da construção do país. A literatura afro-brasileira, se usada de forma comprometida, pode ser uma aliada na formação da identidade étnica-racial, na valorização da cultura negra e no combate ao racismo. Pois apesar de todas as dificuldades para a sua implementação nas escolas, a Lei 10.639/03 é um ganho significativo para os afro-brasileiros, por meio de sua efetivação já podemos perceber mudanças importantes na realidade educacional brasileira, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Porém, é indispensável que os profissionais de ensino tenham uma formação inicial e continuada que lhes deem elementos para trabalhar a educação das relações étnico-raciais, como orientam as leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais. A inserção da literatura afro-brasileira e africana nas escolas trará contribuições a curto e longo prazo a exemplo da desconstrução do imaginário preconceituoso, estabelecendo a importância do povo africano na construção da história brasileira, valorizando-os, contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária nas relações culturais e que valoriza a sua diversidade. Vejamos o que nos diz Kabengele Munanga, "O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas" (MUNANGA, 2005, p. 16). Partindo do pressuposto que o direito a educação deve ser assegurado a todos sem nenhuma distinção, principalmente porque ela deve ser um dos canais de combate ao racismo e meio de promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a nação brasileira. Neste sentido, levamos em consideração que o ambiente escolar representa o espaço de interação e socialização do saber tanto pedagógico quanto histórico-social, onde se busca desenvolver uma formação crítico-reflexivo. Dessa forma, a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (LOPES, 2005, p.189). Mesmo após quinze anos de implementação da Lei 10.639/03 e a existência de uma disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ainda faltam materiais didáticos específicos e uma formação adequada para o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, faz-se necessário que na escola seja estabelecido o respeito pela pluralidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, abrangendo a cultura diversificada em que estamos inseridos atualmente. Para isso, além de professores preparados, são necessários materiais e estratégias didáticas que busquem desconstruir estereótipos e preconceitos racistas. Neste sentido, podemos afirmar que mesmo com todas as

dificuldades para a sua implementação nas escolas, a Lei 10.639/03 é um ganho significativo para os afro-brasileiros. Por meio desta implementação já podemos perceber mudanças importantes na realidade educacional brasileira, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Te A literatura afro-brasileira, se usada de forma comprometida, pode ser uma aliada na formação da identidade étnica-racial, na valorização da cultura negra e principalmente no combate ao racismo.

Palavras-chaves: Lei 10.639/03. Educação. Literatura afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei 10.639 de Janeiro de 2003**. Brasília: 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEF, 2004.

DUTRA, Robson. **O ensino das literaturas africanas e afro-brasileira e os desafios à práxis educacional e à promoção humana na contemporaneidade**. In ROCHA, José Geraldo; NOVIKOFF, Cristina (orgs) Desafios na Práxis Educacional à Promoção Humana na Contemporaneidade. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça:** o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83- 96.

GOMES, Nilma Lino. **Implantação da lei 10.639 esbarra na gestão do sistema e das escolas.** In: Revista Nação Escola, n.2 – NEN (Núcleo de Estudos Negros), Florianópolis-SC: ATILÈNDE, 2010. Disponível em: <http://issuu.com/gastaocassel/docs/revista_versaofinal_72dpi>

GOMES, Nilma Lino.. **Lei n° 10.639.** Inclui a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário oficial da união, Brasília, 2003.

JOVINO, I. da S. **Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil.** In: SOUZA, F; LIMA, M. N. (Org). Literatura Afro-brasileira. Salvador: Centro de estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LOPES, Véra Neusa. **Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos.** In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOURA, Glória. **O Direito à diferença**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Valores culturais afrodescendentes na escola.** São Paulo: Paulinas. Diálogo, Revista de Ensino Religioso. nº 49, fev, 2008. p. 8-11.
PEIXOTO, F. L. **Literatura Afro-brasileira.** Salvador: Programa A Cor da Bahia, FFCH/UFBA, 2013.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola:** questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.
SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas:** entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

NEGR@ SIM, NEGR@ SOU: história, arte e estética na valorização da negritude no ambiente escolar

Linha Temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Kelly Cristine Cordeiro
CEEP Hélio Xavier de Vasconcelos
kellycristine@ufrn.edu.br

Saber, poder e identidade. É disso que se ocupa a educação; da institucionalização de saberes e sua instrumentalização em função de projetos sociais específicos, tangenciados pelos discursos identitários, cujo poder se espalha sobre a malha social e influencia na forma encaramos o mundo, os outros e a nós mesmos/as. É a partir dessa perspectiva que a arte educação se coloca como um instrumento para a difusão de práticas e discursos educacionais abertos a multiplicidade de culturas e modos de vida, de modo a desconstruir hierarquias sociais e enfrentar práticas preconceituosas a exemplo do racismo e da homofobia no âmbito da educação. E é da tentativa de promover uma prática pedagógica aberta ao multiculturalismo e a diversidade através do ensino de artes que trata o presente texto.

A escola enquanto espaço privilegiado para desenvolvimentos de práticas educativas é também um espaço pensado em função do disciplinamento de corpos e subjetividades, em torno do qual se elegem os saberes e a forma de conhecer, visando um modelo social específico.Por isso, uma educação e uma escola alinhadas com um projeto de sociedade democrática precisam ser, antes de tudo, multiculturais; abertas a multiplicidade de vozes que emergem de lugares sociais e experiências culturais específicas, pelos quais precisam passar a legitimação de saberes, a representação de mundo eo estabelecimento de identidades e valores sociais.

Já que o saber é uma questão de poder e identidade precisamos multiplicar nossa forma de saber de modo que um número cada vez maior de pessoas se veja representado, sobretudo na forma como o saber é produzido no âmbito das nossas escolas. Sem desconsiderar o poder que ela tem para orientar nossas formas de vida e nossas visões de mundo, é preciso também perceber a escola não apenas como o espaço onde o conhecimento é produzido e transmitido de forma isenta e imparcial, mas entender que ela o faz a partir de padrões socioculturais específicos; legitimando e reproduzindo concepções, valores e clivagens sociais, construindo sujeitos, seus corpos e identidades, legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação de capital simbólico e cultural (FOUCAULT, 1997)

No tocante à relação ensino-aprendizagem,é preciso apontar para o currículo escolar como um instrumento discursivo formatador de identidadesque, mas como um importante mecanismo de políticas culturais, cujo valor no processo de escolarização está para além da seletividade de seus conteúdos. Entendendo que o processo que elege os conteúdos e a forma de conhecer é marcado não apenas pelos discursos que verbaliza, mas também e fundamentalmente pelas questões que silencia.A teoria pós-crítica do currículo chama a atenção sobre “os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos”,demonstrando que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”(SILVA, 2004, p. 147).

Isso nos remete às vozes e às formas narrativas a partir das quais vão sendo construídas as representações sobre nossa sociedade e seus valores culturais de modo amplo. É a partir daí que passamos a problematizar as narrativas que representam as experiências históricas do povo negro no Brasil e a importância da herança cultural afro-brasileira. Isso nos leva a questionar em que medida a educação e a escola estão abertas ao acolhimento da diversidade de valores culturais e de identidades. Se o saber é uma questão de experiência nos cabe problematizar os termos nos quais tem se dado a aprendizagem da população negra no nosso país. Em que medida nossos/as alunos/as se veem representados na dinâmica de uma educação e de um currículo centrado em valores culturais que permitem o abrigo de práticas e discursos racistas no âmbito da escola.

Há inúmeros estudos que apontam para o fato de que alunos/as negros/as enfrentam inúmeras dificuldades para se manterem nas escolas. Não por acaso, estes/as também detém o maior índice de evasão escolar (GOMES,2010). Esta é uma questão que precisa ser encarada de frente por nós educadoras e educadores, pois o enfrentamento ao racismo passa por nossa capacidade de reconhecer o silenciamento da cultura negra na nossa sociedade como um todo e na escola de modo específico. O que, por sua vez passa pelo reconhecimento de que ao longo de sua história a nação brasileira tem abrigado inúmeras práticas e discursos fomentadores de desigualdade, especialmente a étnico-racial. Em função disso os valores transmitidos pela educação se alinham com essa tendência de espelhar uma imagem de sociedade na qual a população negra não se enxerga, ou se enxerga sob a ótica da desvalorização cultural e da desigualdade social, estando geralmente no patamar inferior. Essa inviabilidade quando atua dentro da escola produz efeitos danosos. Se considerarmos, como dito acima, que a aprendizagem é uma questão de experiência nos cabe questionar que experiência educativa têm alunos/as que não se vêm representados nos discursos e nas imagens que nossa escola e sociedade produzem deles/as.

Quais são os termos a partir dos quais se produz a identidade negra em nossa sociedade? como a escola lida com a construção dessas identidades? Quais as vozes que ecoam a partir de nossa prática docente? Estas e outras questões foram trazidas para a escola e temos, por meio de práticas educativas e pedagógicas capitaneadas pelo ensino de arte, tentado produzir respostas que nos levem a efetivação de uma educação plural e democrática de fato.

Por isso, as atividades das quais tratam o presente texto compõem experiências educativas alinhadas à promoção do multiculturalismo e da diversidade no ambiente escolar como um instrumento de enfrentamento ao racismo.Nesse sentido, desenvolvemos uma proposta pedagógica alinhada à instrumentalização da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, dentro de ações interdisciplinares realizadas pelas disciplinas de Artes, História e Literatura, voltada à valorização da experiência histórica e da estética afro-brasileira no contexto do espaço escolar do Centro Estadual de Ensino Profissional Hélio Xavier de Vasconcelos na cidade de Extremoz – RN.

Partindo da perspectiva de que conhecimento se dá por meio da experiência, quando descobrimos o novo e acolhemos o desconhecido; as atividades propostas tem por objetivo levar os/as alunos/as a desenvolverem novas experiências de modo a se reconhecerem como sujeitos sociais ativos e transformadores. Compreendendo que as práticas culturais são indissociáveis do modo de vida das comunidades,em um contexto escolar marcado por uma maioria étnica afrodescendente que não vê de forma positiva esta identidade, nem mesmo consegue vislumbrar a prática e a

perpetuação do racismo evidente em seu cotidiano, buscamos promover a valorização da negritude, de modo a sensibilizar os/as alunos/as a se reconhecerem de forma positiva como partícipes da identidade afro-brasileira.Para tanto, foram acionados instrumentos didáticos por meio de oficinas pedagógicas de arteeducação e história que buscaram envolver os/as estudantes no debate sobre a formação sócio histórica e cultural brasileira, africanidades, diversidade étnica, cultural e racismo por meio de atividades de artes visuais, notadamente a fotografia utilizada como instrumento de valorização da estética negra no ambiente escolar.
Foi proposto aos/às alunos/as como culminância das atividades desenvolvidas a realização de uma exposição fotográfica que foi inteiramente construída por eles/elas, foram fotógrafos/as, modelos, produtores/as, diretores/as e curadores/as. Resultando em um belo trabalho final que se vale muito mais pelo que conseguiu produzir em termos de valorização da auto identidade e do reconhecimento da cultura negra.

Palavras-chave: educação, identidade, racismo

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ. Anete e GOMES. Nilma Lino (org.) **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA INTERFACE COM OS DIREITOS HUMANOS

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Rafael Araújo da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
rafa.ufrn.pedagogia@hotmail.com

Erika dos Reis Gusmão Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ergandrade@gmail.com

Compreender o desenvolvimento da escolarização, não é uma atividade simples. Nesse fenômeno recente da história humana, o da escolarização, requer analisar, além do entendimento do processo de desenvolvimento da escola moderna, outros dois conceitos que caminham juntos. A construção sócio histórica do conceito de criança na interface do desenvolvimento dos Direitos Humanos. Para isso, será necessário fazer um recorte temporal que tem seu inícionos meados do século das revoluções burguesas, quando é fundada a sociedade contemporânea e seguir até a compreensão, na atualidade, dos conceitos explanados nessa produção. Esse resumo expandido faz parte de uma produção maior, referente à monografia de conclusão de curso. Na intenção de fomentar melhor o debate, serão utilizados autores que constroem esse campo de conhecimento como Bobbio (1998), Comparato (2010), Ariès (1981) além de documentos oficiais internacionais como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança(1989), quanto nacionais como Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) os quais proporcionam um melhor entendimento sobre os temas a serem abordados.Todo o percurso metodológico deste trabalho temo caráter bibliográfico. Tal revisão apontam em três eixos:o eixo da formação do conceito de criança com o recorte na sociedade contemporânea; o eixo dos marcos histórico dos Direitos Humanos e sua relação com as crianças e por fim o eixo consequente do debate entre direitos universais e criança que é resultante do processo de escolarização. No primeiro momento é tecido a reelaboração do conceito de criança (e acompanhado desse conceito)o da infância. Para isso, o autor francês, Philippe Ariès, em sua obra a História Social da Criança e da Família (1981), desenvolve o conceito de "descobrimento" da infância pela sociedade moderna, elaborado a partir, de entre outras fontes, a da leitura de imagens datadas da idade média europeia, onde compreende que a infância enquanto ator social era inexistente, para aquela sociedade, a criança era vista enquanto adultos em miniaturas (ARIÈS, 1981).Seu entendimento vai sendo ampliado com a complexificação da sociedade europeia, novos movimentos sociais, culturais, econômicos entre tantos outros vão sofisticando a compreensão sobre a criança e novas necessidades vão emergindo,com isso a imagem social da criança vai sendo modificada. Já com a ascensão da classe burguesa ao poder, novas maneiras de se relacionar são desenvolvidas. Para isso, filósofos como, Jean-Jacques Rousseau, que elabora o Emílio, ou Da Educação, publicado em 1762, lança as bases para uma nova forma de abordagem sobre a ótica desses novos atores sociais e da importância da etapa da infância para a formação do sujeito humano, algo que não era

concebido em tempos passados: Repito-o, “a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições; no momento em que conhece sua ama, já muito ele adquiriu” (ROUSSEAU, 1995, p.42). Já em concepções mais recentes, como no século XX, o conceito de criança se aproxima do qual conhecemos na atualidade fazendo pontes com os dois próximos eixos. Para exemplificar melhor essa compreensão autores como Dourado (2009) e Andrade (2010) trazem duas compreensões bastante pertinentes. Primeiro “O olhar dos cientistas se volta, nessa transição entre séculos, para entender a diferenciação entre a infância e a idade adulta [...]. Mas não é só enquanto curiosidade científica que a infância se torna alvo de tantas novas teses. Os processos sociais e econômicos que sustentam a consolidação do capitalismo são os principais elementos geradores das mudanças no papel das crianças na sociedade. ” (2009, p. 2). E por outra concepção, Andrade traz o entendimento do estatuto de sujeito para esse segmento social “no século XX, o discurso predominante sobre a infância atribuiu-lhe o estatuto de sujeito de direitos, imagem construída com base na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais, entre os quais: a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989). ” (2010, p. 83).O segundo eixo, que aborda as concepções dos Direitos Humanos, que tem sua origem nas revoluções burguesas que marcam o fim da idade moderna, que tem por base a concepção do homem enquanto sujeito em sua integralidade, vai modificar o pensamento social de todas as gerações sociais vindouras até hoje. Para a criança não é diferente, por enquanto que pelo menos em tese, os direitos dos homens têm suas gênesis moderna a Declaração de Direitos de 1689 (1689), a Independência Americana (1776), e culminando treze anos depois, com o advento da Revolução Francesa (1789) que estabelece definitivamente os direitos (liberais) do homem. No entanto, somente no século XX, depois do flagelo de duas grandes guerras mundiais, é que a criança entra no rol de proteção efetiva dos Estados amparadas em formas de lei. Essas concepções de leis de proteção, que entre elas resguarda o direito da educação formal a esse segmento social, criança, em suas diversas reelaborações que vai resultar na mais importante, a Convenção dos Direitos da Criança (1989), sendo o documento mais ratificado das nações unidas, apenas não assinado pelos Estados Unidos.Essa convenção serve de base para a elaboração do Estatuto da Criança e Adolescente (1990) tanto quanto para políticas de promoção a infância no Brasil. E por fim, o eixo da escolarização, esse processo se dá no mesmo tempo histórico que os outros dois eixos, é a partir da revolução pedagógica burguesa (CAMBI, 1999)dos meados dos séculos XVII e XVIII que um novo modelo de escola começa a ser construído a partir das necessidades da nova classe social dominante, a burguesia e seu sistema de economia, o capitalismo. Essa nova escola tinha por objetivo: “Minuciosamente organizada, administrada pelo estado, capaz de formar homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola dos anos quinhentos, quase toda nas mãos da igreja”. (CAMBI, 1999, p. 305). Esse processo de escolarização entrava em consonância ao novo modelo de homem que a sociedade contemporânea pregava a partir das declarações dos direitos liberais humano. Assim a escola serve como instrumento do Estado para disseminar esse novo ideal. A escola vai se tornando parte da vida dos cidadãos e o público alvo dessa nova instituição são as crianças. Elas deixam de fazer parte do conviver das relações adultas e são relocadas para a instituição que tem por finalidade entre elas a socializadora que consiste na aquisição de valores, atitudes, hábitos e padrões de comportamento socialmente recomendados do novo modelo

societário. Entretanto, essa perspectiva não acompanha as crianças de todas as classes sociais.Até o início do século XX, ainda era possível encontrar números consideráveis de criança com esse direito educacional e basilar negado, principalmente as oriundas de classes menos favorecidas economicamente. É com a intensificação de novos acordos que vem proteger a criança em toda sua plenitude, sem distinção de classe e amparo legal do Estado, que por sua vez, tem influência direta da transformação dos dois eixos anteriormente citados, da elaboração do conceito e da imagem social da criança, desenvolve-se construção sobre o entendimento dos direitos humanos agora em uma perspectiva mais progressista "agora o ponto de partida é o homem concreto, o ser humano que vive em sociedade, em relação contínua com os outros homens."(NASCIMENTO ET FIDÉLIS, 2010, p. 187) que tornase a compreender esse processo de escolarização pela construção da cidadania e formar cidadãos críticos e atuantes por uma democracia popular e humanitária.Apropriando-se dos elementos que subsidiaram o debate acerca da construção histórica das crianças,sua interface com os Direitos Humanos e seu efeito desencadeador nas instituições escolares contemporâneas marca o alcance do objetivo proposto nesse trabalho.A tríade, Direitos Humanos, Crianças, e Instituição Escolar são campos que dialogam entre si e constroem uma nova perspectiva social e de mundo. Um grande exemplo da relação intrínseca é o diálogo entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (8.069/90) para efetivar e assegurar os direitos das crianças e adolescente enquanto cidadãos previstos em constituição.

Palavras-Chave: Crianças; Direitos Humanos; Processo de Escolarização.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books http://books.scielo.org;
ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CAMBI, Franco. Historia da Pedagogia/ Franco Cambi; tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaideia).
DOURADO, Ana Cristina Debeux. História da infância e direitos da criança. In: Salto para o futuro. Ano XIX. Nº 10. 2009. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012184.pdf> Acesso em 22 de março de 2016.

NASCIMENTO, Adriano; FIDÉLIS, Thays. Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos interdisciplinares / (Org.) Mara Rejane Alves Nunes Ribeiro; Getulio Couto Ribeiro – EDUFAL: Editora Universitária da UFAL, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

O ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DE COTAS AO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Larissa Fernanda Santos Oliveira dos Reis
UFRN – lfso.edu@gmail.com
Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
UFRN - ricardolins67@gmail.com

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades no Ensino Superior ainda é muito incipiente, sobretudo no que diz respeito ao acesso destas pessoas a este nível de ensino. A partir da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que institui a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, e sua regulamentação pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017 (BRASIL, 2017), percebemos a necessidade de ampliarmos as discussões sobre esta temática. Sabemos que algumas instituições já adotavam a reserva de vagas para este público antes da referida lei, e por isso consideramos importante investigar sobre os mecanismos de acesso dessa minoria à Educação Superior. Assim, este artigo tem por objetivo identificar e analisar as produções científicas que abordam sobre o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior, no período de 2008 a 2018.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Conforme Martins, Leite e Ciantelli (2018), os estudos que abordam sobre a inclusão no Ensino Superior ainda são muito escassos. Inclusive, na pesquisa em que realizaram, as autoras constataram que algumas instituições de ensino superior não possuem de forma sistematizada o quantitativo desses alunos ingressantes. No entanto, percebemos que a temática inclusão na formação superior tem sido mais difundida, principalmente após o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o qual tornou obrigatória a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Apesar de ser apenas uma das abordagens sobre educação inclusiva, em muitos casos esse passou a ser o primeiro contato e, algumas vezes, o único, com aspectos relacionados à pessoa com deficiência. Podemos dizer que este foi o início efetivo das discussões dessa temática no âmbito da formação docente.
Assim com propomos nesse estudo, Pletsh e Leite (2017), em uma pesquisa de estado da arte na *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO-BRASIL) sobre as produções científicas que versavam sobre a inclusão no ensino superior, identificaram um avanço nos estudos sobre esta temática, porém este crescimento não acompanhou o aumento da demanda de alunos no ensino superior. Segundo dados do Censo 2015 (INEP, 2018), do total de matrículas da Educação Superior, 0,4% correspondem a alunos com deficiência. Esse valor pode até parecer pequeno, no entanto, ele corresponde, conforme Pletsch e Leite (2017) a um aumento de 520% nas matrículas desse referido público.

Aliado a esse crescimento, temos a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que institui a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, que ampliou esse acesso. De acordo com uma reportagem de 09 de abril de 20018, da Folha de São Paulo, cerca de 1.500 alunos ingressaram no Ensino Superior, em nível federal, em 2018 por meio da política de reserva de vagas. Inclusive, candidatos que tentavam a alguns anos ingressar na universidade. Esse número ainda não é o valor total, pois algumas grandes universidades não responderam e outras ainda estavam realizando seus processos seletivos. A reportagem afirma que é a primeira vez que ocorre uma entrada tão representativa em instituições de ensino superior federais.

Esta é uma temática que precisa ser mais explorada nas pesquisas científicas. Desta forma, optamos por fazer um levantamento das produções científicas que abordam este assunto, durante o período de 2008 a 2018, em algumas bases de pesquisa online. O ano de 2008 foi escolhido por considerarmos um marco no que tange à Educação Inclusiva, por ser o ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). E o ano de 2018 foi escolhido por ser o ano em que se completa 10 anos da referida política, a qual está sendo reavaliada no contexto educacional.

As bases pesquisadas foram: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO-BRASIL), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Periódicos da Coordenação deAperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Repositório da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por ser um repositório que busca em diversas bases. Usamos dois grupos de descritores combinados. O primeiro foi com as seguintes palavras: acesso, permanência, alunos com deficiência, ensino superior e educação superior. O segundo foi com as seguintes palavras: inclusão, acessibilidade, ensino superior e educação superior. Combinamos utilizando os operadores boleanos AND e OR, sendo este último apenas para combinar ensino superior e educação superior.

Após levantarmos todos os resultados dessas combinações, iniciamos o processo de seleção. Primeiramente, identificamos os trabalhos que eram repetidos e aqueles que não eram artigos de fato. Em seguida, selecionamos apenas aqueles que abordavam sobre educação, depois os que tratavam sobre inclusão, e, por fim, os que versavam sobre ensino superior. Então, analisamos cada objetivo, buscando em poucas palavras organizar os artigos por foco. Por fim, selecionamos apenas aqueles que eram de periódicos que possuíam Qualis A1 e A2.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

A busca utilizando os descritores nas bases de pesquisa utilizadas renderam um primeiro resultado com 324 trabalhos. Ao retiramos os artigos repetidos, ficamos com 248, e ao eliminarmos o que não era artigo, ficamos com 243 trabalhos. Destes 243, apenas 163 tratavam sobre educação, sendo estes os válidos para nossa análise. Dos artigos válidos, 128 tratavam sobre inclusão, perfazendo 79%. Destes, 84 versavam sobre o Ensino Superior, o que equivale a 52% do total dos artigos válidos e 66% dos que tratam sobre inclusão. Então, optamos por ficarmos apenas com os artigos de periódicos com QualisA1 e A2, totalizando 41 artigos, o que perfaz 25% do total dos artigos válidos, 32% dos artigos que versavam sobre inclusão e 49% dos que abordam o ensino superior. Desta forma, percebemos que mesmo utilizando descritores com o foco no ensino superior, o número de artigos não é expressivo.

Dos 41 artigos selecionados, tivemos diversas temáticas: 1 discutia sobre professores com deficiência; 1 analisava as necessidades de um estudante surdo; 1 abordava sobre a percepção docente sobre a inclusão; 1 versava sobre bibliotecas universitárias e inclusão; 1 apresentavam os fatores para conclusão de curso de alunos cegos; 1 tratava sobre educação bilíngue; 1 abordava sobre os tradutores/intérpretes de Libras; 1 investigava o processo de democratização do ensino superior a partir do perfil socioeconômico dos alunos; 1 tratava sobre a experiência pontual da Universidade de Brasília com relação à diversos aspectos de inclusão do aluno já pertencente a instituição; 1 investigava a inclusão de servidores públicos com deficiência em universidades; 2 discutiam a utilização de tecnologias assistivas; 2 tratavam sobre programas de apoio; 2 analisavam a questão da permanência do aluno com deficiência na universidade; 2 deles versavam sobre a acessibilidade, sobretudo sobre barreiras arquitetônicas para alunos com deficiência física; 2 realizavam uma revisão de literatura; 2 discutiam práticas pedagógicas; 3 discutiam a questão da formação docente para atuação com alunos com deficiência; 3 discutiram sobre os núcleos de acessibilidade nas universidades.

Das temáticas que se aproximavam do nosso objeto, encontramos: 1 tratava de um instrumento do INEP/MEC para identificar o público alvo da Educação Especial na Universidade; 1 abordava a legislação concernente a inclusão no ensino superior; 1 discutia as políticas públicas para a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior; 4 artigos versavam sobre acesso e permanência; 3 versavam sobre acesso especificamente; e, 2 sobre sistema de reserva de vagas/cotas. Estes totalizaram 12 artigos, que se tornaram o escopo de nosso estudo, sendo 29% dos 41 artigos Qualis A1 e A2 selecionados e 14% dos que versavam sobre Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento dos artigos que versam sobre o acesso da pessoa com deficiência no ensino superior, percebemos que esse número ainda é pouco expressivo e os estudos encontrados especificamente sobre este tema em nossa pesquisa são datados a partir de 2015, sobretudo 2018. Os artigos ainda não abordam sobre os quesitos de elegibilidade para a reserva de vagas e resultados da Lei nº 13.409/2016. Salientamos a importância de avançarmos na temática, com pesquisas científicas que analisem a efetividade da referida lei e as dificuldades para sua aplicação.

Palavras-chave: Revisão de literatura. Acesso ao Ensino Superior. Pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p.28.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília,

DF, 28 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017.Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, 24 abr. 2017. Seção 1, p.1. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9034-20-abril-2017-784631-publicacaooriginal-152394-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2017.

COTA leva 1.500 pessoas com deficiência às universidades federais. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 abr. 2018. Dias Melhores. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/cota-leva-1500-pessoas-com-deficiencia-as-universidades-federais.shtml>. Acesso em: 17 set. 2018.

INEP. **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2015. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p.15-23, 2018.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v.33, número especial 3, p.87-106, 2017.

O ENCONTRO ENTRE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL NA CENA SONORA

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Thiago de Lima Torreão Cerejeira (PPGED/UFRN)
E-mail: cerejeiratlt@gmail.com

Nosso estudo pretende investigar processos de criação cênica que tem como matriz orientadora a peça sonora, inspirada na linguagem radiofônica, a partir de recursos comunicacionais que fazem uso de estratégias de abordagem criativa da voz e que estimulam e favorecem a autonomia das pessoas com deficiência visual no contexto escolar, numa perspectiva inclusiva, considerando, portanto, a participação de alunos sem deficiência visual. A apropriação desses recursos por parte das pessoas com deficiência visual torna-se essencial, pois oferece uma gama de possibilidades para desenvolver diversas potencialidades relacionadas ao seu aprendizado, à sua constituição intelectual, crítica e social. Dessa forma, propõe-se uma experimentação inversa, no sentido de utilizar o campo da teatralidade, marcadamente imagético, para explorar novas possibilidades e para que, a partir da exploração de matrizes sonoras, todos possam vivenciar como experiência estética novas possibilidades de interação cênica, tendo como referência a perspectiva de apropriação de formas de interpretar e de compreender o mundo, a partir do audível, conforme propõe Bavcar (2003) que chama a atenção para a cegueira como campo de possibilidades metafórico-epistêmicas e estéticas. É nessa perspectiva da inversão ou do deslocamento da polaridade, do centro axiológico, como fundamenta Bakhtin (2017), que reside a potencialidade dessa investigação. Neste sentido, o delineamento de encontros com jovens, a partir da convergência dos campos da vidência e da não vidência, por meio de oficinas, nos quais serão mobilizados recursos da voz e de sonoridades que nos aproximam das reflexões de Zumthor (2007) ao referir-se aos signos codificados da linguagem e que anteviu a evolução destas tecnologias da voz para o caminho da abstração vocal, não só no intento da gravação, mas, também, no caso da voz fabricada, presentes, inclusive, nos leitores de voz utilizados por pessoas com deficiência visual. A configuração de tais oficinas, por conseguinte, orienta-se, também, pela compreensão da experiência, conforme é apresentada por Larrosa (2014), na perspectiva do cultivo da arte do encontro, transitando entre o risco e a possibilidade, suspendendo, assim, o automatismo da ação. Dessa forma, pretende-se construir uma aproximação com um contexto educacional que contemple alunos com deficiência visual no âmbito da escola regular, afim de propor a prática de oficinas teatrais, desenvolvendo experiências criativas centradas na palavra, na voz e nas sonoridades, em interlocução com as peças sonoras e com a linguagem radiofônica, tendo como referência a contação de história. A palavra que se manifesta na cena sonora é uma palavra ancestral, tributária da contação de história, que está presente nesses experimentos cênicos fundamentados na linguagem radiofônica, porque traduz uma força mediadora inclusiva para a pessoa com deficiência visual, no sentido de que o signo verbal possa ser mediador dos processos acessíveis. Neste caso, a proposição de alargar a experiência, deslocando-a da não vidência, significa que este signo verbal pode engendrar um processo poético no território do encontro vidência/não vidência como um exercício artístico de alteridade que suscite, entre outras coisas, o enfrentamento do preconceito e do estigma. Conforme explica Machado (2015, p. 14) a arte da palavra é a capacidade de organizar

um discurso que faça sentido, que possa ressoar nas pessoas que escutam, criando ressonâncias e acordando imagens internas significativas para quem ouve. Reside aí, portanto, a grande relação entre a palavra, a performance, a poética da voz e a recepção, proposta por Zumthor (2007, p. 84), em que: "Escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte". Como pretende-se dar um tratamento estético à manifestação da voz na cena sonora, encontrou-se em Zumthor, um conceito âncora que pode tratar dessa manifestação como poéticas da voz, afim de propiciar que todos experimentem processos artísticos e comunicativos, tendo como referência a contação de histórias por meio das oficinas teatrais. Para a realização desta pesquisa serão adotados os princípios da abordagem qualitativa a partir da metodologia de pesquisa intervenção, fundamentada nas concepções teóricas de Bakhtin (2017, p. 383), que defende que "o encontro com o que é grande, concebido como encontro com o que determina, obriga, envolve, é o momento supremo da compreensão. A concordância/discordância ativa (se não for predeterminada de modo dogmático) estimula e aprofunda a compreensão, dá à palavra alheia maior firmeza e autonomia". Essa compreensão de dialogia, como posições axiológicas que se encontram e que se confrontam, implica uma proposta formativa que tenha por característica a reflexão e a troca de experiências. No itinerário da pesquisa, a proposta será a de contemplar um projeto de desenvolver experiência, no sentido "larrosiano" de dizer, de experimentar mesmo, do risco, da possibilidade, em que seja possível ter quatro blocos de oficinas: o primeiro relacionado à temática das "Vozes do eu", um segundo tendo como foco "Eu e o outro", um terceiro bloco envolvendo "Nós e as vozes do mundo" e um último e quarto bloco sendo destinado à intervenção artística no espaço escolar. Dentro de cada bloco, estão previstos uma média de quatro a seis encontros, nos quais serão articulados jogos e dinâmicas que envolvam as matrizes semióticas e teatrais abordadas neste projeto. Tais blocos serão fundamentados no princípio da processualidade, em que as atividades possam ser reelaboradas ou reinventadas na tentativa de responder às novas questões que possam vir a surgir ou serem abordadas. Pretende-se estabelecer uma forma de parceria com a sala de leitura e a sala de recursos multifuncionais da escola que irá acolher a proposta para criar momentos de interação de quem queira participar (alunos com e sem deficiência visual). Aliado ao procedimento exploratório para constituição de campo empírico, a construção do diário de campo, apoiado no registro fotográfico e audiovisual, possibilitará o exercício do olhar distanciado sobre a investigação, cujas análises se desdobrarão na mudança de encaminhamentos e atividades futuras. Por fim, a reflexão analítica pautada em Bakhtin permitirá aflorar as relações dialógicas, os posicionamentos responsivos das pessoas, considerando-se duas grandes matrizes discursivas. Primeiramente, as relações de concordância, em que um acompanha o raciocínio e concorda com o outro, obtendo-se, contudo, uma concordância que não anula a individualidade e não se configura, portanto, como um eco, mas como um acento individual que acompanha a linha de raciocínio ou argumentativa do outro e não a torna refém da palavra. Em segundo lugar, as discordâncias, que se caracterizam como posições opostas, de caráter explícito, ou ainda, que não sejam essencialmente discordantes, mas distintas, em que não se discorda do outro, onde não existe um tensionamento, mas uma formulação individual de pontos de vista ou opiniões. Desse modo conclui-se ser essencial a ênfase no conceito de relações dialógicas de Bakhtin (2017, p. 290), em que a interseção destes processos alteritários na forma de peças sonoras reflete-se na possibilidade de cada aluno acrescentar suas histórias, suas experiências, compondo dessa forma um mosaico de associações, criando uma rede de

conexões acerca de um determinado tema e evidenciando a construção de uma cultura performativa mediada pela palavra, pela composição cênica, pela teatralidade, como algo oriundo da matriz da audibilidade e um elemento presente na vida da pessoa com deficiência visual. Ao vislumbrar a ampliação das práticas cênicas das peças sonoras, retirando-as do universo da não vidência e reinventando-as, por meio de oficinas, em contexto escolar, contemplando alunos (as) com e sem deficiência visual, espera-se que a constituição de novas relações dialógicas e, portanto, alteritárias, engendre encontros cênicos que expandam nossa capacidade de nos reinventarmos a partir da própria provocação das artes cênicas pelo eixo da audibilidade.

Palavras-chave: Deficiência visual. Inclusão. Poéticas da Voz, peças sonoras

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BAVCAR, Evgen. Um outro olhar. In: TESSLER, Elida; BANDEIRA, João. Memória do Brasil: Evgen Bavcar. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 135-142.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

MACHADO, Regina. A arte da palavra e da escuta. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. São Paulo: Cosac Naify, 2ª edição, 2007.

O ESPECTADOR EM ALTO MAR: A MEDIAÇÃO TEATRAL DO ESPETÁCULO DE JANELAS E LUAS EM CONTEXTO ESCOLAR

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Anna Karolina Alves do Nascimento – NEI/CAp-UFRN
karolina.alvesnascimento@gmail.com
Jefferson Fernandes Alves– CE-UFRN
jfa_alves@msn.com

Comecemos pelo oceano Atlântico. Esse artigo consiste em um recorte do estudo de mestrado[10] que objetivou desenvolver, a partir da audiodescrição (AD), estratégias de mediação teatral para o espetáculo *De Janelas e Luas*[11], considerando a fruição, em contexto escolar, de alunos com e sem deficiência visual.

Nesse contexto, a audiodescrição é compreendida com uma tradução intersemiótica (da imagem para palavra), a qual torna acessíveis produtos culturais. Partindo da AD do espetáculo, durante a pesquisa, assumimos dois contextos investigativos. Nos limites desse artigo, navegaremos pelo segundo contexto. Ele compreendeu uma sala de aula do segundo ano do Ensino Médio, com educandos com e sem deficiência visual, em uma escola da rede estadual da cidade de Natal/RN. Nesse ambiente, o processo diz respeito à mediação teatral por meio de uma oficina, com encontros antes e depois da apresentação do espetáculo com AD, exercícios de desmontagem (DESGRANGES, 2011), e exploração tátil dos elementos de cena.

Então, esse artigo, apenas mais um elo na cadeia enunciativa, será uma praia. Suas ondas refletem e refratam o segundo contexto de investigação da dissertação, objetivando analisar a mediação e recepção do ângulo de ataque *ressignificação de objetos* durante os ensaios de desmontagem do espetáculo *De Janelas e Luas*.

A instituição escolar escolhida para ser nosso campo de atuação investigativa pertence ao âmbito estadual e está situada em Natal/ RN. A escolha por esse campo deu-se, sobretudo, devido à existência de uma sala de aula regular (segundo ano do ensino médio), onde estudavam dois alunos com deficiência visual (um cego e outro com baixa visão, Bandeira e Paulo L.[12], respectivamente). Outro ponto a destacar era a própria idade desses alunos, que favorecia a fruição do espetáculo *De Janelas e Luas.* Dos 40 alunos matriculados, 23 participaram da pesquisa. A frequência era em média de 11 a 17 educandos por encontro.

A estratégia de investigação utilizada consistiu na pesquisa intervenção, orientada pela perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), a qual se caracteriza pela presença das dimensões dialógica e alteritária da linguagem. Como metodologia, ancoramo-nos, sobretudo, na proposta de ensaios de desmontagem de Flávio Desgranges (2011), que compreende práticas teatrais a ser realizadas antes e depois do espetáculo, com o objetivo de efetivar uma "arte do espectador", realizando exercícios semelhantes aos da montagem cênica.

---

[10] "Audiodescrição e Mediação Teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo De Janelas e Luas", cuja defesa foi realizada em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

[11] A encenação, dirigida por Eleonora Montenegro, consiste em um monólogo de 30 minutos protagonizado pela atriz, cantora, preparadora vocal e docente da UFRN, Mayra Montenegro. A obra é resultado da parte prática de sua pesquisa de mestrado (SOUZA, 2012).

[12] Nomes fictícios.

Os ensaios de desmontagem foram desenvolvidos nos moldes de oficinas pedagógicas, ou seja, em atividades que apesar de acontecerem no espaço-tempo escolar, possuem como característica a construção colaborativa, em uma perspectiva mais horizontalizada entre oficineiro/mediador e educandos.

Nessa perspectiva, durante nossos encontros, tendo o *De Janelas e Luas* como parâmetro, buscamos investigar os seguintes aspectos marcantes da escritura cênica: as sonoridades, a criação de personagens a partir da voz, a contação de histórias, assim como a ressignificação de objetos. Nos limites deste enunciado, optamos por analisar com mais ênfase a ressignificação dos objetos, tendo em vista sua repercussão entre os alunos, que tanto em nossas visitas quanto em rodas de conversa recordavam com êxtase o jogo *Feira da Inutileza.* A escolha desse ângulo de ataque para compor nosso plano de oficina dá-se em decorrência de que, no espetáculo, a atriz faz uso de vários objetos de modo a ressignificá-los, transformando-os em elementos de cena.

O jogo *Feira da Inutileza* é baseado na obra do autor Manoel de Barros (2003). Nele, os participantes buscaram encontrar outros nomes e outras utilidades (nem sempre úteis) para objetos cotidianos, com o intuito de vendê-los para os demais. Assim, durante o jogo, os alunos elaboraram uma diversidade de propostas de "desobjetos" como, por exemplo, a Câmera de Ultravisão, o Fazedor de Capacetes Subaquático, o Apanhador de Cores, a Máquina de produzir Energia Cabelalmente e a Semente de Qualquer Coisa.

É válido destacar que os educandos, com o objetivo de “vender” os seus "desobjetos", exploraram suas qualidades estéticas visuais e também as sonoras e táteis. Além disso, eram incentivados a defender seus "desobjetos" para os colegas de sala com deficiência visual, levando até eles e demonstrando o funcionamento.

A alternativa de manipular "desobjetos" não foi dada ao acaso. A partir da estética barriana, buscamos problematizar a construção do signo teatral provocando os espectadores/jogadores para a aprendizagem da linguagem por meio da ludicidade. Com vistas a evidenciar a força catalisadora das atividades com "desobjetos" no que tange a ludicidade, nos registros escritos dos alunos foi recorrente o uso da palavra imaginação.

Em um palco heterodiscursivo, dialogam em cena distintos sistemas de signos, que na relação entre eles são responsáveis pelo discurso cênico. Para Pupo (2015), o signo teatral é composto por significante (os seus elementos materiais), significado (conceito) e referente (objeto ao qual remete na realidade). Desse modo, o signo pode se apresentar de diferentes maneiras, como espaço cênico, como iluminação ou mesmo vinculado à performance do jogador.

O acontecimento estético, de acordo com a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), preconiza duas consciências que não coincidem. Nessa perspectiva, apesar de cada espectador dar seu acabamento à obra, existe também uma expectativa de resposta às proposições da escritura cênica. Ao vivenciar a construção de signos teatrais no decorrer da oficina, a ressignificação de objetos pôde ser analisada com mais embasamento, qualificando a fruição dos espectadores, contribuindo, desse modo, para a leitura do espetáculo *De Janelas e Luas* por parte de jovens com e sem deficiência visual, em um contexto escolar.

Palavras-chave: Mediação teatral. Audiodescrição. Deficiência visual.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. São Paulo: LeYa, 2013. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011. (Edições Mandacaru).

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

SOUZA, Mayra Montenegro de. **O ator que canta um conto**: a manipulação de parâmetros musicais na voz do ator. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

O FILME INFANTIL COM AUDIODESCRIÇÃO: O CRUZAMENTO DE OLHARES[13]

Linha temática: Diversidade, Inclusão E Direitos Humanos Em Contextos Educativos

Jane Cleide Bispo dos Santos Silva– Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN;
Jcbispo.natal@gmail.com
Jefferson Fernandes Alves - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN;
Jfa_alves@msn.com
Linha Temática:

INTRODUÇÃO

Na atualidade, um dos assuntos em destaque nos debates sobre inclusão nos principais eventos nacionais e internacionais diz respeito à acessibilidade nos meios de comunicação. No Brasil, esse direito está previsto na Lei nº 10.098, de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, por meio da eliminação de barreiras e de obstáculos nos espaços públicos, no mobiliário e no equipamento urbano, nas edificações e nos meios de transporte e de comunicação.

Dentro de uma abordagem educacional em uma perspectiva da educação inclusiva, Motta (2016), bem coloca que as instituições escolares e professores em meio à diversidade, precisam repensar e reestruturar as práticas educativas em sala de aula e incorporar novas ferramentas que possam contribuir com o desenvolvimento das atividades propostas. Em meio a tudo isso, promover o acesso ao vasto acervo de imagens estáticas e dinâmicas presentes do dia a dia escolar para alunos com e sem deficiência visual, alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência intelectual, autismo e dislexia, como intuito de ampliar a visão de mundo e assegurar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que possibilita ampliar o entendimento de pessoas com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), tornando eventos culturais e produtos audiovisuais (filmes, filmes publicitários, vídeos educativos, outros) acessíveis. É transformar a linguagem visual em linguagem falada. Assim, de acordo com Franco e Silva (2010, p. 23), "a audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão". Segundo Alves (2012), a audiodescrição, quando utilizada em contexto educacional e em práticas pedagógicas, contribui significativamente com o desenvolvimento da autonomia interpretativa dos alunos com deficiência visual.

Este artigo objetiva relatar um pouco da experiência construída na realização de uma oficina fílmica com filme infantil sem e com o agenciamento da audiodescrição, em um

[13]Uma abordagem mais detalhada deste material pode ser encontrada na dissertação de mestrado "O filme infantil com audiodescrição no contexto escolar: a leitura fílmica no cruzamento de olhares", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, sob a orientação do Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves.

contexto de pesquisa de mestrado (PPGEd/UFRN), considerando a participação de alunos(as) com e sem deficiência visual.
A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Norte, localizada no município de Natal, na região sul da cidade. Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental do turno matutino, formada por dezenove alunos, sendo doze meninos e sete meninas, das quais, uma apresenta deficiência visual (cegueira).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLOGICO

Para nortear a pesquisa adotamos como metodologia a abordagem qualitativa, por entendermos que os dados obtidos no ambiente escolar são repletos de minúcias e particularidades referentes aos sujeitos envolvidos, às relações estabelecidas entre eles e o meio e às contribuições no processo de ensino-aprendizagem.Como método investigativo, utilizamos a pesquisa-intervenção, pois tomamos como referência as reflexões epistemológicas de Bakhtin (2011) apresentadas por Jobim e Souza (2011) sobre os princípios orientadores na prática do pesquisar. Segundo a autora, a pesquisa-intervenção tem como enunciado o dialogismo e a alteridade, em um processo no qual o pesquisador é sujeito integrante e ativo nas relações dialógicas que se constitui no contexto da pesquisa, portanto, a pesquisa não é construída sobre o outro e sim com o outro.
Tendo como perspectiva a pesquisa-intervenção, com uma abordagem qualitativa, utilizamos como instrumentos e procedimentos de construção de dados para a análise: a observação; o registro no diário de campo; as rodas de conversa orientadas na entrevista coletiva, conforme proposto por Kramer (2003); os registros fotográficos, videográficos e as gravações em áudio para assegurar a fidelidade dos dados obtidos. Como processo interventivo, utilizamos a oficina pedagógica com a sessão fílmicado curta-metragem[14] *The Presente*[15].

RESULTADOS

Na pesquisa de mestrado foram desenvolvidas três oficinas pedagógicas, para esse trabalho optamos por descrever o desenvolvimentoda oficina intitulada "*The Present*: *a emergência de imagens e de vozes.* A oficina foi organizada deforma a iniciar com o acolhimento aos alunos e ao professor regular, seguida do agenciamento das sessões fílmicas. Na programação, a primeira exibição era sem o recurso da audiodescrição, posteriormente, o curta era apresentado com a audiodescrição e, para finalizar, na terceira sessão com a audiodescrição os participantes não usavam as vendas. Ao final de cada sessão, realizávamos uma roda de conversa que, por sua vez, evocava a voz de todos os que desejassem expor suas ideias, seus pensamentos e sentimentos. Ao se referir à voz, Larrosa (2014, p. 72) afirma que nela "o que está em jogo é o sujeito que fala e que escuta, que lê e que escreve".
A audiodescrição, por se manifestar como reveladora de imagens a partir do acionamento da palavra permite ao sujeito com deficiência visual apreender os

[14]Filme com a duração de até 20 minutos, normalmente rodado para fins artísticos, educativos, comerciais etc., e que trata, em geral, de um único assunto.
[15]*The Present* é resultado de um trabalho de graduação do Instituto de Animação, Efeitos Visuais e Pós-produção Digital da Academia de Cinema de Baden-Württemberg, em Ludwigsburgo, Alemanha. Jacob Frey baseou-se na tirinha em quadrinhos "Perfeição", do ilustrador brasileiro Fabio Coala Cavalcanti.

detalhes inerentes às pessoas, ao local, aos movimentos e às atividades realizadas. Nessa perspectiva e dentro do contexto escolar, o professor deverá articular a interação e a socialização dos alunos usando a AD como mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, tendo a palavra como reveladora.

Envolvidos pela relação dialógica estabelecida durante a roda de conversa, após a sessão fílmica do curta-metragem *The Present* sem audiodescrição (sessão com os alunos usando vendas), percebe-se, nas falas dos alunos, que as informações chegam fragmentadas, desordenadas e sem uma sequência temporal coerente, o que prejudica o entendimento da obra. Novas suposições iam surgindo à medida que estimulávamos o diálogo no grupo. Nos diálogos estabelecidos após a sessão fílmica com audiodescrição (vendados), constatamos que a utilização da audiodescrição como mediação pedagógica no contexto escolar possibilita aos alunos com deficiência visual uma melhor compreensão dos acontecimentos e dos procedimentos essencialmente visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que a mediação por meio da linguagem intensifica e valoriza as relações com o outro e com o mundo ao seu redor, ampliando o entendimento dos acontecimentos. Para as pessoas com deficiência visual, a audiodescrição é a porta de acesso à representação daquilo do que é possível ver. Ao assumir o papel de mediadora através da linguagem, ela passa a ser a representação verbal das imagens. Com isso, constatamos que a ausência do recurso de acessibilidade comunicacional interfere na leitura fílmica, visto que as informações visuais não são visualizadas ou oralizadas, dificultando assim a compreensão da história e restringindo a participação das pessoas com deficiência visual de diversas esferas de interação cultural, incluindo a escola Neste caso, a utilização da audiodescrição é uma das possibilidades de se assegurar o exercício da cidadania para tais pessoas, considerando o direito à comunicação.

Palavras–chave: audiodescrição de filme infantil; audiodescrição de filme e audiodescrição no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. In: VARELA, Maria da Conceição Bezerra et al. **Educação Inclusiva e Formação Continuada de Professores:** diálogos entre teoria e prática. v. 2. Natal: EDUFRN, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.098,** de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2000. Disponível em: <http//planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/10098.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Lívia Maria Villela de; ROMEU FILHO, Paulo. (Org.). **Audiodescrição:** transformando imagens em palavras. São Paulo:

Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 19-36.

JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema.**Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, da nossa época; 107. Hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores**:escritos sobre experiências. Tradução de Cristina Antunes João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes, 2016.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: PRÁTICAS DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGENS

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Andrialex William da Silva – UFRN
andrialex@outlook.com
Ritiane Medeiros da Silva – UFRN
ritxiane@hotmail.com

INTRODUÇÃO

À medida que os valores de igualdade e cidadania tornam-se pressupostos inerentes a todos os sujeitos, emerge na sociedade a premência de repensar as concepções sobre a educação (BRASIL, 1988). Dessa maneira, a partir da influência das preponderâncias, declarações e relatórios a perspectiva inclusiva ganha notoriedade, podendo ser visionada como um novo arranjo escolar que vislumbra a instituição educativa como instrumento capaz de desenvolver ações pedagógicas que atinjam todos os sujeitos (BLANCO E GLAT, 2007), tendo em vista o reconhecimento e a valorização das diferentes condições étnicas, culturais, socioeconômicas e de desenvolvimento, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa conjectura, é notória a necessidade de reflexões sobre as práticas de alfabetização sob a perspectiva inclusiva. Dentre elas, evidenciamos a necessidade de se pensando sobre o ensino da língua escrita para o aluno com Síndrome de Down (SD). Nessa perspectiva, ilustramos que a aprendizagem do código da língua e suas demandas sociais podem possibilitar a inclusão todos os indivíduos no mundo letrado e evocar modificações de práticas sociais, nas quais a escola deve ser considerada, entendendo tal artifício como o pleno exercício de uma sociedade em constante letramento.

Desse modo, objetivamos analisar a proposta de ensino da língua escrita para uma criança com SD, refletindo sobre sua aprendizagem de escrita e as ações curriculares apresentes na prática docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nossa investigação é de natureza qualitativa ao qual se relaciona com a experiência humana para interpretar os fenômenos e entender o funcionamento das coisas (STAKE, 2011). A pesquisa se caracteriza como estudo de caso ao qual "consiste na observação detalhada de um contexto (BOGDAN E BIKLEN. 1994 p. 89) ". Colhemos os dados por meio de observações participantes e entrevistas semiestruturadas com a professora da turma e a estagiária.

A instituição educativa a qual foi desenvolvida a investigação é vinculada a uma Organização Não Governamental (ONG), localizada no bairro da Cidade da Esperança, Zona oeste da capital potiguar. A ONG disponibiliza atendimento na área da Educação, Saúde, Cultura e esporte para a comunidade do bairro, assim como dos bairros adjacentes. O grupo ao qual foi realizada a pesquisa, diz respeito a uma turma do 3º ano do ensino fundamental I, com alunos em diferentes níveis de alfabetização, o qual buscaremos enfatizar o registro da escrita do aluno Mark, um garoto de 10 anos de

idade que tem SD. Para tanto, descreveremos sua hipótese de escrita, a partir da utilização de um instrumento que avalia os diferentes níveis psicogenéticos, entrelaçando com as práticas ocorrentes na dinâmica da sala de aula. De acordo com Fonseca (2016, p. 79) "a concepção de DI [deficiência intelectual] pode ser considerada como um estado psicológico geral que não apresenta estrutura fixa, mas modificável pela intervenção do meio sociocultural". Esse entendimento se relaciona com o modelo social de deficiência que preconiza uma escolarização que redimensiona as potencialidades dos sujeitos a fim de oportunizar o exercício da cidadania e participação social. Nessa conjuntura, a SD pode ser entendida como

> "[...] alteração genética caracterizada pela presença a mais do autossomo 21, logo o indivíduo apresenta três cromossomos 21. A síndrome de Down tem como uma de suas características a associação à deficiência intelectual (FONSECA, 2016, p. 23)".

Em nossa pesquisa compreendemos a apropriação da alfabetização do Mark como subsídio capaz de fomentar a reflexão sobre a inclusão do aluno com SD e a promoção de atividades de ensino que oportunizem o desenvolvimento potencial de sua aprendizagem. Dessa maneira, entendemos a alfabetização como um "[...] Processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 1985, p. 20)".

É imprescindível salientar que Ferreiro (1995) advoga a apropriação da escrita como uma representação da língua e enfatiza que no sistema de escrita as representações das crianças podem ser delineadas em três níveis de escritas: Nível pré-silábico; silábico e alfabético. Nesse sentido, o Mark tem a escrita com características da hipótese pré-silábica, com diferenciação Intrafigural, dessa forma já tendo passado pela etapa da garatuja, o garoto também apresenta parcialmente a diferenciação de letras, desenhos e números. Mark utiliza uma única grafia para os nomes; e, faz uso parcial de grafismos separados e ligados entre si, sendo importante frisar que as letras "M" e "A" são exemplos constantes no seu processo de escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das vivências no contexto escolar com o Mark, pudemos observar que ele é um garoto ativo, dinâmico e carinhoso, segundo relatos das professoras ele já apresenta avanços em comparação a sua chegada à instituição, como por exemplo, a autonomia de realizar algumas atividades, como, como ir sozinho ao banheiro, beber água e lanchar; assim como o fato dele reconhecer as cores, algumas letras e alguns números. No entanto, ressaltam que quando é sugerido que ele realize atividades de maneira individual, rapidamente ele perde o foco, mas, por outro lado, demonstra um maior interesse quando está acompanhado pela professora.

A proposta de ensino para a turma, nos permite verificar em muitos momentos a busca por estratégias que incentivam a leitura e a escrita de Mark, e em alguns outros, a realização de atividades que poderiam ser melhor dimensionadas pelas docentes, com o intuito de oportunizar tal aprendizagem e a inclusão dessa criança no cerne da cultura letrada. Para tanto, descreveremos e analisaremos a propositura de algumas atividades, buscando compreender a relação estabelecida entre o ensino e a aprendizagem da escrita do garoto.

Um primeiro exemplo para ser analisado é a atividade sobre a música que seria apresentada na festa do São João: Foi proposto que os alunos realizassem a leitura e a

análise da letra da música “No lume da fogueira”, enquanto para o Mark foi orientado que ele buscasse palavras pontuais e relacionasse com as suas respectivas imagens, as quais deveriam ser coladas junto a letra da música no caderno. É fundamental destacarmos que para realização dessa atividade não houve a necessidade de adaptação da atividade ou material, mas a adaptação no seu direcionamento, que focalizou a especificidade da criança com SD, ruminando na potencialização de suas capacidades.

No segundo exemplo, enfatizamos a utilização de um jogo que o Mark gosta bastante, que consiste basicamente em tirar e colocar fios nos buracos de uma placa de madeira: Esse jogo demonstra sua importância, ao passo que contribui para a construção da habilidade de pinçar, auxiliando no desenvolvimento da coordenação motora. Assim, deve ser valorado como ferramenta que contribui para o manuseio do instrumento de escrita.

No terceiro momento, podemos citar um dia que ao terminarem a atividade de matemática, os alunos pegaram livros de literatura e realizaram uma leitura coletiva. Entretanto, enquanto tal atividade ocorria, o Mark manuseava o livro sozinho. Desse modo, atestamos que esse momento poderia ter sido contextualizado com atividades que promovessem o contato da criança com a escrita e a participação e aprendizagem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar a relação da SD com o aspecto cognitivo e a necessidade de situações de aprendizagem que almejem os mesmos objetivos da educação do aluno sem deficiência, com intuito da inclusão efetiva desses sujeitos. Logo, essas ações devem ocorrer por meio de metodologias que respondam as necessidades dos alunos em seus múltiplos processos de aprendizagens, reverberando reflexões no tocante as ações docentes e as propostas curriculares.

Palavras-chave: Aprendizagem. Língua escrita. Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

Brasil, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

GLAT, R.; BLANCO, L de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

FERREIRO. E. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (Org.). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35.

FONSECA, G.F. **Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: Experiências e Trajetórias**

em Tempos de Educação Inclusiva. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2016.

SOARES, M. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19- 24, Fev. 1985.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam.** São Paulo: Editora Penso. 2011.

A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024):A META 14 NOS ESTADOS DE GOIÁS E DO RN

Linha Temática: Políticas e Gestão da Educação

Alda Maria Duarte Araújo Castro (aldacastro01@hotmail.com)
Raphael Lacerda de Alencar Pereira (raphaeldelucia@hotmail.com)
Matheus Lucas Silva de Souza (matheuslucasrn@gmail.com)

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelaLei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é um instrumento de planejamento que tem entre seus objetivos traçar as diretrizes da política educacional para os próximos10 anos. Constitui-se de 20 metas que englobam desde a educação infantil até a pós-graduação. Essas metas e estratégias do PNEnecessitam ser monitoradas e avaliadas tendo em vista a sua implementação, principalmente, em um contexto de extremas desigualdades sociais e políticas de cunho neoliberal que têm contribuído cada vez mais com a redução dos direitos sociais.
Esse trabalho é um recorte da pesquisa "Expansão e Qualidade da Educação da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2010-2014): tensões, limites e perspectivas" desenvolvida por pesquisadores da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
O presente trabalho objetiva analisar a Meta 14 do Plano Nacional de Educação no que se refere à titulação de mestres e doutores tomando como foco o Estado do Rio Grande do Norte e o Estado de Goiás. A Meta 14 do PNE (2014-2024)prevê "elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores". Essa Meta coloca em destaque dois elementos importantes da democratização e da qualidade da educação superior: a expansão das matrículas e a titulação de mestre e doutores. O trabalho destaca os dados da pós-graduação doEstado de Goiás, na região Centro-Oeste,e do Rio Grande do Norte, na região Nordeste, no que se refere à titulação. Para a realização do estudo tomou-se como referência, além de um estudo bibliográfico, o banco de dados do GEOCAPES, os dados de séries estatísticas elaboradas por pesquisadores da Universidade Federal de Goiáspara dar suporte à pesquisa e os dados do *site* do Observatório do PNE.

DESENVOLVIMENTO

A pós-graduação ainda é muito recente no Brasil, considerando que a sua institucionalização ocorre em pleno regime militar (1964-1985), com a aprovação do Parecer nº 977 pelo então Conselho Federal de Educação, o qual ficou conhecido pela denominação de "Parecer Sucupira". Esse Parecer estabeleceu o formato organizacional da pós-graduação brasileira, dividido em dois níveis, o mestrado e o doutorado. Outra iniciativa importante para a consolidação da Pós-graduação foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na qual se estabeleceu, que nas instituições de educação superior poderiam ser ministrados tantos cursos de graduação como de pós-graduação.
No entanto, apenas a institucionalização da pós-graduação pela via legal não foi suficiente para atingir os objetivos de desenvolvimento delineados naquele momento, os quais envolviam a formação qualificada de professores para atender a expansão do ensino superior em todos os setores necessários ao desenvolvimento da nação.

Segundo Santos (2009) seria necessário a adoção de medidas articuladas que resultassem na concretização das ações objetivas para a instauração e expansão organizada da pós-graduação. Dessa forma a Capes, que tinha sido criada em 1951com os objetivos de assegurar a existência de pessoal qualificado,ganhou novas atribuições, entre elas, a de criar um sistema de avaliação da pós-graduação e de elaborar os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), que deveriam subsidiar as atividades desse nível da educação superior brasileira.

Desse período aos dias atuais foram elaborados seis Planos Nacionais de Pós-Graduação, todos eles alinhados às políticas de desenvolvimento econômico do País. O I PNPG (1975-1979) e o II PNPG (1982 a 1985), entre outros objetivos, se preocuparam com a institucionalizaçãoda pós-graduação, sua consolidação enquanto atividade regular, garantindo-lhe um financiamento estável estabelecendo mecanismos de acompanhamento e avaliação.Com a criação do Ministério de Ciências e Tecnologia (1985) os Planos de Pós-graduação começaram a se adequar à nova racionalidade posta para o desenvolvimento nacional. Nessa perspectiva o III PNPG (1986-1989) se preocupou, principalmente, com a capacitação de recursos humanos voltados para a ciência e tecnologia, considerando a premissa de que a quantidade de cientistas era insuficiente para atingir plena capacitação científica e tecnológica no país. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, e a determinação do Artigo 87, § 1º deque "a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes", fez com que os futuros PNPGs fossem alinhados aos Planos Nacionais de Educação. É dessa época a tentativa de elaboração do IV PNPG (1996), quando a Capes começa a se mobilizar para a construção de um novo Plano Nacional de Pós-graduação. No entanto, a sua formulação não passou de um projeto.

O V e o VI Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010), (2011-2024)trazem em suas concepçõeso entendimento de que o sistema educacional é um fator estratégico e que a pós-graduação deve incorporar o princípio de que é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. OVI PNPG (2011-2020) tem suas metas articuladas ao Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), que para a pós-graduação apresenta especificamenteas Metas 13 e 14, estando diretamente ligadas à expansão da pós-graduação tanto pela ampliação da proporção de mestres de mestres e doutores nos cursos de graduação, como pela expansão do número de matrículas e aumento do número de titulação de mestres e doutores.

No que se refere à meta 14, a mesma tem como objetivo atingir 60 mil títulos de mestres e 25.000 doutores até 2024.A análise dessa meta pelo Observatório do Plano Nacional evidencia que existia em 2015um total de 54.924 mestres e 18.625 doutores titulados no Brasil. Essa constatação indica que se a tendência de crescimento for mantida, existe a efetiva possibilidade de cumprimento da Meta 14 até o ano de 2014.

Os dados da Pesquisa (UFG/UFRN) mostram que quando se considera os dados de titulação das regiões brasileiras identifica-se uma grande assimetria entre elas. A participação da região Norte, Nordeste e Centro-oeste no processo de titulação de mestrese doutores é muito reduzida no contexto do País.O Nordeste titulou 10.145 mestres (16,90%) e 2.690 (10,76%) doutores. No Rio Grande do Norte (NE) existia em 2015, segundo dados do Observatório do PNE, 1.710 mestres titulados, o que correspondia a 3,11% do total do País e 410 doutores correspondendo a 2,20%. A região Centro-Oeste titulou 4.139 mestres (6,89%) e 974 (3,89%) doutores.O Estado de Goiás (Centro-Oeste)tinha no mesmo ano,1.249 mestres titulados o que correspondia a 2,39%. No que se refere à titulação de doutores,o Estado de Goiás é

responsável apenas por 1,25% da titulação de doutores.Os dados mostram uma situação semelhante entre essas duas regiões e entre os estados pesquisados. Ambas são regiões com baixos índices econômicos e sociais e os Estados apresentam papéis secundários em suas regiões, visto que Estados como Bahia, Ceará e Pernambuco assumem papéis de protagonistas na região Nordeste, enquanto no Centro-Oeste, o Distrito Federal concentra os maiores indicadores.

Os dados de titulação dos Estados de Goiás e do Rio Grande do Norte indicam que a meta prevista pelo Plano Nacional de Pós-Graduação no que se refere à titulação de mestres e doutores deverá ser atingida apenas numericamente e no contexto geral do País. A tendência é que, na maioria dos Estados brasileiros, principalmente aqueles, economicamente menos desenvolvidos, as assimetrias deverão ser mantidas e a participação no cenário nacional da pós-graduação será muito pequena. Portanto, reitera-se a necessidade de políticas educacionais mais consistentes e articuladas com os Planos Nacionais de Pós-graduação buscando em suas diretrizes a expansão da pós-graduação e a redução dos desequilíbrios regionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, 1965. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpa977_65.htm>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC/CAPES. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-Graduação 1982-1985**. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: 06 maio 2010.

BRASIL. MEC/CAPES. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 06 maio 2010.

BRASIL. MEC/CAPES. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GeoCapes**. Brasília, 2013. Disponível em <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. MEC/CAPES. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 06 maio 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em:http://www.observatoriodopne.org.br/. Acesso em 20 de abril de 2018.

SANTOS, Ana Lúcia Félix. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional**: uma análise da produção do conhecimento no nordeste do Brasil. Recife: Editora da UFPE, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pesquisa: Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), "Expansão e Qualidade da Educação da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2010-2014): tensões, limites e perspectivas". 2017.

O ATENEU NA REPÚBLICA: DIÁLOGOS A PARTIR DA OBRA DE MARIA MARTA DE ARAÚJO

Linha temática: Políticas e gestão da educação

Arthur Cassio de Oliveira Vieira
Doutorando do PPGEd/ UFRN. Área de pesquisa: História da Educação
E-mail: arthur_cassio@yahoo.com.br

Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo
Mestranda do PPGEd/ UFRN. Área de pesquisa: História da Educação
laispaulamedeiros@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a organização do Ensino Secundário em torno do Atheneu Norte-rio-grandense na Primeira República, a partir da obra de Maria Marta de Araújo. Esta intitula-se "Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte: da colônia à Primeira República", e foi sua dissertação de Mestrado, defendida em 1979 na UNICAMP/ SP. A partir dela, pontuamos as ações legais que regulamentaram o ensino secundário na instituição e buscamos também compreender a relação entre a autora e sua obra, em uma perspectiva certeauniana de análise do seu lugar de fala, sua prática de pesquisa e sua escrita. Discutimos também, a inserção da autora e seu trabalho no campo da História da Educação do Rio Grande do Norte, bem como as contribuições de seus estudos, sob a ótica de Pierre Bourdieu. A dissertação de Araújo divide-se em 4 capítulos, ao longo dos quais ela discorre sobre as sucessivas tentativas de organização da educação potiguar em seus diversos níveis e modalidades de ensino, desde o período colonial, passando pelo Império e chegando a República. Neste artigo nos deteremos ao segundo tópico do capítulo 4, que trata especificamente do ensino secundário no Ateneu. Esta sessão intitulada "OAteneu na República" traz as implicações das reformas educacionais para educação norte-rio-grandense, que tinha no Ateneu a única instituição de ensino secundário do estado. Além disso, apresenta também informações acerca da organização curricular, disciplinar, e críticas referentes ao número de matrículas e a baixa frequência. A autora infere que diversas tentativas de organizar o ensino foram levadas a cabo no Rio Grande do Norte. Destaca-se a atuação de muitos intelectuais ligados direta ou indiretamente à educação, pensando modelos e propondo reformas. Atenta a estes fatos, a autora questiona-se, portanto, acerca da ineficácia desses projetos, tendo em vista que as mais diversas tentativas de organização não foram suficientes para solucionar os problemas enfrentados pela instrução pública do estado. Neste sentido, a autora afirma que os fortes interesses políticos ligados a formação de uma elite agropastoril provocaram uma série de descontinuidades das políticas educacionais, expressas pela prática de sucessivas criações e extinções de escolas. Tendo esta questão como hipótese, a autora analisa uma série de documentos oficiais como mensagens dos governadores do estado, leis escolares, regulamentos, resoluções e relatórios de diretores da Instrução Pública. A metodologia escolhida por Araújo é a histórico-descritiva. Apesar desta apontar para uma perspectiva de trabalho acrítica e mais descritiva que analítica, nota-se que a autora, por diversos momentos ao longo do texto, posiciona-se diante das realidades estudadas, emitindo suas opiniões e dando

indícios de crítica. Esta observação nos atenta para o fato de que o método escolhido por Araújo, em certos aspectos não dá conta da complexidade de suas análises e nos chama atenção para outro ponto: a relação autora/ obra. Segundo Certeau (1982), uma obra é sempre resultado de uma tríplice formada pelo lugar de fala de quem a escreve, que orientam as práticas de pesquisa realizadas e por fim, orientam também a própria escrita. Neste sentido, não há trabalho neutro ou puramente objetivo. A subjetividade do autor está imersa na complexa rede de construção de sentido. No caso da obra de Maria Marta de Araújo, o próprio título da dissertação já evidencia o lugar de fala da autora e sua relação com o objeto de pesquisa. O termo "organização" é recorrente em análises de aspectos administrativos. Araújo foi professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professora do magistério na cidade de Caicó, onde nasceu, também atuou durante anos na administração escolar, e é como administradora que a autora se coloca em seu texto. Isto revela-se no conjunto de fontes elencadas para análise, na sua hipótese, no seu modo de analisar as tentativas de organização escolar e na própria compreensão de que o sucesso ou o fracasso dos projetos de ensino tinham relação direta com a gestão. O trabalho de Marta Araújo insere-se no campo da História da Educação do Rio Grande do Norte. Este é um campo ainda carente de trabalhos, de modo que, à medida em que se insere nele, a autora também contribui com a sua construção e consolidação. Isto é notório nos próprios diálogos realizados pela autora com autores da historiografia tradicional do Rio Grande do Norte, como Tarcísio Medeiros, Tavares de Lyra e Câmara Cascudo, já que havia no momento de sua escrita grande escassez de bibliografia especializada acerca da temática estudada. Neste sentido, dialogamos com Pierre Bourdieu (1996), que observa as estratégias de inserção e circulação dentro do *campo* através da prática do *habitus*. São elementos visíveis dessa prática do *habitus*a preocupação da autora em garantir cientificidade ao seu trabalho, utilizando-se basicamente de fontes escritas e oficiais, que, sob uma perspectiva histórica tradicional, apresentam a verdade acerca do passado. Outro aspecto com relação ao *habitus* se inscreve no próprio processo de construção do trabalho da autora. A mesma foi orientanda de Casemiro dos Reis Filho, que assim como ela, desenvolveu pesquisas e realizou trabalhos acerca das tentativas de organização da rede escolar de São Paulo. Sendo assim, discutimos a partir desse trabalho, possibilidades de compreensão sobre o passado educacional do estado, com ênfase no ensino secundário do Ateneu, tecendo diálogos a partir da análise historiográfica da obra de Maria Marta de Araújo.

Palavras-chave: História da Educação. Ensino Secundário. Historiografia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Marta de. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte:** da colônia à Primeira República. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNICAMP, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário.São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

O ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS: UMA ANÁLISE DO ÚLTIMO DECÊNIO

Linha Temática: Políticas e Gestão da Educação

Doutoranda Ana Carolina Veras do Nascimento
carolinaveras@yahoo.com
Mestranda Ana Paula de Souza Cunha paulinha_souza08@hotmail.com;
Prof. Dr. Gilmar Barbosa Guedes
gbguedes@uol.com.br PPGED/CE/UFRN
Financiamento CAPES

A educação secundária ou o Ensino Médio (EM) – denominação atribuída pela Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – de forma especial a partir da década de 1930 no Brasil, quando começa a ganhar impulso a industrialização taylorista-fordista, é a partir desse instante histórico que essa etapa da escolarização passa a ser caracterizada por uma organização curricular dicotômica entre o oferecimento de uma educação estatal propedêutica clássico-científica de transição para a educação superior ou uma educação de cunho profissionalizante de preparação da força de trabalho que busca atender as demandas produtivas do mercado de trabalho capitalista.

E, mais recentemente, notadamente, a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 59 (EC-59/2009), de 11 de novembro de 2009, o Ensino Médio assume um protagonismo nas discussões desenvolvidas no âmbito das políticas educacionais nacionais, pois passa a ser uma das etapas que constituem a Educação Básica prevista em lei. A rigor ainda que tenha assumido essa centralidade, o EM continua a configurar-se com o mesmo escopo baseado na dualidade estrutural nascida nos idos dos anos trinta do século XX, por isso tem se expressado em matizes de educação direcionadas a formação técnica-tecnológica para a classe trabalhadora ou propedêutica para as camadas sociais de condição econômico-social média e alta da população brasileira.

É no intuito de compreender essa diretriz de classe que influencia sobremaneira a organização curricular do EM que Frigotto (2007) ressalta a necessidade de analisar a educação no Brasil inserida num projeto histórico de sociedade cindida em classes sociais desiguais que adotam ideologias e interesses conflitantes. Partindo dessa condição, torna- se necessário destacar que a discussão das políticas educacionais desenvolvidas para o Ensino Médio brasileiro deve ser delineada a luz de uma identidade socioeconômico e política capitalista complexa, e que por sua vez, está inserida em uma realidade pautada em relações opostas entre os interesses de supremacia e sobrevivência do capital e do trabalho.

A matriz de organização político-institucional do Ensino Médio que discutiremos nessa comunicação está balizada pelo art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CF-88), diretriz que estabelece: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]" (BRASIL, 1988); e na LDB/96 que reestruturada conforme a EC-59/2009, passa a definir o EM como última etapa da Educação Básica. Essa conjunção de normativas legais é importante pois legitima o reconhecimento do direito das crianças e jovens brasileiros à educação pública estatal, numa trajetória que amplia-se dos quatro até os dezessete anos. Embora, Silva e Silveira (2017) compreendam que para se concretize a garantia desse direito legal, é necessário que o Estado além de assumir a

responsabilidade quanto a igualdade de acesso, garanta, também, a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Médio. É com base nessa compreensão teórico-conceitual e política que esse texto pretende relacionar o arcabouço legal apresentado nos documentos relativos a política educacional brasileira produzida no que diz respeito ao direito à Educação Básica propugnado após a CF-88, especificamente no tocante ao Ensino Médio, e a conformação assumida por certos aspectos concernentes a implementação dessas diretrizes na rede escolar estatal brasileira na dimensão dessa etapa de ensino.

No intuito de atingir os objetivos referidos, quanto a metodologia, na dimensão específica do levantamento bibliográfico, consideramos as mediações que dizem respeito à temática apresentada e dialogamos com os seguintes autores: Moura (2013); Frigotto (2007); Silva; Silveira (2017), Motta; Frigotto (2017), dentre outros estudiosos da área. Além disso, fizemos o levantamento documental por meio da consulta e análise da base primária de dados estatísticos educacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), essa última produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período compreendido entre os anos de 2007 a 2017. No que diz respeito a sistemática dos levantamentos referidos, apresentaremos, a seguir, um exemplo dos elementos teórico-empíricos que serão apresentados, na íntegra, no texto completo.

Por meio da análise dos dados estatísticos do Censo Escolar, divulgados pelo INEP, que dizem respeito ao período supra referido buscaremos observar e analisar a correlação que existe entre as diretrizes previstas na legislação educacional brasileira que regulamentam o Ensino Médio e sua contribuição para o processo de universalização desse nível de ensino, essa reflexão será feita por meio do número de matrículas por dependência no EM, essa é a primeira discussão presente no texto completo, a qual discutiremos nesse resumo a título de exemplo. No texto em sua completude ainda são discutidas mais três variáveis: população existente na faixa etária de 15 a 17 anos (matrícula líquida) no Brasil, comparando com o número efetivo de matrículas no EM; número de matrículas no EM por faixa etária, e, por último, o percentual de distorção idade- série nesse nível de ensino, todas esses dados considerando o intervalo de tempo já citado. Conforme dito antes, apresentaremos, a seguir, a tabela 1 que expõe o número total de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa no Brasil:

Tabela 1 – Número de Matrículas no Ensino Médio por Dependência Administrativa, no período 2007 a 2017. Brasil/2018.

Ano	Dependência Administrativa/ Número de Matrículas				
	Estadual	**Municipal**	**Federal**	**Privado**	**Total**
2017	6.721.181	47.368	191.523	970.312	7.930.384
2016	6.897.145	49.715	171.566	1.014.614	8.133.040
2015	6.819.430	50.893	155.925	1.049.902	8.076.150
2014	7.027.197	56.560	146.733	1.070.890	8.301.380
2013	7.047.473	62.829	138.314	1.065.432	8.314.048
2012	7.112.143	72.354	126.850	1.066.595	8.377.942
2011	7.182.888	80.833	114.939	1.022.029	8.401.829
2010	7.177.440	91.124	101.860	988.223	8.358.647
2009	7.163.020	110.780	90.353	973.007	8.337.160
2008	7.177.377	136.167	82.033	970.523	8.366.100
2007	7.239.523	163.779	68.999	897.068	8.369.369

Fonte: INEP/BRASIL/2018.
*Não estamos considerando as matrículas da Educação de Jovens e Adultos nas diferentes modalidades (Presencial, semi e EAD)

Analisando a Tabela 1, observamos que a maior parte das matrículas no Ensino Médio brasileiro estão vinculadas a rede pública de ensino, mais precisamente a rede estadual e, inclusive, que ao longo do período a oferta de EM oferecida pelo ente federado municipal foi diminuindo. Esse movimento vem delineando-se em conformidade com a previsão legal da LDB/96 – após a alteração feita pela Lei 12.061 de outubro de 2009 – que passa a prever no Art. 10, inciso VI, que o Estado deverá: "assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]" (BRASIL, 1996), essa organização da Educação Básica brasileira é erigida a luz do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Outro aspecto importante a ser observado é que no último levantamento realizado, no ano de 2017, a distribuição de matrículas no EM atingiu o percentual de 84,8% no nível estadual, 12,2% nas instituições privadas, 2,4% na rede federal e 0,6% na municipal. Apesar da rede federal apresentar os melhores indicadores de qualidade da educação sua participação no atendimento é restrita se considerarmos as redes estaduais. Podemos, portanto, afirmar que a rede pública brasileira estatal na atualidade é responsável pelo atendimento de 87,8% das matrículas totais do EM. Além disso, os dados disponibilizados pelo INEP (BRASIL, 2017) indicam que 7.571.031 (95,5%) das matrículas totais estão localizadas em áreas urbanas e apenas 359.353 (4,5%) em áreas rurais. Portanto, a característica basilar do Ensino Médio brasileiro, na atualidade, é apresentar um perfil de matrícula majoritariamente pública e focalizado no atendimento as regiões urbanas.

Ainda em relação aos dados apresentados, observa-se uma tendência de queda no número de matrículas no EM, em 2007 observávamos uma matrícula de 8.369.369 alunos, já em 2017 o total da matrícula foi 7.930.384, sendo diagnosticado um decréscimo de 5,2%. Segundo o Inep (2017, p. 12) esse fenômeno de diminuição ocorre: "Tanto a uma redução da entrada proveniente do Ensino Fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 14,2% de 2013 a 2017), quanto pela melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 2,8 de 2013 a 2017)", esses aspectos citados estariam dificultando a retenção de alunos nessa etapa de ensino e diminuindo a matrícula. No entanto, essa avaliação do INEP não pode ser utilizada para justificar o decréscimo do percentual de jovens, na faixa etária de 15 a 17 anos, que estão cursando o Ensino Médio, pois entre os anos de 2007 e 2017, respectivamente, esse número caiu de 85,2% para 80,9%, situação que discutiremos no pormenor no texto completo.

Como considerações finais ponderamos que as políticas de universalização do Ensino Médio no Brasil começaram a ganhar notoriedade a partir da CF-88 e da LDB/96, principalmente, após a promulgação da EC nº 59/2009, essas diretrizes legais contribuíram para materializar o crescimento do número de matrículas nessa etapa de ensino. Entretanto, a elevação no número de matrículas não universalizou o acesso e garantiu o direito a educação no nível secundário. Diante dessa realidade, para assegurar a universalização do Ensino Médio no Brasil, concretizando uma fase importante para consolidação do direito a Educação Básica, é preciso discutir e superar os problemas apresentados por esta etapa de ensino – evasão, reprovação, permanência, heterogeneidade da qualidade na oferta pública, etc. – e relacioná-los

com a realidade econômica e social inerentes ao mundo do trabalho na sociedade capitalista nacional.

Palavras-chave: Ensino Médio; Políticas Educacionais; Direito à Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 ago. 2018.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 ago. 2018.
BRASIL. INEP. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília,DF, jan. 2018.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar**: Resultados e resumos. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 22 jul. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas,SP, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

SILVA, M. R.; SILVEIRA, D. A. O. Direito à educação e a ampliação do acesso ao ensino médio: uma análise das proposições do legislativo federal (1996 – 2016). **Revista Poiésis**, v. 11, n. 19, p. 76-95, Jan./Jun. 2017.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: reflexões a partir da produção acadêmica brasileira

Linha temática: Linguagens, Tecnologias e Práticas Pedagógicas

Julie Idália Araujo Macêdo - UFRN - juliidalida@yahoo.com.br
Buena Bruna Araujo Macêdo - UFRN - buenabruna@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A educação brasileira em pleno século XXI apresenta uma forte tendência a implementação de novas tecnologias e metodologias. Neste caso, presenciamos a utilização de diversas abordagens, estratégias e ferramentas presenciais ou à distância priorizando a melhoria do ensino e a aprendizagem do alunado. Neste contexto, temos a aprendizagem colaborativa como horizonte para um ensino inovador. Ao abordar a inovação no ensino estamos nos referimos as práticas que alterem, de algum modo, o chamado ensino tradicional. Neste sentido, o que é Aprendizagem Colaborativa? O que podemos chamar de Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computadores (ACAC)? Como podemos implementar a aprendizagem colaborativa em sala de aula? Antes de responder a estas perguntas, é importante saber que o debate a respeito da necessidade da instituição escolar adotar uma perspectiva colaborativa não é algo recente. Podemos dizer que tal perspectiva recebeu contribuições, dentre outros, dos estudos da abordagem interacionista e sociocultural de Lev Vygotsky, da teoria cognitivista representada por Jean Piaget e também carrega alguns pressupostos do movimento da Escola Nova. Para Vygotsky, a aprendizagem acontece inicialmente de forma intrapsíquica, isto é, no coletivo, para depois haver a construção intrapsíquica (VYGOTSKY, 1998). Por sua vez, Piaget entende a ação como palavra chave de sua teoria conectada à aprendizagem (PIAGET, 1982). Toda aprendizagem só ocorreria a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto de seu conhecimento. Percebe-se que os dois teóricos, cada um da sua forma, acaba concordando que o conhecimento se desenvolve através da experiência vivenciada, da interação e do compartilhar de ideias. Além das contribuições das teorias de Vygotsky e Piaget, o movimento da Escola Nova também contribuiu para o desenvolvimento da perspectiva da aprendizagem colaborativa. Este movimento promovia as relações interpessoais, deslocando a centralidade do ensino do professor para o aluno, propondo um ensino centrado no indivíduo e considerando os interesses dos alunos nas experiências de aprendizagem, a Escola Nova buscava a realização pessoal do aluno (BEHRENS, 2000). No movimento da Escola Nova, o aluno se torna protagonista da ação educativa e o professor é um facilitador. Após a leitura dessas teorias da aprendizagem, chegamos ao conceito propriamente dito de aprendizagem colaborativa. Com a nossa pesquisa bibliográfica conseguimos encontrar os seguintes posicionamentos. Os pesquisadores Pierre Dillembourg (1999) e Larocque (1997) utilizam o termo aprendizagem colaborativa para definir a prática pedagógica fundamentada na colaboração, definindo-a como atividade que possui "um objetivo comum, para o qual se trabalha conjuntamente, sem distinções hierárquicas". A aprendizagem dentro dessa proposta, prioriza o trabalho em grupo, "quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes" (PALLOF e PRATT, 2002, p. 141). Percebe-se no entendimento desses autores que o trabalho colaborativo

facilita o desenvolvimento da aprendizagem. Já a autora Marilda Behrens (2002, p.78), apresenta os quatro pilares da aprendizagem colaborativa. A autora toma como base as ideias de Jacques Delors (a respeito desses pilares) e postula que professores e alunos devem: aprender a conhecer (relacionado ao prazer em descobrir, ter curiosidade); aprender a fazer, aprender a viver juntos (que diz respeito ao aprender a compreender o outro) e aprender a ser. No contexto da sociedade contemporânea é evidente a necessidade de que se dinamizem os espaços de aprendizagem e produção do conhecimento. Apesar da aprendizagem colaborativa não depender da tecnologia para que possa ocorrer, a popularização da Internet e a utilização da mesma pode dar oportunidades para que se crie um ambiente colaborativo na educação à distância. Conforme Behrens (2002), o uso da internet pode se tornar um instrumento significativo no processo educativo, uma vez que ela propicia a criação de ambientes ricos, motivadores, interativos e colaborativos. Palloff & Pratt (2002) defendem que o processo colaborativo é fundamental e indispensável para dinamizar e promover o sucesso de nossas aprendizagens, sejam em comunidades virtuais ou em outros espaços educativos. A aprendizagem colaborativa, mediada ou não pelas tecnologias digitais, emerge na sociedade como alternativa para a construção de interações pedagógicas capazes de atender às demandas advindas da contemporaneidade. Neste sentido, o conhecimento é entendido como uma construção social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação em ambientes que propiciem a interação e a colaboração.

METODOLOGIA

Para tentaremos montar um panorama de como se encontram as pesquisas sobre a aprendizagem colaborativa no Brasil, foi realizada uma revisão bibliográfica e concentramos nossos procedimentos de busca em dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O referido banco apresentava resumos de teses e dissertações defendidas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Por meio do mapeamento realizado e utilizando o descritor de busca "aprendizagem colaborativa" localizamos 46 trabalhos que se detém em pesquisas sobre aprendizagem colaborativa no Brasil.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Os trabalhos encontrados foram analisados e organizados em 03 (três) grupos temáticos intitulados: Trabalho colaborativo como abordagem metodológica de aprendizagem; Aprendizagem colaborativa como meio para formação docente e Aprendizagem colaborativa na gestão do ensino. Cada um desses grupos, portanto, corresponde ao que Bardin (2011, p. 135) denomina de tema: "a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado". O primeiro grupo foi intitulado "Trabalho colaborativo como abordagem metodológica de aprendizagem" foi a categoria que reuniu mais trabalhos num total de 28. Essa categoria entende a aprendizagem colaborativa como estratégia metodológica em cursos, em disciplinas ou situações isoladas (avaliações finais, conteúdos específicos). Neste caso, uma estratégia consiste em um planejamento aplicado no sentido de obter resultados. Em outras palavras, uma estratégia didática é o conjunto de procedimentos, apoiados em técnicas de ensino, que tem como objetivo facilitar a ação didática, ou seja, alcançar os objetivos de aprendizagem (AVANZINI, 1998). O segundo grupo chamado de "Aprendizagem

colaborativa como meio para formação docente" com 10 trabalhos. entende a aprendizagem colaborativa como meio para proporcionar a formação inicial e continuada dos professores. Neste caso, temos trabalhos que demonstram o quanto é fundamental aliar as experiências vivenciadas pelos educadores aos cursos de formação. A colaboração entre os pares acaba ganhando destaque, pois ela permite os questionamentos, diálogos, interação e aprendizagens entre os cursistas. Por fim o terceiro grupo e último "Aprendizagem colaborativa na gestão do ensino "08 Este último grupo de trabalhos entendem a aprendizagem colaborativa como estratégia de produtividade no ensino. Neste sentido, a aprendizagem colaborativa é compreendida como uma abordagem para o processo ensino-aprendizagem simultaneamente é utilizada como um instrumento de acompanhamento e avaliação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, esse trabalho conseguiu realizar um levantamento das teses e dissertações produzidas no Brasil acerca da aprendizagem colaborativa nos últimos anos. Além de encontrar uma diversificada produção nessa temática, no decorrer de nossa pesquisa, fomos percebendo, além do conteúdo já manifesto, alguns pontos que nos levaram aos questionamentos a seguir. Em primeiro lugar, existe uma mentalidade que associa aprendizagem colaborativa apenas as práticas da educação a distância. Em segundo lugar, poucos trabalhos pesquisaram uma prática colaborativa em educação presencial, ou mesmo em projetos de monitoria e tutoria.

Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa. Práticas Pedagógicas. Educação

REFERÊNCIAS

AVANZINI, G**. La pedagogia hoy.** México: FCE, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

BEHRENS, M. A. **Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** In: MORAN, J. M. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

DELORS. J. (org.) . "**Educação, um tesouro a descobrir**". Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DILLENBOURG, Pierre. (1999)**What do you mean by learning and collaboration ?** In: DILLENBOURG, P. (Ed). Colaborative Lerning : Cognitive and Computational Approaches. (p.1-19). Oxford: Elsevier, 1999 . Disponivel em: http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf

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

LAROCQUE, D.; FAUCON, N. Me, **Myself and ... You? Collaborative Learning:** Why Bother? Teaching in the Community Colleges Online Conference - Trends and Issues in Online Instruction. Toronto, v. 1-3, abr 1997. Disponível em: http://tcc.kcc.hawaii.edu/previous/TCC%201997/larocque.html

MACEDO, J. I. A. As escritas de uma trajetória acadêmica: Programa de Tutoria e aprendizagem colaborativa no BC&T da UFRN. UFRN: Natal, 2016.

NITZKE, Julio. A. ; CARNEIRO, Mára, ; GELLER, Marlise. **Criação de Ambientes de Aprendizagem Colaborativa**. Disponível em http://penta.ufrgs.br/pgie/sbie99/acac.html#silva Acesso em 11 de Abr de 2015.

PALLOFF, R. M; PRATT. K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço** / Rena M. Palloff e Keith Pratt; trad. Vinícius Figueira. - Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990, 115 p.

PIAGET, J. O **espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional.** In:Sobre a pedagogia - textos inéditos. São Paulo: Silvia Parrat, Ed. Casa do Psicólogo, 1998, p.59-78.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

REPOSITÓRIO DE OBJETOS DIGITAIS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA COM ALUNOS SURDOS

Linha Temática Linguages, tecnologias e práticas pedagógicas

Tania Chalhub, chalhubtania@gmail.com
Instituto Nacional de Educação de Surdos
Gabriel Oliveira da Silva g98909758@gmail.com
Universidade Federal de Juiz de Fora
Ricardo Janoariojanoario04@gmail.com
Instituto Nacional de Educação de Surdos

INTRODUÇÃO

A educação tem se beneficiado dos avanços da tecnologia. No que diz respeito à educação de surdos, o impacto foi mais significante, principalmente na segunda década do século XXI, com o aumento de aplicativos e dos dispositivos móveis permitindo a comunicação imagética e a transmissão de imagens em tempo real. Segundo Stumpf (2010) a "internet inaugurou uma nova dimensão às suas (dos surdos) possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente" e a visualidade se configura como aspecto fundamental na comunicação dos surdos(CAMPELLO, 2007).Entende-se, portanto, que a tecnologia não é apenas uma questão instrumental e técnica, mas sim um recurso potencializador do processo de aprendizagem que necessita de ambientes com construção coletiva do conhecimento, onde a tecnologia torna-se, também, aliada da prática pedagógica.

Nesse sentido, os avanços das tecnologias da informação e comunicação (TIC) impulsionam a criação de novos espaços que possibilitam a agregação, organização e compartilhamento de informações, aumentando a democratização da comunicação. Estes novos espaços, surgidos no contexto do Movimento Acesso Livre às Informações Científicas favorecem, principalmente, a educação e a pesquisa.São espaços de publicação, como revistas eletrônicas de acesso livre ou de compartilhamento de materiais já publicados, tais como os repositórios institucionais ou temáticos, que são sistemas criados para organizar e disponibilizar materiais textuais (artigos, teses e dissertações) ou imagéticos (vídeos, animações,dentre outros).

As atividades de ensino, presencial ou *online*, demandam a utilização de uma diversidade de recursos educacionais (objetos de aprendizagem), conforme os exemplos supracitados. Contudo, a produção ou aquisição de tais recursos (textos, vídeos, simulações, animações, jogos dentre outros) é complexa, principalmente se for para atender à demanda de acessibilidade informacional de alunos surdos que têm na Língua Brasileira de Sinais (Libras) sua primeira língua de comunicação em espaços escolares e não-escolares garantidos por lei. Ao considerar que há demanda para material em Libras para atender aos diversos segmentos educacionais no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desenvolveu um sistema agregador de produção de diversas instituições, denominado Repositório Digital Huet, com acesso livre para o uso e compartilhamento de materiais voltados para a educação de surdos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na atualidade, os objetos de aprendizagem (OA) são disponibilizados em diversos espaços, principalmente no meio digital tornando-os de fácil acesso, porém sua dispersão dificulta sua recuperação rápida e eficiente. Para que essa recuperação seja eficaz é necessário que estejam armazenados e organizados em um sistema para preservação, recuperação e disseminação. Na diversidade dos sistemas, existem espaços específicos que foram criados no início da primeira década do século XXI para atender à disseminação de informação científica, os repositórios. Inicialmente construídos para permitir o acesso livre à produção científica de pesquisadores, os repositórios foram sendo modificados e atualmente comportam não apenas textos (artigos, livros, teses e dissertações), mas dados de pesquisas e objetos em diferentes formatos (CHALHUB, 2012).

Na esfera educacional os repositórios permitem que os professores e alunos acessem rapidamente os materiais que precisam, se configurando como uma importante ferramenta tanto para a aprendizagem em espaços escolares quanto não-escolares, nas modalidades presenciais e *online*, para todos os segmentos educacionais.

Uma das principais contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação é um novo tipo de material educacional para apoiar a prática pedagógica: os objetos de aprendizagem (OA), também conhecidos como objetos educacionais, objetos de conhecimento (SILVA; CAFÉ; CATAPAN, 2010). A práxis pedagógica com estudantes surdos pode ser potencializada com a utilização destes objetos digitais. Logo, entendemos por práxis pedagógica a prática pedagógica dos professores e profissionais da educação que são fundamentadas na reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação qualificada dos alunos (FREIRE, 1979; 1980; 1988; 1996; 2003; GADOTTI, 1998).

DISCUSSÕES

A iniciativa do INES, órgão do Ministério da Educação responsável pela implementação das ações para educação de surdos, em desenvolver um repositório temático, tendo como foco a educação de surdos, possibilitará a ampliação do acesso a diferentes objetos de aprendizagem em Libras e Português. Muitos destes objetos foram produzidos em Libras especificamente para a educação de surdos e outros criados em outro contexto poderão ser utilizado para a educação. Este repositório agrega materiais desenvolvidos pelo próprio INES e por outras instituições em um único sistema que permite busca, seleção, uso e reuso de seu conteúdo.

O repositório possibilita mais dinamismo na capacitação de profissionais para atuarem na educação de surdos e ouvintes em diversos níveis. Atualmente, o repositório digital está sendo povoado com objetos de diferentes tipos: textos, vídeos, imagens, simulações, animações, produzidos pela instituição ou identificados na internet e localizados através de metadados. Os objetos podem ser recuperados por tipo, assunto, autoria, área de conhecimento, data de criação do objeto, título entre outras formas possibilitadas pelos metadados definidos. Todo objeto inserido no sistema deverá ter autorização do autor e editora (caso tenha sido publicado).

O Repositório Digital Huet, projeto desenvolvido pelo INES, representa o acesso livre a materiais para e sobre educação de surdos. Inaugurado em novembro de 2017, o sistema contém mais de 500 objetos, sendo a mais de 70% em Libras. Os vídeos, textos, animações etc. presentes no Repositório, estão distribuídos entre quatro comunidades: *Acervo Histórico*, *Áreas do Conhecimento*, *Diversão e Lazer*, *Jornalismo*. O Repositório

possui um sistema de busca diferenciado que possibilita a recuperação dos arquivos por palavras-chave ou por exibição segundo categorias e coleções.
De acordo com as estatísticas do sistema, este em sido acessado por visitantes de diversos estados brasileiros, principalmente do Nordeste, e do exterior, sendo o Relatório ao Imperador (original em francês com tradução para Libras) o documento mais acessado. Os assuntos mais buscados são Educação, Libras, Surdos, Tecnologia, História, Literatura, Acessibilidade e Matemática.
Torna-se, portanto, fundamental a utilização do espaço digital para comunicação e educação de surdos, uma vez que "cada vez mais vem sendo transformado em ambiente para a informação e o desenvolvimento da consciência surda" (PERLIN; REIS, 2012, p. 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvido pelo INES e aberto a agregar objetos digitais de instituições que trabalham para garantir educação de qualidade aos cidadãos surdos o Repositório Digital Huet tem ampliado o acesso a materiais para ensino em diferentes áreas de conhecimento e diversos segmentos educacionais. Com menos de um ano de lançamento a ferramenta tem sido acessada por visitantes em busca de informações sobre educação de surdo.
Espera-se que esta ferramenta possa contribuir para o aperfeiçoamento do uso da tecnologia na Educação Bilíngue para surdos e ampliar o acesso, ao saber empírico, que nasce a partir da ação reflexiva (práxis) diária de profissionais dos mais diversos contextos de educação de surdos no Brasil. Pesquisas devem ser desenvolvidas com objetivos de compreender que materiais tem sido utilizados na educação de surdos, as práticas pedagógicas e como os docentes e alunos têm se apropriado desses materiais.

Palavras-chaves: Pedagogo bilíngue. Educação de surdos. Tecnologias da Informação e Comunicação

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, R. D. de L. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 251-267, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a08v2669.pdf

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

CHALHUB, T. Análise das iniciativas para implementação do acesso livre à produção científica em repositórios de países americanos e europeus. In: PINHEIRO, L. V. R.; OLIVEIRA, E. C. P. **Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas**: do século XV à era digital. Brasília: IBICT/UNESCO, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PERLIN, G.; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G. STUMPF, M. (org.) **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SILVA, E. L. da; CAFÉ, L.; CATAPAN, A. H. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 39, n. 3, p. 93-104, 2010.

STUMPF, M. R. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2010

LEGENDAGEM DE FILMES PARA SURDOS E OUSO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2

Linha temática: Linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas

Maria Inês Azevedo
Maria Carmen Euler Torres[16]

INTRODUÇÃO

A acessibilidade é um fator de extrema importância para o exercício da cidadania, a inclusão e a integração nos espaços sociais. Ter facilidade de aproximação ou obtenção de bens culturais, informação e serviços públicos deveria ser direitos de todos e para todos. Como um grupo que pertence às minorias, a comunidade surda tem se deparado, com muitos desafios, principalmente no que tange ao acesso à comunicação. Na sociedade brasileira, a Língua Portuguesa oral e escrita é a referência majoritária e a Língua Brasileira de Sinais, mesmo sendo legalmente reconhecida, é minoritária,tem pouca visibilidade social. Nesse contexto,é fundamental garantir e difundir o uso da Libras. Por outro lado, é preciso que a Língua Portuguesaesteja disponível,sejaacessível ao surdo,de modo que este possa exercer uma cidadania plena, uma participação efetiva na sociedade. .

Como resultado de muita luta da comunidade surda e de pessoas com outras deficiências, algumas políticas públicas têm sido criadas em prol das minorias. O estatuto da pessoa com deficiência, por exemplo, aponta para a importância da acessibilidade como pré requisito para a inclusão de todos no meio social. Assim, em seu artigo 3º define acessibilidade como

> (...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias (...) (grifo nosso)

E, mais adiante, no item V aponta para as formas de inclusão no âmbito da comunicação.

> "V)**comunicação:** forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras) a visualização de textos (...),meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (Brasil, Lei 13.146/2015).

As leis e decretos são o ponto de ancoragem de metas e ações que precisam ser implementadas na prática, nos desafiando a criar estratégias que, de fato, oportunizem o pertencimento e o protagonismo do sujeito surdo no meio social e cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

[16] Professoras do departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES)

Campello (2008) afirma ser primordial para os surdos, que sejam usados todos os recursos visuais, entre eles a legendagem de filmes nacionais, como meio de acesso à cultura e à informação. Enquanto o uso da janela em LIBRAS ainda não é uma regra respeitada por todos, a confecção de legendas se configura como uma alternativa de acessibilidade para a comunidade surda aos vídeos e filmes que são elementos de uma cultura visual.

Embasados legalmente e motivados em trabalharmos em prol da acessibilidade dos surdos, como docentes do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de surdos (DESU/INES), precisávamos de estratégias e materiais apropriados às atividades de docência.O projeto de extensão[17] começou apenas com o intuito de confecção de legendas de filmes nacionais para alunos surdos, o que se configura como essencial para a melhoria da qualidade do trabalho docente. Com o tempo, começamos a perceber a necessidade de um cuidado maior na criação dessas legendas, nas múltiplas escolhas a serem feitas na perspectiva de um uso mais produtivo da Língua Portuguesa para esse fim. Percebíamos a importância dos aspectos interacionistas da língua e da adequação do texto ao público surdo.

Além de meio de acessibilidade alegendagem passou a ser reconhecida como uma estratégia pedagógica de ensino da Língua Portuguesa através da qual poderíamos desenvolver habilidades linguísticas. A legenda como uma inserção da Língua Portuguesa escrita em filmes e vídeos deve estar adequada ao público ao qual se destinalevando em conta, neste caso, a cultura surda e a especificidade da LP como L2, o que significa que precisa ser criteriosamente pensada para atender a essas necessidades. Lembramos que a lei 10.436 /2002 dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a considera como a primeiralíngua dos surdos, sendo a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, considerada como L2. A língua brasileirade sinais é reconhecida desde 2002 como a língua oficial dos surdos e a segunda língua oficial do país!

Nesse sentido, a legenda voltada para os surdos deve considerar a LIBRAS- L1 dos surdos-a partir da qual a LP se assenta. (Pereira, 2014). Além disso, o uso da linguagem semi formal e da síntese devem garantir a unidade do texto, sua coerência ecompreensão. Nessa perspectiva a legendagem não é vista como atividade mecânica de transposição da modalidade oral para a escrita. Ela é considerada expressão de escolhas lexicais, sintáticas e semânticas. Todas essas escolhas devem pressupor que a interpretação do surdo ocorre primeiramente em LIBRAS, para depois ser compreendida em sua L2.(idem, 2014)

RESULTADOS ECONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos resultados mostram que o grupo de extensão**Legendagem e acessibilidade**formado poralunos bolsistas, alunos colaboradorese professores do DESU tem contribuído com acessibilidade ao público surdo, ao mesmo tempo em que possibilita a reflexão sobre os usos da LP como L2 através do processo delegendagem.

Nossas ações vão desde o atendimento da demanda de legendagem de outros docentes do departamento, a cursos de extensão para público externo e interno, além de participação em eventos e confecção de artigos científicos. Também construímos parcerias com outros grupos de pesquisa de dentro e fora do instituto.

[17] Projeto de Extensão: Legendagem e acessibilidade

Consideramos que essas ações são fundamentais para facilitarmos o acesso à informação e aos bens culturais, o que representa uma das expressões da democratização do conhecimento e cidadania. Remover as barreiras sociais e linguísticas, possibilitando o recebimento de mensagens, através de formas de comunicação que facilitem a inclusão de todos é uma realidade que queremos ajudar a construir.

Palavras-chave: Legendagem; Língua Portuguesa/L2; acessibilidade/ surdez

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto 5626/2005 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.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL, lei 13.146/2015 de Julho de 2015Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. 2008. 169 f. Tese (Programa de Pós-Graduação de Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

PEREIRA, M.C.C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos (in) Educar em revista/ UFPR. Curitiba, PR, Edição Especial n2, 2014

JOGO DIDÁTICO: UMA PROPOSTA LÚDICA PARA INTRODUZIR A TEMÁTICA DA BOTÂNICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Linha temática: Linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas

Kaline Soares de Oliveira
Professora da Educação Básica da Rede Estadual e Municipal de Natal
Email: kallyoliv@yahoo.com.br
Kívia Soares de Oliveira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA-UFRN
Email: kiviaoliv@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A realização de estratégias didáticas que despertem o interesse dos estudantes e facilite o processo de ensino-aprendizagem deve fazer parte da prática pedagógica do professor. Nessa perspectiva, Silva e Bastos (2012) destacam que o professor possui um papel fundamental como mediador na construção do conhecimento pelo aluno. A utilização de práticas que instiguem os estudantes a participarem ativamente na construção do seu próprio conhecimento, tem se mostrado eficaz em relação a um aprendizado mais contextualizado com a realidade.

Para o presente trabalho, destaca-se a utilização de atividades lúdicas como metodologia no processo de ensino-aprendizagem. Como enfatiza Pedroso (2009) as atividades lúdicas são reconhecidas pela sociedade como meio de fornecer ao individuo um ambiente agradável, motivador, prazeroso, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Além do desenvolvimento da cooperação e socialização.

Diante disse, o artigo tem como objetivo relatar o desenvolvimento de uma proposta de ensino para introduzir o tema da botânica de forma lúdica assim como estimular o consumo de vegetais na alimentação dos estudantes.

METODOLOGIA

A proposta de ensino foi desenvolvida em três turmas do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos finais, de uma escola pública estadual no Município de Natal (RN), em meados de Agosto de 2018, durante três aulas/50min. A atividade foi realizada em três momentos: Verificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os vegetais presentes na refeição do almoço e a utilização de uma fruta para o lanche; a produção um jogo da memória com imagens de vegetais; avaliação das atividades realizadas.

1º momento: Verificação dos conhecimentos prévios e a utilização de uma fruta para o lanche

Para verificar o conhecimento dos estudantes sobre os alimentos de origem vegetal foi solicitado na aula anterior que cada um anotasse os alimentos que tinham ingerido no almoço e destacasse aqueles de origem vegetal. Além disso, foi pedido que cada um trouxesse uma fruta para o lanche da próxima aula.

2º momento: Elaboração do jogo da memória. As turmas foram organizadas em grupos para a elaboração do jogo. Cada grupo tinha uma média de 3 a 4 componentes. Para a produção do jogo foram utilizados os seguintes materiais: Figuras variadas de vegetais para colorir; papel Kraft ou cartolina guache, lápis de cor; tesoura e cola.
3º momento Aplicação do jogo e avaliação das atividades realizadas. Após da produção do jogo, cada estudante participou do jogo e ao final responderam um questionário com as seguintes perguntas: O que você achou das atividades: "trazer uma fruta para o lanche" e da elaboração do jogo; se as atividades influenciaram no consumo de vegetais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionados sobre os alimentos de origem vegetal presentes na refeição do almoço, observou-se que a maioria dos alunos teve a concepção de incluir apenas vegetais, tais como alface, cenoura, cebola, tomate. Alimentos como arroz, feijão, macarrão (trigo) foram poucos citados. Outro ponto importante a ser destacado, durante as discussões, foi à baixa variedade de vegetais que são consumidos no dia-a-dia.
Nesse aspecto, percebe-se que o baixo consumo de uma variedade de vegetais está presente na vida de muitos jovens. Diante disso Silva, Menezes e Duarte (2016) destacam que promover um aumento no consumo de frutas, legumes e verduras entre os adolescentes é um grande desafio para a saúde pública, uma vez que essa ação está associada a diversos fatores comportamentais, bem como a questões socioeconômicas e demográficas. No entanto, é necessário estar consciente que o consumo desses alimentos abaixo dos níveis recomendados pode prejudicar o crescimento e o desenvolvimento dos adolescentes e também um fator de risco para a saúde.
Quanto à solicitação de uma fruta para o lanche, notou-se a adesão de um maior número de alunos nas turmas dos 7º anos B (51%) e C (39%), já o 7º D apenas 22% dos estudantes trouxeram. Algumas das frutas trazidas pelos alunos foram: maçã, uva, laranja, banana, abacaxi e goiaba. Dentre os motivos de não trazer a fruta, foram relatados esquecimento da atividade, não ter fruta em casa, não gostar de ingerir frutas.
No que se refere à elaboração do jogo da memória, foram produzidos um total de 20 jogos. Nessa etapa observou-se a prática de diversas habilidades manuais, além de atitudes, tais como a socialização, o trabalho em equipe, envolvimento entre outras. Durante a aplicação dos jogos, verificaram-se habilidades como atenção, observação e empolgação dos estudantes. Nesse contexto, o lúdico pode ser visto como agente transformador, pois estimula a sensibilidade, ressignifica os conceitos, desenvolve concentração, criatividade, iniciativa, criticidade, coordenação motora, cooperação entre outras habilidades (BARBOSA, 2012).
Por fim, 76% dos participantes da proposta de ensino responderam o questionário e avaliaram todas as atividades desenvolvidas de forma satisfatória e estimulantes, como pode ser visto nas respostas dos alunos *"Muito legal, pois algumas pessoas não comem frutas, nem comidas saudáveis no horário do lanche"* (Estudante do 7º B). "*Foi muito bom porque trabalhamos em equipe. E jogar aí que foi bom*" (Estudante do 7º C). *"Antes eu não comia alface e tomate e agora estou começando a comer"* (Estudante do 7º C). Desta forma, as estratégias didáticas utilizadas

foram bastante significativas na introdução do conteúdo da Botânica, além de estimular o consumo de vegetais para a aquisição de hábitos alimentares mais saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da proposta, aplicada para introduzir o ensino da Botânica, percebeu-se sua contribuição significativa no desenvolvimento do papel ativo dos estudantes durante as várias etapas realizadas, promovendo a aprendizagem de conceitos, habilidades e atitudes. Além disso, despertaram-se diversas discussões sobre os hábitos alimentares dos adolescentes e dá necessidade conhecer a diversidade das plantas e estimular o consumo de vegetais.

Quanto à elaboração do jogo, o trabalho vem reforçar a importância de inserir atividades lúdicas no de ensino de ciências, a fim de tornar a aprendizagem mais prazerosa e motivadora.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Botânica. Atividades lúdicas

REFERÊNCIAS

SILVA, V.F. e BASTOS, F. Formação de professores de ciências: Reflexões sobre formação continuada. ALEXANDRIA **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p.150-188, setembro 2012.

BARBOSA, I. V. **Abordagem em temas de saúde pública por meio de atividades lúdicas com professoras da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte , Natal, RN, 2012.

PEDROSO, C. V. **Jogos didáticos no ensino de biologia**: Uma proposta metodológica baseada em módulo didático. IX Congresso Nacional de Educação-PUCPR, 2009.

SILVA, MENEZES E DUARTE.Consumo de frutas e vegetais associado a outros comportamentos de risco em adolescentes no Nordeste o do Brasil. **Rev Paul Pediatr**. 2016; 34(3):309-315. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/rpp/v34n3/pt_0103-0582-rpp-34-03-0309.pdf. Acesso 15 de Set. 2018

A IDENTIDADE POÉTICO-CULTURAL EM "OS RELÓGIOS DE DALÍ", DE ISABEL FURINI

Linha temática: Linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas

Maria de Fátima Gonçalves
Fatimamare41@yahoo.com

O presente artigo insere-se no horizonte da discussão: literatura e identidade cultural na pós-modernidade. Sabe-se que a literatura pode ser um instrumento bastante relevante na educação e formação intelectual do ser humano. Para Candido (1995), a literatura tem sido um referencial poderoso de prazer e catarse; comunicação e interlocução; humanização do ser humano; encontro do individual com o social e instrumento educacional que contribui com os currículos, propondo a esses, elementos que contribuem para o desenvolvimento intelectual e afetivo.

"A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas." (CANDIDO, 1995, p.177). Em síntese, pode-se situar a literatura uma ciência que humaniza o ser humano eminentemente, uma vez que elabora o viver. Por outro lado, o processo de formação da identidade cultural dar-se via os contextos: cultural, político, histórico e social; os quais são sempre mutáveis, flexíveis e abrangentes. Para alguns estudiosos do assunto, dentre eles Canclini (2013) e Hall (2011), o conceito de identidade cultural é um tanto complexo, uma vez que a identitária cultural está relacionada com a nossa percepção de mundo exterior e como nos interagimos em relação a ele, tornando um processo contínuo e perpétuo e ao mesmo tempo sujeito a mudanças.

Incorporado nessa perspectiva temática, a pesquisa e a produção da escrita deste artigo emergiram-se a partir da questão problematizadora: "Quão dar-se-á o processo de formação da identidade cultural da poética do livro *Os Relógios de Dalí,* de Isabel Furini?" Para tanto, tem-se como escopo compreender as identidades emergentes da poesia de Furini a partir de analise da escrita poética considerando os aspectos que demonstram sua construção identitária.

O conteúdo da obra traz a perspectiva cotidiana do homem contemporâneo que em síntese é um ser humano prisioneiro das horas, consumido pelo desassossego, estresse, desilusões, mercado consumidor, que vive intensamente somente o agora e se esgota no exílio da razão, do ódio e das frustações.

Para efeito dos estudos da identidade poética do referido livro faz-se necessário distinguir o que é poética e o que é poema. Ambos têm suas peculiaridades: "a poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é o método de libertação interior. A poesia revela este mundo; e cria outro." (PAZ, 2012, p.15). Há poesia sem poema, mas não existe poema sem poesia; segundo Paz (2012), pode-se encontrar poesia em imagens, em fatos e no próprio ser humano.

"Poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova de supérflua grandeza de toda obra humana." (PAZ, 2012, p.16); embora exista poesia sem poema, todavia, é no poema que a poesia se aufere e se transparece integralmente. Faz-se necessário situar essa dualidade conceitual entre poema e poesia (poética), visto que o foco desta análise se consolida numa perspectiva de análise identitária da poética da obra *Os Relógios de Dalí*.

Quanto à estrutura externa da obra, diagnosticou-se que a obra se cristaliza numa estética poética com direcionamento para a estética do período literário pós-moderno, o qual não rompeu radicalmente com a estética da tradição. O que se verifica é uma mistura de elementos do estilo tradicional, especificamente a presença das rimas, mas com predominância de versos brancos, os elementos do estilo moderno (ausência da forma fixa) e presença atuante de versos livres, cuja junção se configura como elementos formais de cunho pós-moderno ou contemporâneo.

Quanto à estrutura interna da obra em estudo, averígua-se que o conteúdo poético do livro é permeado por seres e elementos emblemáticos, os quais se articulam com temáticas universais como capitalismo, tecnologia, tempo e espaço, sentimento e psíquico humano.

Percebe-se que os elementos linguísticos da poética do referido livro estão híbridos com as características do contexto social, do contexto literário e da autora, assim se munindo de aspectos culturais do passado e do presente e construindo uma poética mística do "ontem" e do "hoje", que se aproximam com o tempo e o espaço do contexto da modernidade.

Para tanto, se verifica com qual identidade cultural se identifica a poética em *Os Relógios de Dalí,* considerando os conceitos de sujeito Iluminismo, sujeito sociológico, sujeito pós-moderno e cultura híbrida. Segundo Hall, o sujeito do iluminismo está alicerçado numa conceituação da pessoa humana como uma criatura totalmente centralizada, solidificada, fadada das capacidades da razão, de discernimento e de ação, cujo "o eixo central" consistia num núcleo interior, que aflorava pela primeira vez quando o indivíduo nascia e com ele se avolumaria, "ainda que permanecendo essencialmente o mesmo continuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial de uma pessoa era a identidade da pessoa." (HALL, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva conceitual de identidade do sujeito do iluminismo pode-se descartar da poética da obra em estudo, seja pela identidade do eu lírico, uma vez que a tipologia textual literária da obra em análise é lírica, seja por pertencer a um movimento literário em nenhum desses aspectos se fundamenta tal identidade, nem tampouco no discurso e conteúdo poético.

Partindo para o entendimento do sujeito sociológico na visão de Hall, verifica-se que existe uma aproximação de identificação poética com esse tipo de sujeito, pois a poética, dos poemas em *Os Relógios de Dalí,* é contundente ao conceito de identificação do sujeito sociológico, cuja identidade é construída a partir da complexidade existente no mundo moderno, "é formada na 'interação' o eu e a sociedade, [...] o 'eu real' é formado e modificado num diálogo continuo com os mundos culturais, 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem" (HALL 2011, p. 11).

Na concepção do sujeito pós-moderno percebe-se a presença marcante de uma identidade poética seja do eu lírico, seja do conteúdo, seja do estilo literário de caráter pós-modernidade. Analiticamente, a poética presente na obra em análise afugenta a ideia do sujeito do iluminismo e da identidade nacional, e incorpora a percepção do sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

Palavras-chave: Os relógios de Dalí. Identidade Cultural Poética. Isabel Furini.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. **Cultura Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**: tradução da introdução Gênese Andrade. – 4. Ed. 6 reimp. – São Paulo: editora da universidade de São Paulo, 2013. (pag. 284 a 372)

CANDIDO, Antônio do ensaio**. O direito à literatura. Vários Escritórios** 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FURINI, Isabel Florinda. **Os Relógios de Dalí.** Gênero: Poesia, capa: Carlos Zemek Revisão: Elciana Goedert Copyright © 2016, Editora: Insight Livros Artesanais, 2016

HALL, Stuart**. A identidade cultural na pós-modernidade,** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. ed., reimp. – Rio de janeiro: DP&A, 2011.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Watch. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CLUBE DE MATEMÁTICA NA ESCOLA

Linha temática: Linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas

José Damião Souza de Oliveira – IFESP – damiaomatematica@ifesp.edu.br;
Kelvin Leysson Bulhões da Silveira – UFRN – kelvinleysson@gmail.com;
LindoardoDiago Macêdo da Costa – UFRN – macedo.lindoardo@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

A experiência que vamos relatar denominada "Clube da Matemática" surgiu no contexto de um projeto atualmente em desenvolvendo entre a Licenciatura em Matemática do departamento de matemática da UFRN e a Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel, Natal/RN cuja proposta é a constituição e consolidação de um Laboratórios de Ensino de Matemática - LEM orientado ao desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos da escola. O Clube da Matemática é uma proposta do projeto, trabalho baseado na tendência teórica de Resolução de Problemas, onde se utiliza oficinas para discutir com os alunos diversas perspectivas da matemática em diferentes contextos: no cotidiano das pessoas, nas ciências e seu uso em modo geral.

A experiência vivida é um projeto de extensão da universidade cuja proposta é a utilização do Laboratórios de Ensino de Matemática - LEM para desenvolvimento do pensamento matemáticos dos alunos. O clube da matemática é um projeto de intervenção de estudantes e professores da Licenciatura em Matemática, onde se utiliza Oficinas para mostrar aos alunos diversas aplicações da matemática no cotidiano das pessoas e o seu uso em modo geral.

O projeto deu início no primeiro semestre de 2018, em dias de melhor possibilidade de reunião de todos os integrantes, feitas nos horários de contraturno dos alunos. O local escolhido para realização do projeto foi a EscolaEstadual Governador Walfredo Gurgel, localizada na Rua Bento Gonçalves, no conjunto habitacional de Candelária, no município de Natal – RN. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e dispõe cerca de 800 alunos,30 professores e 18 salas de aula, bem como laboratórios de Química, Física, Biologia, informática e o próprio LEM, local esse que ocorre todas as nossas atividades.

O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar algumas discussões emergentes de uma oficina realizada com os estudantes da referida escola cujo o foco foi como funciona o sistema de criptografia (linguagem codificada para que apenas o emissor e o receptor consigam interpretar) e como a Matemática está diretamente ligada a esta ação, bem como, a importância e aplicabilidades desses conceitos ao longo da história da humanidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente nos referenciamos nas abordagens de algumas das tendências em Educação Matemática, para elucidar as potencialidades e limitações presentes em um clube de matemática voltado para o ensino de matemática na educação básica. Para tanto, foi tomado com referencial teórico, as recomendações apresentadas nas pesquisas atuais de educadores matemáticos como Mendes (2006), Lorezato (2009), Onuchic (1999) Pais (2011) e estruturando-as conforme é discutido por Van de Walle (2009).

A criptografia é uma ferramenta bastante comum, seja para segurança de dados bancários, proteger dados armazenados em nuvem, dados de navegação e até em redes sociais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi relacionar a matemática ao cotidiano; apresentação no Datashow, utilizando recursos da informática e a oficina de criptografia. O público alvo foram 6 alunos do Ensino Médio que exercem a monitoria do Laboratório de Ensino da Matemática. Eles foram escolhidos com o propósito de serem multiplicadores do conhecimento adquirido durante as oficinas, bem como repassar também a mesma oficina para os demais alunos do Ensino Médio.
O desenvolvimento foi através de Oficinas utilizadas para mostrar algumas utilidades da Matemática no cotidiano das pessoas e discutir a importância da mesma para diversos fins educacionais.
Iniciamos introduzindo o conceito de criptografia a partir de uma abordagem histórica. Em seguida, mostramos um exemplo de criptografia e pedimos para que eles também o fizessem, que se baseava em escrever o alfabeto duas vezes em uma folha de caderno, recortar as tiras e depois movimentar a segunda tira um pouco para a direita e assim mostrar que esse é um tipo de criptografia. Comentamos sobre as utilidades e importância da criptografia na atualidade. Passamos um trecho do filme, Ojogo da imitação (2014), filme biográfico do matemático Alan Turing, que mesmo que em segundo plano discorre sobre o desenvolvimento e importância social da criptografia, e por fim, eles fizeram grupos e tentaram decifrar as mensagens criadas pelo colega.

RESULTADOS

Foi relevante aplicar um projeto como este, o qual proporcionou aos alunos de uma escola pública a oportunidade de participar de ações que mostraram como funciona o sistema de criptografia, quais suas aplicações nos sistemas bancários para proteção de dados, a utilização nos demais veículos de transmissões de informação em rede. Assim, propiciamos um entendimento de que a matemática é utilizada também para codificar e descodificar linguagens, diretamente ligada aos sistemas de segurança do mundo moderno, mostrando que mesmos conhecimentos considerado antigo tem suas funcionalidades na vida social.
As experiências adquiridas no decorrer das atividades realizadas no clube de matemática foram significativas, não só para os alunos, como também para todos envolvidos no projeto, contribuindo para a formação profissional, acadêmica e social.
Os objetivos foram alcançados em que os estudantes, onde os mesmos foram estimulados a ter um novo olhar pela matemática e assim contribuir para a formação cidadã e melhoria da sua aprendizagem.

REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS

Nas próximas oficinas, sugerimos dar continuidade ao projeto de forma análoga, mostrando mais aplicações da matemática no cotidiano das pessoas e mostrar como ela está presente em diversos setores, como, economia, informática, comunicação social.
Esse projeto não pode parar, pois é importante para a formação dos alunos, visto que são temas onde a matemática é bastante utilizada, fazendo assim, os estudantes

entenderem a importância da mesma em sua vida. Entretanto merece uma atenção voltada para a necessidade de uma sequência que esteja além das pessoas hoje envolvidas, podendo seguir esse projeto em tempos futuros.

Palavras-chave: Laboratório de Ensino de Matemática; LEM; Oficinas de Matemática; Criptografia.

REFERÊNCIAS

LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

ONUCHIC, De La Rosa. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 199-218.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática e investigação em sala de aula**: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. Natal: ed. Flecha do Tempo, 2006.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática; uma análise da influência francesa.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicações em sala de aula.** Tradução de Paulo Henrique Colonese. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O JOGO da Imitação. Direção: MortenTyldum, Produção: Black Bear Pictures; BrastolAutomotive, 2014.

DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS POR MEIO DE ATIVIDADES COM O XADREZ [18]

Linha temática: Linguagens, Tecnologias e Práticas pedagógicas

Alexandre Silva de Oliveira; Ayronn da Silva Santos; Fabian Arley Posada Balvin
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
alexandreoliveira.mat@gmail.com,ayronnssantos@gmail.com, fapoba@yahoo.es

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tratasobre algumas discussões e resultados que estão sendo desenvolvidos na Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel, localizada na cidade de Natal – RN/ Brasil, a partir de um projeto em andamento cujo propósito é utilizar o jogo de xadrez como instrumento pedagógico que possibilite a construção de processos de raciocínio lógico-matemático e, com isso, promover melhorias no desempenho dos estudantes tanto na disciplina de Matemática, como também referente aos processos de desenvolvimento social, através das relações interpessoais criadas pelos participantes do projeto no Laboratório de Ensino de Matemática da escola. Para construir a conexão entre o raciocínio lógico-matemática e o xadrez utilizaremos uma perspectiva relacionada a resolução de problemas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Todos os dias, as pessoas deparam-se com situações diversas que exigemdiferentes abordagens, algumas delas requerem soluções rápidas, eficientes, criativas e, em alguns casos, definitivas.Em termos generais,podemos dizer que tais abordagens requerem da ativação constante de distintas formas de raciocínio, em que o raciocínio lógico-matemático pode tornar-se um deles. Alguns autores consideram que, por essa razão,fazer do raciocínio lógico-matemático um objeto intencionado de aprendizagemtem um alto valor pedagógico,pois,pode favorecera solução dasdiversas situações impostas pela cotidianidade.De acordo com Vilae Callejo(2006),a relação entre as situações-problemae o raciocínio matemático se faz pedagogicamente interessante na medida em que,

> […] um problema não é simplesmente uma tarefa matemática, mas uma ferramenta para pensar matematicamente, um meio para criar um ambiente de aprendizagem que forma sujeitos autônomos, críticos e propositivos, capazes de se perguntar pelos fatos, pelas interpretações e explicações, de ter seu próprio critério estando, ao mesmo tempo, abertos aos de outras pessoas. (Vila &Callejo, 2006, p. 10).

De acordo com estes autores, na medida em que os sujeitos enfrentam variadas situações-problema podem desenvolver formas de raciocínio lógico-matemático que,posteriormente,serão usadas como ferramentas para resolver novas situações. Desse modo, é possível considerar que tanto as situações quanto os raciocínios tornam-se meios e fins simultaneamente.

[18]Apoio: Departamento de Matemática da UFRN – DMAT/UFRN, Pró-Reitoria de Extensão da UFRN – PROEX/UFRNe Fundação de Apoio à Pesquisa do RN– FAPERN.

Partindo dessa ideia, abordamosa perspectiva de resolução de problemas como uma ferramenta pedagógica,auxiliando nos processos de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de um grupo de alunos de uma escola pública da cidade de Natal – RN/Brasil, com o intuito de que tais formas de raciocínio lógico-matemático posteriormente sejamutilizadas na resolução de novas situações-problema.

No primeiro semestre de 2017, iniciamos um projeto na Escola Estadual Governador Walfredo Gurgelda cidade de Natal – RN/ Brasilcom dois propósitosprincipais: de um lado,contribuir com o desenvolvimento dos processos depensamento matemático dos alunos dessa instituição e,de outro, criar um ambiente de encontro, socialização e de trabalho coletivo. Para tanto, aproveitamosum espaço físico e alguns materiais didáticos que a escola tinha destinado para o Laboratório do Ensino da Matemática (LEM) e começamos a estruturar e executarsubprojetoscom diferentes caraterísticas e intencionalidades,cuidando para quese tornassem atraentes e de fácil aceitação dos alunos.

Baseados na experiência de um dos organizadores do projeto com o jogo de xadrez e em algumas leituras que concluemque esse jogo contribuicom o melhoramento da concentração,paciência,dedicação, intuição, análise, tomada de decisões, flexibilidade em relação a resolução de problemas, e no desenvolvimento de diferentes formas de raciocínio, decidimos propor um subprojeto que fizesse do xadrez um colaborador para a criação de situações-problema orientadas às intenções acima mencionadas, relacionadas com o pensamento matemático dos alunos da escola. Nosso intuito é que, seguindo o proposto por Melo (2015),essas habilidades aparentemente propiciadaspelo xadrez podem ser transferidas para o desenvolvimento intencionado de diferentes formas de raciocínio lógico-matemático.

O subprojeto foi dividido em três fases, sendo a primeira orientada a ensinar aos alunos a jogarem xadrez e, com isso, despertar o interesse pelo jogo e pelos desafios por ele propostos. Na segunda fase, pretendemos estruturar um conjunto de situações para relacionar o xadrez ao contexto de resolução de problemas, através de oficinas práticas e experiências de jogadores quando precisam enfrentar determinadas jogadas. Finalmente, na terceira fase,aspiramos abordarpossíveis relações entre processos de resoluçãode problemas e desafios próprios do xadrez comformas particulares de raciocínios lógico-matemáticos.

RESULTADOS

Por enquanto,os resultados até agora obtidos e que podemos apresentar neste documento são referentes a primeira fase, correspondente a um ano de projeto. Um desses resultadostem a ver com a aceitação do jogo por parte da direção e alunos da escola, que compreenderam a importância de abrir espaço para novas formas de abordagens pedagógicas e de ensino.A cultura criada em torno do xadrez, mostra-se cada vez mais amplo, percebemos um aumento no número de alunos participantes do projeto.Duas ações merecem especial destaque: a primeira foi a apresentação de um jogo de xadrez cujas peças foram representadas pelospróprios alunos (xadrez humano temático); e a segunda, um campeonato com total de quarenta e quatro participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados até o momento parecem poucos, porém reconhecendo que é uma experiencia inédita na vida acadêmica da escola e olhando para as condições sociais e econômicas da mesma, as consideramos bastante positivas e significativas. A

partir de conversas com alguns professores, percebemos que os alunos envolvidos no projeto tiveram uma melhoria relevante com relação ao desempenho escolar no referido ano e uma perceptível melhora no comportamento social e em aspectos relacionados ao entendimento da importância do estudo para a vida. Não podemos afirmar que essa situação é consequência das ações desenvolvidas no projeto, mas alguns episódios particulares indicam certas conexões.Temos a consciência de que muito ainda precisa ser feito e esperamos continuar obtendo resultados positivos, visto os resultados alcançados até o presente momento.
Além disso, a próxima etapa está concentrada na utilização de resolução de problemas de forma mais efetiva, auxiliado pelo xadrez, desse modo o projeto segue um caminho, cada vez mais, em direção a construção de processos que possam contribuir para a formação do jovem cidadão, capaz de usar as formas de raciocínio lógico-matemático para solucionar situações-problema que emergem de seu cotidiano.

Palavras-chave: Laboratório de Ensino de Matemática; Raciocínio Lógico-matemático; Xadrez.

REFERÊNCIAS

MELO, Wellignton Aguiar. **Influência da prática do xadrez escolar no raciocínio infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília.

VILA, Antoni; CALLEJO, Maria Luz.**Matemática para aprender a pensar**: o papel das crenças na resolução de problemas.Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEITURA E ESCRITA DE CARTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Linha Temática: Linguagens, Tecnologias e Práticas Pedagógicas

Cláudia Rosana Kranz – UFRN
claudiakranz@hotmail.com
Mércia de Oliveira Pontes – UFRN
merciaopontes@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho socializa experiência significativa que articulou a formação inicial de pedagogas/os, em disciplinas relativas ao ensino da Matemática, com a formação continuada de professoras/es que ensinam Matemática, em evento da Educação Matemática. Busca-se, aqui, explicitar e analisar o trabalho desenvolvido com a troca de cartas entre os futuras/os pedagogas/os e as/os professoras/es participantes do evento. A leitura e a escrita de cartas, baseadas na Teoria Histórico-Cultural, teve como objetivo mediar processos de reflexão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de conceitos matemáticos por meio da linguagem escrita.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Em um primeiro momento as/os futuras/os pedagogos (nossas/os alunas/os na Graduação) escreveram, individualmente, cartas para as/os participantes do evento, dizendo de sua experiência como alunos de Matemática no decurso da Educação Básica e do Ensino Superior. Após, em um minicurso sobre a leitura e a escrita de cartas em aulas de Matemática (ministrado por nós), cada professor participante recebeu uma carta, leu e, a partir das reflexões possibilitadas pela leitura, foi possível discutirmos acerca do conteúdo das cartas e da possibilidade das mesmas serem trabalhadas nas aulas de Matemática e de sua importância para os processos de ensino e de aprendizagem de conceitos matemáticos.

Ao final do minicurso, as/os professoras/es, coletivamente, escreveram uma carta resposta para nossas/os alunas/os. Neste texto, são abordados o referencial teórico-metodológico da prática pedagógica desenvolvida, bem como trechos de algumas cartas e considerações acerca da importância da experiência para os envolvidos.

Entendendo a relevância das relações sociais para a aprendizagem e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2000), com base na Teoria Histórico-Cultural, credita-se à mediação papel fundamental neste processo (VYGOTSKI, 1995).

A mediação semiótica é o "meio de que vale o homem para influir psicologicamente, em sua própria conduta, como na dos demais; é um meio para sua atividade interior [...]: o signo está orientado para dentro" (VYGOTSKI, 1995, p, 95. Tradução nossa). Dentre os signos, a linguagem é mediadora por excelência, uma vez que "reestrutura o pensamento, lhe confere novas formas" (VYGOTSKI, 1995, p. 279. Tradução nossa), contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento do sujeito.

No trabalho aqui apresentado, fizemos uso prioritário da linguagem escrita, a qual "não é tampouco a simples tradução da linguagem oral" (VYGOTSKI, 2001, p. 229. Tradução nossa). Isto, segundo o autor, deve-se ao fato da ausência do som material da pronúncia (o que exige a abstração sonora), da ausência do interlocutor e da busca pela

compreensão de quem irá ler (IDEM), o que faz com que tal linguagem seja regida pela consciência e pela intenção, obrigando a pessoa que escreve a "atuar de modo mais intelectual" (IBIDEM, p. 232). Assim, a linguagem escrita é mediadora de processos de pensamento de quem escreve e para quem se escreve.

A partir de tais fundamentos, a linguagem faz-se presente em nosso trabalho pedagógico junto às/aos estudantes do Curso de Pedagogia e em formações continuadas na área da Educação Matemática, como instrumento mediador para a consecução de nossos objetivos. Neste texto, damos especial atenção à linguagem escrita, mais especificamente na produção e leitura de cartas.

Segundo Camargo (2011, p. 61), "carta é todo papel, mesmo sem envoltório, com comunicação ou nota atual e pessoal", a qual delimita "*lugares e momentos particulares na história dos sujeitos e da cultura"* (IDEM, p. 19. Grifo da autora), e revela "marcas que podem nos indicar pistas para *uma leitura da constituição do sujeito da escrita, na escrita"* (IBIDEM, p. 19. Grifo da autora). Nas cartas, estão delineados ideias, significados, sentidos, experiências, aprendizagens de quem escreve, relevantes para quem se escreve. Pela importância da escrita das cartas na constituição histórica e cultural de cada um e do grupo, fizemos uso de tal atividade, cuja experiência será relatada e analisada a seguir.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

As/os estudantes de Pedagogia, ao serem desafiadas/os a escreverem cartas para licenciandas/os e professoras/es de Matemática, produziram textos que diziam de sua experiência no que se refere à aprendizagem da Matemática desde a Educação Básica. Nestas missivas, falaram da metodologia tradicional no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, "pautado nos números e em fórmulas memorizadas sem significado [...]", "restrito à resolução de operações e expressões numéricas, equações [...] e regras sem sentido", o que gerou "dificuldade em aprender", "desgosto", "ódio" e reprovações. Em relação às disciplinas de Ensino da Matemática na Graduação, afirmaram que "está sendo uma experiência muito instigante, despertando cada dia mais o desejo de conhecer o universo de sentidos e significados que a Matemática compreende". Para uma aluna, "a professora [...] me fez enxergar as(os) alunas(os) como participantes ativos, tanto na resolução como também na produção de problemas matemáticos, contribuindo para um espaço de autonomia, mobilizando-os a pensar, refletir, instigar e desafiar-se, com a finalidade de produzir conhecimentos que sejam significativos para a vida dos sujeitos, compreendendo o uso social da Matemática". Ainda, enviaram mensagens para as/os participantes, desejando "um evento repleto de novas aprendizagens e ressignificação das que já existem"; "que você [....] tenha sempre desejo de ensinar e de aprender" e que " vocês possam repensar suas práticas e fazer a diferença nas vidas dos educandos".

No minicurso, uma das atividades iniciais foi a leitura das cartas enviadas pelas/os graduandas/os. Após, houve a socialização e discussão do seu conteúdo. Muito surpreendentes foram as colocações das pessoas. Para alguns, esta foi a primeira carta que receberam na vida; outros, há muito não viviam tal experiência. Todas/os ficaram tocadas/os também com o conteúdo das cartas, na medida em que relatavam vivências em relação à Matemática não muito diferentes das suas, puderam refletir sobre seu papel, enquanto professoras/es de Matemática, na constituição das práticas pedagógicas e sentimentos relatados. Um dos presentes questionou: "até que ponto estamos sendo professores iguais a estes que eles dizem ter tido?" A discussão avançou

e, a partir daí, pudemos também refletir sobre a importância da leitura e escrita de cartas para o ensino e a aprendizagem de Matemática, bem como estratégias para incorporá-las às nossas práticas pedagógicas.

Ao final do minicurso, desafiamos as/os participantes a responderem as cartas recebidas, mediante a escrita de uma carta coletiva. Nela, afirmaram que "fomos impactados com as mensagens contidas nas cartas que nos foram destinadas e foi com grande alegria que lemos e ouvimos os [seus] relatos", os quais "nos remeteram à reflexão de práticas de ensino também vivenciadas por nós", bem como levaram a "reconhecer possibilidades diferenciadas no processo de reelaboração de estratégias metodológicas [...] para melhorias [...] nas práticas de ensino" de Matemática. Também reconheceram "nos relatos a prevalência do ensino tradicional na Educação Básica; no entanto revelaram que no ensino superior, a partir das propostas das disciplinas [...], essa concepção foi superada". Em relação à atividade proposta, escreveram que "a partir do movimento destas cartas, as quais nos aproximaram, estaremos motivados a repensar nossa ação docente, ao mesmo tempo em que vocês, futuros professores, estão se constituindo enquanto profissionais que refletem na e pela prática". Ao final, agradecem a oportunidade da comunicação por cartas "em tempos de whatsapp e memes". Ainda, um professor presente, poeta, escreveu uma poesia para ser incorporada à carta.

No retorno às aulas na Graduação, fizemos a leitura desta carta para as/os nossas/os alunas/os, bem como publicamos o arquivo *on line*, a fim de que todas/os possam ter consigo o material. O encantamento foi geral, e pudemos discutir sobre o conteúdo da escrita, bem como as possibilidades pedagógicas criadas a partir desta atividade.

Quando propusemos a atividade aqui relatada, não imaginamos o quanto a mesma seria relevante para todas/os as/os envolvidas/os. Tanto a escrita quanto a leitura das cartas possibilitaram reflexões acerca da vida escolar e acadêmica, das possibilidades de repensar e ressignificar a Matemática e seu ensino, bem como do papel da linguagem escrita e, mais especificamente, das cartas nas práticas pedagógicas.

Para nós, docentes, as cartas trouxeram, ainda, elementos para avaliação de nossas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências com a Matemática brevemente relatadas pelas/os alunas/os da Pedagogia nas cartas destinadas às/aos participantes do evento, mostram, inicialmente, uma percepção da Matemática ancorada em conceitos difíceis sem significados sociais permeados de regras e algoritmos sem sentido. No entanto, essa perspectiva é superada pela oportunidade de vivenciarem experiências que vão além da aprendizagem de conceitos matemáticos, pois trazem consigo mediações pedagógicas e contribuem, ainda, para a ressignificação das visões acerca da disciplina.

A leitura das cartas proporcionou às/aos participantes do minicurso a oportunidade de reflexão acerca de suas experiências em contextos formativos com a Matemática enquanto alunas/os e docentes, levando-os a refletirem sobre suas práticas docentes. Portanto, a escrita e leitura de cartas constituem-se como instrumentos mediadores de processos de pensamento de alunos e de docentes, enquanto aprendentes que fletem na e pela prática.

A experiência em torno das cartas aqui relatada possibilitou um movimento de reflexão e aprendizagem compartilhado entre formações inicial e continuada, uma vez que suas escritas acontecem para si e para o outro.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores. Educação Matemática. Escrita de cartas.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Maria R. R. Martins de. *Cartas e escrita*: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas* II: problemas de psicología general. Madrid: A. Machado Livros/Aprendizage, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. Manuscrito de 29. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 71, jul. 2000. p. 21-44.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas III*: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

PETECA EM JOGO: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Linha temática: Linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas

Fabyana Soares de Oliveira
Ana Aparecida Tavares da Silveira
Orientadora: Maria Aparecida Dias
fabyanaoliv@yahoo.com.br
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – (UFRN/ PPGED)

RESUMO

Em busca de expressões da nossa cultura, a exploração do passado é fundamental para que possamos compreender as diferentes representações e valores que perpassam ao longo da história, dessa forma percebemos que a partir do resgate histórico é possível compreender as particularidades e os significados de cada cultura, que passam por novas criações e ressignificações ao longo de determinada época. Nesse sentido, visualizamos a importância de está resgatando tais características presentes na dinâmica cultural, no qual o conteúdo sobre jogos e brincadeiras é uma possibilidade a ser desenvolvida nas aulas de Educação Física Escolar, de modo que considere as experiências vividas por cada corpo e suas diversas formas de expressão e criação de movimentos, e assim, oportunizar os alunos de conhecer as particularidades regionais e todo o contexto histórico social que perpassa em nossa cultura. O presente estudo é de caráter qualitativo e descritivo que relata a experiência pedagógica realizada em uma escola da rede municipal de ensino do município de Ceará - Mirim/RN, que contou com a participação de alunos do segundo ano do ensino fundamental das series iniciais, com a faixa etária de sete a oito anos. A prática pedagógica teve como objetivo experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos que contribua no processo de construção da cultura, em que os alunos tiveram a experiência de vivenciar a sistematização da unidade de ensino com diferentes jogos e brincadeiras, no qual destacaremos o recorte do que foi trabalhado durante o bimestre, aprofundando mais sobre a experiência com o jogo de peteca. Dentre as manifestações e práticas culturais, a peteca é uma modalidade criada no Brasil pelos índios antes da chegada dos portugueses, que era jogada como recreação, mas com o tempo foi se ampliando e passando a ser também um esporte (GINCIENE e GONZÁLEZ, 2014). Cascudo (2001) ressalta que a peteca era toda construída com palha de milho achatada para que pudesse ser ajustada na palma da mão e a palha também era aproveitada para a decoração do brinquedo. Oliveira et al (2007) acrescenta também que a peteca foi evoluindo de acordo com as características de cada região, criando variações para a criação e o modo de brincar. Então, a partir da contextualização e compreensão dos fatores históricos da peteca, no qual os educandos conheceram a significação que esse brinquedo possui em nossa cultura, e assim, poder fazer a leitura e dar continuidade a todo o contexto social, tendo em vista que o município de Ceará-Mirim/RN é rico em seus aspectos históricos e carrega fortemente significados implícitos e explícitos da cultura existente, além disso, a peteca é um dos implementos que fazem parte da história dessa cidade. Após a contextualização, desenvolvemos a proposta de construir o brinquedo juntamente com os alunos, por meio da utilização de materiais recicláveis, no qual Currie (2000) ressalta que uma alternativa de diminuir os prejuízos causados ao meio ambiente é através da

utilização do que seria lixo para transformar em brinquedo, pois além dos benefícios de preservação do meio ambiente, estimula também a criatividade, produzindo interessantes resultados. Deste modo, a construção da peteca estimulou de maneira criativa a formação de valores e a ressignificação do brinquedo. Sendo assim, acreditamos que através do desenvolvimento da "peteca em jogo" articulado às dimensões de ensino (conceitual, procedimental e atitudinal), foi possível estabelecer a compreensão tática para o funcionamento do jogo, como também a apropriação dos contextos históricos desse jogo e suas possibilidades de construção para a efetivação da prática pedagógica. Concluímos que através do que foi desenvolvido ao longo da unidade de ensino, em específico destacando o recorte feito sobre o jogo da peteca, foi possível estabelecer descobertas a partir das experiências vividas, desde a contextualização, que percorreu pela construção do brinquedo até a experimentação, no qual permitiu a compreensão do significado cultural desse implemento que passa de geração em geração. Portanto, acreditamos na importância de explorar os conteúdos que possuem diversos significados em nossa cultura popular no processo de ensino e aprendizagem das aulas de Educação Física no âmbito escolar, com o resgate da memória que perpassa ganhando diferentes formas de criação e ressignificação ao longo do tempo, o que faz despertar significados a fim de dar continuidade a essa cultura de movimento.

Palavras-chave: Experiência pedagógica, Construção de peteca, Resgate cultural.

ESCOLA & FAMÍLIA: UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E SÓCIO INTERACIONISTA DOS NÚCLEOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DO ALUNO

Linha temática: Fundamentos da Educação

Anderson Alves Ribeiro de Oliveira[1];
Vanessa Cristina Santos de Farias Junger[2];
Amanda Post da Silveira
Universidade Potiguar – Laureate International Universities
anddeoliver@gmail.com[1], nessa.jungerjh@gmail.com[2]

A família é o primeiro núcleo de convívio social. É através dela que o ser humano inicia os seus passos rumo à sociedade. Na escola, outro importante núcleo de desenvolvimento, traça-se um caminho em direção ao conhecimento a fim de inserir o jovem indivíduo na prática cotidiana. Ainda que estes núcleos tenham papeis diferentes, é imprescindível que caminhem juntos, pois um complementa o outro e o objetivo é semelhante, a formação de um cidadão crítico e reflexivo sobre sua própria realidade. Contudo, nem sempre isso acontece. E, um dos maiores déficits que se tem em relação à educação é a falta de compromisso na urgência da fusão entre a escola e a família. Esta situação pode gerar diversos conflitos, não só em relação a socialização do aluno/indivíduo, mas desenvolvendo dilemas psíquicos que interferem no aprendizado, pois os pais (representantes familiares), que deveriam ser agentes motivadores de um futuro melhor para os filhos, acabam se tornando entraves nesse processo de desenvolvimento.

Devido a este fato-problema, buscamos demonstrar as dificuldades e benefícios que a participação dos pais (representantes familiares) pode trazer no desenvolvimento escolar do aluno, ou seja, as implicações que o distanciamento entre a escola e a família causam na formação e na construção do sujeito. Este projeto, portanto, ampara-se, em uma primeira motivação, na pesquisa bibliográfica, incentivados e inspirados pela leitura do livro "Por Dentro da Escola Pública" de Vítor Henrique Paro lançado em 1995, no qual, através de uma pesquisa empírica lançou a luz para um mapeamento preciso e panorâmico do ensino público, a partir de um estudo minucioso de uma escola da região Sudeste do Brasil, no final da década de 80 e início dos anos 90. Em consonância a este episódio, outro fator encorajador foi a observação da rotina de duas escolas do Rio Grande do Norte durante o processo de estágio supervisionado, oferecido pela Universidade Potiguar, em que notou-se a ausência dos pais dos alunos no cotidiano escolar e a lamentação ou omissão das instituições de ensino pelo fato de não conseguirem atraí-los.

Ainda quanto a análise bibliográfica, contou-se, com a leitura de artigos científicos oriundos de diversas universidades do país, documentos oficiais como a LDB, consultas aos últimos dados do Censo Escolar e aos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica e a apreciação de livros ou publicações de notáveis especialistas na área da Educação e da psicologia da aprendizagem, como *Celso Antunes e a busca pela escola pública de excelente qualidade*, Heloísa Szymanski e seus estudos sobre os encontros e

desencontros na relação família-escola, *Lev Vygostsky e o sociointeracionismo*, e *Vítor Henrique Paro,* anteriormente citado*,* assegurando o prévio diagnóstico deste trabalho. Na sequência, fez-se necessário uma pesquisa empírica a fim de apurar se há a persistência das temáticas apresentadas por Paro e relacioná-las com este presente estudo em 2018, principalmente no que tange a relação dialética entre estas duas instituições sociais a que estamos retratando.

Assim, o instrumento de coleta de dados constituiu-se de um questionário cujo objetivo foi levantar informações acerca do grau de escolaridade das famílias e o interesse das mesmas no contexto escolar (participação em reuniões, auxílio nos estudos, entre outros) de seus filhos. Aplicado em turmas dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II de escola da rede pública estadual e 1º a 3º anos do Ensino Médio de escola privada especializada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a primeira na cidade de Natal e a segunda, no município de Parnamirim, a pesquisa abrangeu 82 alunos. A partir das respostas obtidas, o discurso dos alunos revelou que há uma desarmonia significativa na relação dicotômica entre a família e a escola. A maioria dos alunos respondeu que os pais nunca ajudam nas atividades para a casa propostas pelos professores, em contrapartida, a pesquisa mostrou, também, que a escola pouco ou quase nunca solicita a presença dos pais na escola. É surpreendente como a tese de Vítor Paro dialoga com a percepção da educação atual. Os relatos e os protestos são, praticamente, os mesmos e, por diversas vezes ao fazer a leitura do livro, nos deparamos com falas semelhantes de todos os elementos que compõe a comunidade escolar (docentes, gestores, funcionários, alunos, membros da associação de moradores do bairro). Os dados colhidos foram analisados e fomentados de forma estatística para correlatar a formação e interesse escolar dos pais com o desenvolvimento e incentivo dos alunos/indivíduos que, através desses fatores, sofrem com a interrupção dos processos de aprendizado em sala por estarem desmotivados ou, simplesmente, pensando nos ocorridos em seu lar.

As informações obtidas por meio desta pesquisa indicam que na atual conjuntura do desenvolvimento e da formação dos alunos, mostra-se preocupante o cenário experimentado pelos mesmos em seus contextos socioculturais e perspectivas de futuro. A descrença e a desmotivação para com seus próprios sonhos são comprovadas através das posturas destes estudantes que deveriam estar ávidos pelo conhecimento, contudo, demonstram estar conformados com suas condições de vida e seguem dia após dia aguardando a próxima fase de suas existências sem compreender a verdadeira importância da instrução.

Fazendo a revisão da literatura em uma perspectiva sócio interacionista, apresentamos os resultados obtidos, revelando as possíveis barreiras que os alunos enfrentam na sua jornada pela escola, como IDEB abaixo da média (fracasso escolar), analfabetismo funcional, evasão, violência, baixo autoestima e demasiados conflitos comportamentais que interferem diretamente no relacionamento saudável e produtivo entre a escola e a família. E, traçamos, também, possíveis caminhos para a mudança desses aspectos, focando o melhor procedimento e desenvolvimento do aluno/indivíduo no ambiente escolar. Logo, fica evidenciado que o entrosamento entre a família e a escola

constituído de afetividade e segurança é fundamental para a evolução do aluno como sujeito de seu aprendizado. E, a partir do entendimento das suas falhas e das novas responsabilidades frente a atual organização da sociedade, é possível recuperar conceitos, reavaliar as *práxis,* alinhar a continuidade do trabalho em sala, (re)construir no lar o ambiente adequado para iniciarmos a mudança deste contexto insatisfatório. É notório que a simples omissão neste relacionamento, ocasionam consequências não desejáveis como os fatores supracitados que se relacionam ao (in) sucesso escolar.

Palavras-chave: Escola; Família; investigação empírica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **9 Passos para uma escola pública de excelente qualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 4ª ed. São Paulo/SP. Moderna. 2016.

IDEB Escolar. Disponível em:<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/24058351>. Acesso em:17 de Maio de 2018.

LEI No 9.394, DE 20 DEZEMBRO DE 1996. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA*. Disponível em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas es_1ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de Maio de 2018.*

SZYMANSKI, H. **Encontros e desencontros na relação família-escola**. Ideias; 28: 213- 225, 2007. Disponível em: < http://www.necfebf.uerj.br/boletins/boletim012011index_arquivos/HeloisaSzymanski.pdf>. Acesso em: 06 de Junho de 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da Escola**. 4ª edição – São Paulo/SP: Cortez Editora.

VIGOTSKI, Lev Semenovish. **A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O GRUPO ESCOLAR TENENTE CORONEL JOSÉ CORREIA NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA CIDADE DO ASSÚ (1911-1950)

Linha Temática: Fundamentos da Educação

Gilson Lopes da Silva
Mestrando do PPGED/UFRN
gillopes2000@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O governo republicano brasileiro defendia um projeto de reforma social moderna,repensando vários espaços sociais. No setor educacional, são realizadas reformas provendo o estabelecimento de novos instrumentos para o ensino: os Grupos Escolares. A escola difundiria os valores que seriam a base da nova nacionalidade.

As primeiras edificações escolares foram construídas em São Paulo, nos anos de 1890servindo de Modelo para os grupos escolares que se desenvolveram no país. No Rio Grande do Norte, a primeira instituição foi instalada em Natal, O Grupo Escolar Augusto Severo, criado pelo decreto n°174 em 5 de março de 1908.

Para Souza (1998), a construção dos grupos escolares também fazia parte dos melhoramentos urbanos, apontando o progresso de uma localidade. A escola e a cidade tinham identidades interligadas, uma significando e dando sentido a outra.

O objetivo geral da pesquisa de mestrado em andamento é analisar como a cultura escolar desenvolvida no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia se insere no contexto sociocultural da cidade do Assú entre os anos de 1911 e 1950.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O Referencial Teórico-Metodológico está embasado no conceito de *comunidade envolvente* de Justino Magalhães (2004). Esse autor destaca que, para a reconstituição histórica de uma instituição impõe-se uma abordagem simultaneamente interna e de relação com a comunidade envolvente: "privilegiar a relação entre a instituição educativa e o espaço geográfico e sociocultural envolvente é tomar como pressuposto que toda a instituição, na sua dinâmica histórica, erige um espaço de envolvimento e de influência (....)" (MAGALHÃES, 2004.

Destaca-se, ainda, as pesquisas de autores que trabalham com a cultura escolar como categoria de análise. Antonio Viñao Frago (1995) afirma que a cultura escolar recobre diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Dominique Julia (2001) identifica a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação dos comportamentos; normas e práticas coordenas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

As fontes são revistas e livros que evidenciam o cotidiano da cidade do Assú,trabalhos acadêmicos ligados a professora Sinhazinha Wander leye ao Grupo Escolar Ten. Cel. José Correia; documentos referentes ao Grupo Escolar, o Regimento Interno dos Grupos Escolares,o jornal A Públicae a revista Atualidades.

RESULTADOS

A cidade de Assú localiza-se a 210 quilômetros de Natal, capital do Rio Grande do Norte. As primeiras atividades econômicas desenvolvidas na cidade eram voltadas, principalmente, para a pecuária.Com o avanço industrial, essa prática foi substituída pela produção da cera de carnaúba e o algodão que tornaram-se o destaque da economia. A partir daí, a cidade passa por transformações e os sinais do progresso chegaram na segunda metade do século XIX. Registra-se, nesse mesmo período, uma movimentação artístico-cultural apontando um destaque na cidade para o jornalismo, a poesia, a prosa, o teatro e a música.

Contudo, apesar desse desenvolvimento, até o início do século XX a cidade ainda não contava com um espaço institucional de ensino totalmente voltado para esse campo. Assim como em outras regiões do país, uma grande parcela da populaçãoassuense era de analfabetos (PINHEIRO, 1997). Essa realidade muda com a implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, criado pelo decreto n. 254 e inaugurado no dia 07 de setembro de 1911.

Silva (2010), afirma que os processos didáticos aplicados no Grupo Escolar expressavam uma nova orientação pedagógica já preconizada nométodo intuitivo, que rejeitava as aulas apenas expositivas e despertava a atenção dos alunos com perguntas e explicações, provocando a participação. A professora Sinhazinha Wanderley, por exemplo, desenvolvia atividades lúdicas, trabalhando a leitura, a escrita, o canto e aulas- passeio. O aluno tinha a possibilidade de observar, vivenciar e experimentar o conteúdo conforme sugere o método intuitivo.

O novo cotidiano escolar também traz a preocupação com a higiene e a formação de um povo ordeiro, educado, organizado, limpo no corpo e na mente.

O ambiente físico do Grupo Escolar Ten. Cel. José Correia respondia às exigências das regras de higiene, materiais pedagógicos eram voltados para a aplicação dos novos métodos educativos e a organização do ensino atendia as expectativas de funcionamento do novo modelo escolar, a exemplo da ação empregada pelos professores (SILVA, 2010).

Destaca-se,ainda, práticas e hábitos deeducação moral e civilidade como definidores de aspectos que circulam no contexto escolar mas quesão transmitidos à sociedade. Essas práticas podem ser observadas, por exemplo, no percurso de alguns passeios onde os professores cantavam com os alunos o hino dos Voluntários do Norte, numa homenagem aos soldados assuenses que morreram na Guerra do Paraguai (PINHEIRO, 1997).

Num processo em que o grupo vai sendo influenciado pelo contexto da cidade, evidencia-sea presença da professora Sinhazinha Wanderley, que participava da vida cultural da cidade através de poesias, prosas, textos para jornais e obras musicais. Pressupõe-se que suas atividades culturais tenha influenciado seus alunos. Amorim (1972), também constata que no palco improvisado do Grupo Escolar seus educandos encenaram diversas peças dramáticas elaboradas pela professora Sinhazinha Wanderley.

No dia 8 de fevereiro de 1925 os alunos da Escola Complementarista do Grupo Escolar Ten. Cel. José Correia criaram um grêmio recreativo que participou da vida cultural assuense através de dramatizações e de atividades no contexto da imprensa. No dia 07 de setembro de 1925 circulou o primeiro número do jornal O Paladio, órgão oficial da

agremiação, que tinha circulação mensal e era dedicado ao ensino, literário e noticioso (AMORIM, 1965).

CONCLUSÕES

Apesar dessa pesquisa estar em andamento, algumas considerações já podem ser apontadas, como a evidenciada importância do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia como um espaço de formação das primeiras letras na cidade do Assú, mas também como uma instituição que colabora efetivamente num contexto mais amplo. O grupo escolar pode ser visto como um equipamento de apropriação e divulgaçãodas propostas do ideário republicano, colaborando com a formação de um povo ordeiro e civilizado, e ao mesmo tempo, como um espaço de representatividade da própria cidade, participando do ideal de progresso urbano,sendo influenciado mas também colaborando com o desenvolvimento sociocultural da cidade.

Palavras-chave: Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia; Cultura Escolar; Ideário Republicano.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Francisco. **História da imprensa do Assú**. Natal: Departamento Estadual da Imprensa, 1965.

_____. **História do teatro no Assú.** Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1972.
FRAGO, Antônio Viñao. **História de laeducación e história cultural**. Revista Brasileira de Educação, n° 0. Set/Out/Nov/Dez, 1995.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História de Educação, n° 01. Jan./jun. 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

Pinheiro, Rosanália de Sá Leitão.**Sinhazinha Wanderley: o cotidiano de Assú em prosa e verso (1876-1954)**. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1997.

Silva, Antônia Milene.**O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, Assú – RN: Modernização do ensino primário (1911-1930).** Monografia (Especialização em Educação). Mossoró: Universidade Estadual do Rio grande do Norte, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: Editora Unesp, 1998.

IDEIAS HIGIENISTAS NA REVISTA PEDAGOGIUM (1922-1923)

Linha temática: Fundamentos da Educação

Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
amandavitoria_alves_@hotmail.com
Arthur Beserra de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
arthur.b.melo@hotmail.com
Marlúcia Menezes de Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
mmarlupaiva3@gmail.com

Esse trabalho busca identificar as ideias higienistas presentes na revista Pedagogium, durante os anos de 1922 e 1923, período em que foram lançadas as primeiras edições desse impresso. Para realizar o estudo, recorremos à pesquisas bibliográficas e documentais, sobretudo em dissertações de mestrado, em textos biográficos, entre outros. As revistas Pedagogium foram localizadas no acervo do Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Norte/IHGRN e as demais fontes são do acervo da Biblioteca do Centro de Ciências Sociais Aplicadas/BCCSA da UFRN. Esses materiais permitiram refletir sobre ideias educacionais a partir de determinada realidade social construída (CHARTIER, 1990; CERTEAU, 1982; ELIAS, 2001 BOURDIEU,1983). A Pedagogium foi criada em 1921, e até certo período, era a imprensa oficial da Associação de professores do Rio Grande do Norte/APRN. Essa associação entre outros objetivos, desenvolvia práticas de combate ao analfabetismo, promovendo a construção de instituições escolares; elevando o magistério estadual, além de divulgar sua cultura a fim de aumentar o número de sócios (DUARTE, 1985). O conselho editorial da revista era composto pelos professores que lideraram a entidade, em momentos distintos. Assim como a maioria dos artigos publicados, eram redigidos por docentes associados ou intelectuais ligados às questões da educação. Destacamos que existiram três períodos de publicação da Pedagogium: o primeiro de 1921 a 1927, o segundo na década de 1940, e o terceiro na década de 1950. Em 1953 foram encontrados os últimos exemplares. A revista auxiliva na divulgação dos conhecimentos pedagógicos defendidos por esses professores e, de certa maneira, instruía os sócios a respeito de assuntos relacionados à educação, que julgavam importantes. Podemos, portanto, perceber a significância de estudos voltados para a imprensa periódica pedagógica, elas constituem caminhos que conduzem ao conhecimento de aspectos da questão educacional, através das ideias propagadas pelos docentes e intelectuais nesses artigos (CATANI, 1997 ; NÓVOA, 1997). Nesse caso, destacamos a circulação de ideias higienistas apresentadas no periódico, no recorte indicado. A discussão sobre higienismo é relevante, considerando que essa concepção fazia parte do projeto de educação implantado no Rio Grande do Norte, desde a construção de instituições escolares, até a configuração escolar, por meio das normas disciplinares da prática educativa (RIBEIRO, 2003). Essas ideias emergiram no cenário educacional na década de 1920, com o intuito de se adequar a pedagogia moderna, a qual tem na higiene escolar um modelo regulador de educação (AZEVEDO,2011). Segundo Nunes (1992, p.169) “o anseio de disciplinar a pobreza no corpo, na mente, nos gestos e nos sentimentos tomou conta do debate e das propostas dos intelectuais e

educadores na década de 10 e de suas associações nas décadas de 20 e 30". É nessa perspectiva, que intelectuais do Rio Grande do Norte suscitam discussões a respeito da higiene escolar. O debate que tratava dos princípios higienistas para a educação, sustenta o argumento de que "a inspeção medico-escolar é um corolário da exigência imperiosa da instrução, fazendo desaparecer a velha dualidade do corpo e do espírito e afirmando o principio de Juvenal, mentalidade sadia em corpo sã" (A.L. 1922, p.26). As discussões sobre as ideias higienistas são apresentadas na revista Pedagogium por A.L. em uma edição de 1922 e outra de 1923. No texto publicado pelo autor nesse primeiro ano, *Hygiene Escolar*, as ideias são organizadas com base em uma proposta direcionada aos pobres, considerando medidas de cuidados sanitários, que evitariam a proliferação de doenças, a exemplo de verminoses, o que era comum às crianças das camadas mais populares. O autor apresenta duas providências para conservação da saúde no ambiente escolar. A primeira, diz respeito à intervenção médica na construção dos edifícios escolares, isso para intervir em possíveis defeitos relativos a má iluminação e ventilação dos prédios, afim de coibir a proliferação de enfermidades; além de um mobiliário higiênico e adequado, para evitar acidentes. A segunda é relativa à inspeção médico escolar. Essa ação deve identificar as crianças sadias e as doentes na escola. Já em uma das edições do ano de 1923, A.L. pública na mesma revista, à proposta de higienismo na educação Mexicana, *A hygiene escolar no México*. Nesse texto o autor reafirma sua posição frente às propostas higiênicas e ressalta o progresso da educação mexicana com o advento dessas ideias no país. O estudo foi importante para compreensão inicial de como as ideias higienistas foram apreendidas e divulgadas pela APRN, podendo dessa forma perceber como os saberes do campo médico influenciaram profissionais da educação no Rio Grande do Norte no inicio do século XX. Pesquisas futuras poderão investigar outras edições das Revistas Pedagogium a fim de identificar como o pensamento higienista poderia estar presente em textos não especificamente voltados para esse tema.

Palavras chave. Ideias pedagógicas. Revista Pedagogium. Higienismo.

REFERÊNCIAS

A. L. Hygiene Escolar no México. Pedagogium. Natal, ano 3, n. 7, p. 23-27, mar. 1923.

A. L. Hygiene Escolar. Pedagogium. Natal, ano 2, n. 4, p. 26-29, jun. 1922.

AZEVEDO, Crislane B. Escolarização da Infância no Sergipe republicano. In: PAIVA, Marlúcia Menezes de; VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de; NETA, Olivia Morais de Medeiros. Infância, escolarização e higiene no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2011. 224p.

BOURDIEU, Pierre. Sociologia. Trad. de Paula Montero e AlíciaAuzmendi. São Paulo:Ática, 1983.

CATANI, Denise B. O movimento dos professores e a organização da categoria profissional: estudo a partir da imprensa periódica educacional. In: Educação em Revista: uma imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.p. 33-46.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

DUARTE, Jose Haraldo Teixeira. História da Associação dos Professores do Rio Grande do Norte. Natal: Companhia Editora do Rio Grande do Norte, 1985. 200p.

ELIAS, Norbert. A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e daaristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

NÓVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino. In: CATANI, Denise B; BASTOS, M. H. C. Educação em Revista: uma imprensa periódica e a história da educação. SãoPaulo: Escrituras, 1997.p. 33-46.

NUNES, Clarice. O passado sempre presente. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, Marlene Fernandes. Revista PEDAGOGIUM: um olhar sobre a educação no Rio Grande do Norte (década de 1920). Dissertação de Mestrado. UFRN, 2003.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA UERN ATRIBUIDOS AO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Linha Temática: Fundamentos da Educação

Elisiana Nadia da Silva[t19]
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
E-mail: elisiananadia@yahoo.com
(Bolsista CNPq)
Luana Oliveira Ferreira Lima[20]
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
E-mail: luanna.lu.oliveira@gmail.com
(Bolsista CNPq)
Silvia Maria Costa Barbosa[21]
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
E-mail: silviacostab@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta esta voltado para apreender os sentidos e significados atribuídos as experiências vivenciadas ao processo de formação inicial de duas ex-graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN, que fizeram parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, como bolsistas e que atuaram no projeto em escolas da rede básica de ensino.

Para alcançarmos o objetivo proposto ancoramos nossos estudos na Psicologia Sócio-Histórica, baseados nos pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski (1991), Aguiar e Soares (2016) Barbosa (2011).

O interesse pela temática ocorreu devido a vários estudos e experiências como bolsistas do PIBID e veio a alargar-se em contato direto com o Programa de Pós-Graduação-POSEDUC/UERN.

Este trabalho está dividido em quatro tópicos: o primeiro faz uma breve alusão ao Programa institucional de Bolsas de iniciação à docência. O segundo, refletimos sobre os sentidos e significados conferidos ao PIBID/UERN sob a ótica da Perspectiva Sócio-Histórica. No terceiro relatos de experiências de duas ex-pibidianas e por fim teceremos nossas considerações finais acerca do processo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

[19] Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Bolsista (CNPq) e aluna regular no curso de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN. E-mail: elisiananadia@yahoo.com.br

[20] Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Bolsista (CNPq) e aluna regular no curso de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN. E-mail: luanna.lu.oliveira@gmail.com

[21] Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERN e do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade – GEPES. E-mail: silviacostab@yahoo.com.br

O percurso metodológico esta alicerçado na psicologia sócio-histórica, que tem o materialismo histórico-dialético como fundamento de base. Tal perspectiva nos permite compreendermos enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais elencar e discutir situações que compõe a historicidade do meio em que circundam os sujeitos, no caso os graduandos bolsistas do curso de Pedagogia UERN. Nos espelhamos na teoria de Vigotski (1991), onde corrobora em dizer que o desenvolvimento humano se dá através das relações sociais.

De acordo com Bock (1999, apud Barbosa, 2011, p. 25) na perspectiva sócio- histórica o homem é um ser histórico, social e único ao mesmo tempo. "Não há uma natureza pronta. Não há aptidões. A única aptidão do homem é poder desenvolver várias aptidões. E o desenvolvimento dos indivíduos se dá no contato com a cultura e com os outros homens [...]".

Nesse sentido Vigotski (1991, p. 63) corrobora dizendo que "a reconstrução interna de uma operação externa", ou seja, o desenvolvimento das nossas funções se processam dando significados a parti das interações que temos com o meio social.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO FAZER DOCENTE DE EX-PIBIDIANAS: Resultados e discussões

O ensino, a pesquisa e a prática são significativos no processo formativo do graduando. O PIBID/FE/UERN, nos proporcionou vivenciar esses momentos, nos encontros semanais ocorridos no Curso de Pedagogia. Nos momentos de estudos, pesquisa, apresentações de trabalhos acadêmicos, produções de artigos científicos, monografias, troca de conhecimentos entre os universitários bolsistas, professoras supervisoras atuantes na rede de ensino básico e a coordenadora do subprojeto de Pedagogia, momentos esses que se caracterizam riquíssimos para os participantes.

Outro momento significativo do PIBID se retrata nas vivencias nas escolas com a professora supervisora, nesses momentos os estudantes universitários, se revestem do ser professor, através da experiência docente da professora supervisora, atuando como docente ainda na condição de discente, essa prática permite o descobrimento da identidade docente, a realização de pisar no chão da escola como professor iniciante e a busca incessante de conhecimentos.

Neste sentido, também era oferecido aos graduandos oficina de construção de jogos, para ajudar os alunos da escola parceira, de forma lúdica a aprendizagem da leitura, escrita e lógica matemática. Em consonância as vivencias realizamos visitas e atividades extra escolares, atividades de contação de histórias na feira do livro, e o projeto geladeira literária no âmbito da universidade, como incentivo ao gosto de ler dos graduandos, professores e visitantes.

As ações intermediadas pelo PIBID apontam a importância que este programa exerce na formação docente dos graduandos do curso de Pedagogia. Esse desejo de exercer a profissão docente é acrescida diariamente no encontro com a escola em movimento, agora não mais na condição de bolsista do PIBID, mas de profissionais da educação e também como pesquisadoras, em uma formação continuada.

Nessa perspectiva elegemos as categorias sentidos e significados para refletir acerca das significações das bolsistas acerca do PIBID/UERN como um programa que pode contribuir para a formação inicial à docência De acordo com Barbosa (2011, p.42);

> As categorias sentidos e significados são constitutivos e constituintes do pensamento e da linguagem. São portanto, categorias fundamentais para a compreensão do indivíduo como sujeito, como

> ser ativo, histórico, social e individual que se relaciona com mundo, com os outros e que é mediado pelas significações simbólicas e afetivas.

Embora haja diferença entre estas duas categorias, eles não se separam, estão interligadas. As ações intermediadas pelo PIBID apontam a importância que este programa exerce na formação docente dos graduandos e sua relação com o outro. Diante disso, trazemos as palavras de Aguiar e Soares (2016, p.4);

> A relação do sujeito com o mundo, compreendida como um processo de apropriação da realidade, não transforma apenas o mundo externo. Ao agir sobre o mundo, o sujeito apreende o significado de suas ações, o que o faz articular, sempre, novas significações. Essas novas significações articuladas transformam o sujeito, modificando-o internamente.

Essas mudanças significativas ocorridas na vida dos sujeitos e que os capacita a novas descobertas, sentimentos e atribuições de sentido em tudo que exerce. Essas constituições ocorridas na vida dos universitários bolsistas do PIBID parte do princípio de apreensão do saber, de exercer com amor, entusiasmo as atividades propostas pelo programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa abordamos os sentidos e significados apreendidos por duas ex- bolsista do PIBID/FE/UERN, para sua formação inicial. Procuramos refletir através da abordagem sócio-histórica e dos relatos de experiências as significações constituídas nas vivências do PIBID e como o programa ora mencionado é importante para o exercício da docência. Essas conclusões nos remetem que tal programa formativo é essencial dentro das universidades, ressaltando a importância da relação teoria e da prática como algo indissolúvel.

Acordamos em dizer que o PIBID atua como um elo entre para a compreensão do fazer e se fazer docente, que se constituiu num divisor de águas para a nossa formação e desenvolvimento tanto intelectual quanto pessoal.

Palavras-chaves: Formação inicial. PIBID. Sentidos e Significados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SOARES, Wanda Maria Junqueira de Aguiar; Júlio Ribeiro Soares**. A Formação de uma professora do Ensino Fundamental: Contribuições da Psicologia Sócio - Histórica.** SÃO PAULO: CORTEZ, 2016.

BARBOSA, Silvia. C. M. Atividade do professor em sala de aula: Uma análise das estratégias de ensino a partir da Psicologia Sócio-Histórica. Tese (Doutorado em Educação). PUC, São Paulo, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo, 1991.

A LUTA PELA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL E A FORMAÇÃO DE REDES DE SOCIABILIDADE ENTRE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA (1970-1990)

Linha temática: Fundamentos da Educação

Cecil Vinicius Olivar Oliveira Guerra (graduando em História pela UFRN)
Email: cecilvinicius@hotmail.com
Agencia financiadora da pesquisa: Pro Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

INTRODUÇÃO

Na transição do século XX para o XXI, autores, de países diversos, como Laville (1999), Fernandez Cuesta (1998) e Barca (2001), anunciaram a emergência de uma comunidade internacional que desenvolve pesquisas na área do Ensino de História como um campo de conhecimento e de investigação específico. No Brasil, apesar das inúmeras pesquisas realizadas sobre o tema, ainda não havia um estudo sistematizado obre como ocorreu o processo de formação desse campo. Considerando esse dado, esta pesquisa trabalha com pesquisadores do Ensino de História e que atuam profissionalmente na região Nordeste.

Esta pesquisa compõe um estudo de âmbito nacional, que conta com outros pesquisadores produzindo investigações semelhantes nas outras quatro regiões brasileiras. Essa pesquisa nacional, intitulada "Memórias do Ensino de História", tem por objetivo compreender como o ensino dessa disciplina escolar se transformou em um campo de pesquisa. Ao longo da investigação, procurou-se responder a seguinte questão: como o Ensino de História se consolidou como campo de pesquisa? Na formulação desta questão central, outras perguntas nortearam nossa reflexão, tais como: Quais os atores envolvidos nesse processo? Quais as experiencias os atores envolvidos na constituição do campo compartilharam no momento de constituição do campo? Quais as disputas circunscreveram a criação desse campo?

METODOLOGIA

Empiricamente, o trabalho foi realizado com seis pesquisadores que atuam na região Nordeste e que desenvolveram investigações relacionadas ao campo do Ensino de História entre as duas últimas décadas do século XX e as duas primeiras décadas do século XXI. A pesquisa empírica constou de duas etapas. Inicialmente, foi feito um levantamento de toda a produção dos pesquisadores e, em seguida, cada um deles foi entrevistado individualmente, em momentos diferentes. As entrevistas foram feitas a partir de um roteiro com questões semiestruturadas, nas quais o entrevistador lançava uma questão e, a partir das respostas obtidas, novas questões poderiam ser formuladas ainda que não estivessem previstas no roteiro. Os entrevistados recebiam previamente uma lista com os elementos que norteariam as entrevistas, a saber: a trajetória acadêmica do pesquisador (Graduação, pós-graduação, práticas profissionais), as redes de sociabilidade construídas (os diálogos mantidos com outros historiadores); e as expectativas em relação às pesquisas no campo do Ensino de História (as perspectivas atuais do Ensino de História e o surgimento de novos estudos).

Do ponto de vista teórico, as reflexões teórico-metodológicas sobre História Oral elaboradas por Portelli (2017) foram fundamentais. A partir das discussões feita por

ela, considerou-se os entrevistados como colaboradores e procurou-se captar não apenas as lembranças dos sujeitos sobre os acontecimentos relacionados ao ensino de História, mas também as suas percepções pessoais diante da constituição desse campo.
Além do referencial da História Oral, este trabalho fundamentou-se no conceito de rede de sociabilidades, deSirinelli (2003). Para o historiador francês, os personagens tecem *redes de sociabilidade* a partir do compartilhamento de uma sensibilidade ideológica e experiências em comum. Aliado a esses dois fatores, os indivíduos constroem redes por motivaçõesvinculadas a estratégias de poder. As diferentes redes disputam entre sim o poder para obter legitimidade e assim estabelecer diretrizes. Do mesmo modo, os indivíduos, inseridos em redes, disputam o poder.
Partiu-se do pressuposto de que só é possível compreender o surgimento de um*campo,* nos termos definidos por Bourdieu (2003), a partir do entendimento das redes de sociabilidade que são tecidas pelos sujeitos. Somente as redes de sociabilidade possibilitam a formação de campos.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Após a realização e transcrição das entrevistas, os dados empíricos foram analisados. Nesta análise, procurou-se compreender as experiências centrais compartilhadas pelos pesquisadores, que serviram para a formação de uma sociabilidade entre eles e, posteriormente, o surgimento de um campo de pesquisa propriamente.
Nesse sentido, uma experiência, em específica, foi bastante enfatizada pelos depoentes: a militância pela educação, no contexto do período de redemocratização do país.
Durante a redemocratização do Brasil, vários grupos sociais se organizaram em torno de determinadas demandas. Dentre esses grupos, estavam os professores de História da Rede Básica. Esses sujeitos reivindicavam, sobretudo, mudanças na educação brasileira, a fim de torna-la efetivamente democrática.
Ao passo que esses sujeitos reivindicaram mudanças na educação, eles também refletiram intensamente sobre suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, a luta política foi acompanhada por uma reflexão sobre a atividade profissional exercida por eles.
A reflexão sobre a atividade profissional, impulsionou novas práticas relativas ao Ensino de História em sala de aula. Nesse sentido, uma série de eventos foram realizados a fim de se discutir os horizontes do Ensino de História, na rede básica. Dois desses eventos foram o Encontro Perspectivas do Ensino de Históriae o Encontro Pesquisadores do Ensino de História. Ambos os encontros aconteceram durante a década de 1980 e serviram como lócus para o agrupamento de professores e pesquisadores, a fim de dialogarem sobre o Ensino de História e suas mudanças.
Além desses eventos, os professores reuniram-se em sindicatos, movimentos sociais e em universidades.Essas reuniões objetivavam refletir sobre o ensino de história e a necessidade de promove-lo enquanto agente de uma educação cidadã e emancipadora, diferentemente do ensino de história proposto pelos governos militares entre as décadas de 1960 e 1980. Ao passo em que os indivíduos se agruparam nesse momento histórico da redemocratização do país, pesquisadores e professores de História passaram a refletirem sistematicamente sobre o Ensino de História. Na medida em que essas reflexões foram amadurecendo, o Ensino de História se tornou um campo profícuo de práticas e pesquisas no Brasil.

Entretanto, o Ensino de História só se tornou um campo de pesquisa propriamente a partir de uma rede de sociabilidade construída pelos pesquisadores e professores de História, no contexto de redemocratização do país, durante a década de 1980.
Os depoentes rememoraram esse momento de suas trajetórias, a partir de um certo otimismo. Por meio disso, também foi possível compreender uma certa sensibilidade que uniu os sujeitos e possibilitou a construção das redes de sociabilidade. Os entrevistados relataram que durante a década de 1980, um "clima" de mudanças pairava sobre a sociedade, e, a fim de concretizar essas mudanças, professores e pesquisadores de História se uniram para repensar a História ensinada na Rede Básica.

CONCLUSÃO

Por meio das entrevistas, constatou-se que a militância por mudanças na educação, durante o contexto de redemocratização do Brasil, foi fundamental na construção das redes de sociabilidade dos professores e pesquisadores do Ensino de História. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que não há campo sem redes de sociabilidades, a experiência militante contribuiu diretamente na própria formação e consolidação do campo.
A ênfase nessa experiência é apresentada como uma porta de entrada dos pesquisadores nas reflexões sobre o Ensino de História. Apesar das diferenças entre os anos de graduação dos entrevistados, essa experiência foi compartilhada por todos. Ela constitui, portanto, um traço na identidade dos entrevistados enquanto pertencentes ao campo do Ensino de História
Por meio da proposta de pesquisa apresentada, dimensiona-se também a importância da História Oral como aporte teórico-metodológico para o entendimento da história. Este instrumento possibilita a compreensão de sensibilidades e sentimentos dos sujeitos históricos. Por meio da História Oral, é possível acessar subjetividades que são, outras fontes e aporte teórico-metodológico, inacessíveis. Nesse sentido, a História Oral se torna cada vez mais um aporte profícuo no trabalho historiografia, possibilitando abordagens que privilegiam as experiências e os sentimentos dos indivíduos ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

LAVILLE, C. 1999. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. Revista Brasileira de História, 19(38):125- 138. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999. pdf, acesso em: 31/08/2018.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. Clio enlas aulas: laenseñanza de laHistoriaenEspaña entre reformas, ilusiones y ruinas. Madrid: Akal, 1998.

BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 1., 2001, Braga. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Uminho, 2001. p. 29-43.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. Por uma história política. Rio de Janeiro: FGV, p.231-270, 2003.

A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR DESENHO NO BRASIL (1879 – 1889)

Linha temática: Fundamentos da Educação

Prof. Me. Juan Carlo da Cruz Silva[22]
Prof. Dra. Olívia de Morais Medeiros Neta[23]2

O presente trabalho tem como objeto de estudo, as configurações propostas para o ensino de desenho nas reformas educacionais do final do século XIX, a saber, a *Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte* (BRASIL, 1879) e a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (BARBOSA, 1883). O intuito de nossa pesquisa é compreender as concepções sobre a disciplina escolar Desenho que permearam os debates educacionais em época antecedente ao Brasil Republicano, bem como as representações estabelecidas sobre o ensino de Desenho para a formação do brasileiro no período em que muda seu status de súdito para cidadão. Nosso recorte temporal se inicia em 1879 e termina com a Proclamação da República em 1889.Somente na Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte conteúdos de Desenho surgem como parte da formação de Ensino Primário no país. Denominada *Elementos de Desenho Linear* no primário e *Calligraphia e Desenho Linear* nas Escolas Normais, já em sua nomenclatura percebemos que a ênfase dada ao ensino de Desenho se compunha numa associação do desenho com a geometria e do desenho com a escrita. Após a Reforma de 1879, surgem no âmbito das discussões educacionais, debates sobre o Desenho. Em 1882, Rui Barbosa apresenta na Assembleia Legislativa Geral da Corte seu Parecer onde claramente aponta, dentro do papel do Desenho e da forma de ensiná-lo, para uma mudança de paradigma no ensino da disciplina, abandonando o ensino associado à Geometria e encaminhando-o para um Desenho à Mão Livre, associado ao método intuitivo. Valente (2012) descreve uma história dos saberes geométricos no Brasil Império e conclui que, neste período histórico, os saberes geométricos para o ensino primário se sedimentam no Desenho Linear. Logo, a disciplina apresentada na reforma de 1879 consolida o Desenho atrelado à Geometria para o ensino primário. Contudo, Leme da Silva (2014) realiza um estudo, focado no estado de São Paulo, apontando como no início da República ocorreu uma ruptura da associação entre o Desenho e a Geometria, visando seguir um modelo de Pedagogia Moderna. D'Esquivel e Sant'ana (2016) analisam a mesma temática a partir da dinâmica educacional do estado da Bahia e apontam para o estabelecimento progressivo de diferentes papéis para o Desenho e para a Geometria na educação primária baiana. Assim sendo, nossa pesquisa é norteada pela busca de representar essa trajetória histórica de mudanças na configuração proposta para a disciplina, tomando as reformas como fontes de pesquisa. Conduzidos pelos estudos de Leme da Silva *et al* (2016), Guimarães e Valente (2016), Pinto (2014b; 2016) e Costa e Valente (2014) percebemos que as mudanças de concepções e representações do Desenho escolar no sistema educacional ocorreram por meio de uma ampla rede de circulação de ideias nacionais e internacionais que foram catalisadas e redistribuídas por alguns educadores e legisladores, sendo o principal deles o baiano Rui Barbosa, que expressa em sua proposta de Reforma o produto destas ideias que, em seguida, tomaram novo corpo de difusão nos estados brasileiros.

[22] Professor do IFRN/São Gonçalo do Amarante e Doutorando do PPGEd/UFRN – juan.cruz@ifrn.edu.br
[23] Professora do PPGEd/UFRN – olivianeta@gmail.com

Nossa pesquisa é fundamentada no campo da História das Disciplinas Escolares segundo compreensão de Chervel (1990) e de Pinto (2014a) e inserida no paradigma historiográfico da História Cultural, que Vainfas (2011) afirma que se apresenta como Nova História Cultural por tomar como objeto de estudo as manifestações culturais das mais variadas formas e não somente àquelas "oficiais", como as artes, a literatura, etc. Assim o autor demonstra a pluralidade de caminhos para pesquisa historiográfica que a História Cultural oferece aos seus adeptos. Dentre as variantes da Nova História Cultural nosso projeto alinha-se ao pensamento historiográfico de Roger Chartier (1990; 2002), em que o autor compreende a cultura como produzida num processo entre duas categorias: práticas (modo de fazer) e representações (modo de ver). Nesse ciclo surgem outros dois conceitos basilares da História Cultural: circulação e apropriações. Representações, apropriações e circulação são as categorias de análise da nossa pesquisa. A prática metodológica utilizada é abordada segundo Rüsen (2015). Nossa pesquisa mostra que o principal elemento que justificou o ensino de desenho no sistema brasileiro foi a busca pelo desenvolvimento da nação à luz de comparação com outros sistemas internacionais, tendo os ideais republicanos cooptados essa representação desenvolvimentista. Isso perdura longo da década estudada e é difundido nas discussões entre educadores, especialistas e legisladores, principalmente após a atuação de Rui Barbosa com a Reforma de 1883.

Palavras-chave: Desenho; História da Educação Matemática; Reformas Educacionais

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. X. 1883, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BRASIL. **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Reforma do Ensino Primário e Secundário no município da Corte e superior em todo o Império. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>. Acesso em: 20. Set. 2017.

CHARTIER, Roger. **A história cultura – entre práticas e representações**. Trad.: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude.** Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria&Educação**, v.2, p. 177 – 229, 1990.
COSTA, David Antonio; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.) **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

D'ESQUIVEL, Marcio Oliveira; DE CAMARGO SANT'ANA, Claudinei. DO DESENHO À GEOMETRIA: saberes geométricos na escola primária da Bahia. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 2, n. 2, 2016.

GUIMARÃES, Marcos Denilson; VALENTE, Wagner Rodrigues. Entre o Parecer de Rui Barbosa e as revistas pedagógicas cariocas e paulistas (1891 – 1920): um modelo comum para o ensino de Desenho? **Revista Brasileira de História da Educação Matemática**, v. 2, n. 2, p. 106 – 121, 2016.

LEME DA SILVA, Maria Clélia. Desenho e Geometria na escola primária: um casamento duradouro que termina com separação litigiosa. **História da Educação** (UF-Pel), v. 18, n. 42, p. 61 – 73, Jan./Abr, 2014.

LEME DA SILVA, Maria Clélia [*et al*]. A circulação nacional e internacional das ideias pedagógicas sobre o Desenho no curso primário: São Paulo, Sergipe, Santa Catarina e Paraná, 1890 – 1930. In: PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Saberes Elementares Matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas, 1890 – 1970.** São Paulo: Livraria e Editora da Física, 2016. P. 61 – 86.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico- metodológicos de uma prática historiográfica. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, V. 14, n. 41, p. 125 – 142, 2014a.

PINTO, Neuza Bertoni. Renovação dos Programas de Ensino de Aritméticas da Escola Primária em São Paulo e no Paraná, nos anos de 1930: Um estudo comparativo. **História da Educação [online]**. Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 45 – 59, Set/Dez, 2014b.

PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Saberes Elementares Matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas, 1890 – 1970.** São Paulo: Livraria e Editora da Física, 2016

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Trad.: Estevão
C. de Resende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Tempos de Império: a trajetória da Geometria como um saber escolar para o curso primário. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP. v. 12. n. 30. p. 73 – 94. Set/Dez 2012.

A OFERTA DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFRN – NATAL (1960-2014)

Linha temática: Fundamentos da Educação

Gabriele dos Santos Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
gabrieleazevedo13@gmail.com
Gabriella Dantas de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
gabrielladantasdelima@gmail.com
Mariana Ramos da Silva Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
marianaramos_@outlook.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a oferta das disciplinas de Psicologia da Educação oferecidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Campus Natal-Central, na modalidade presencial e à distância. Desta maneira, utilizou-se a pesquisa documental e exploratória por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), a partir da página de consulta a componentes curriculares, na qual foi possível fazer o levantamento das disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia UFRN – Natal, compreendendo o período entre 1960 e 2014. Assim sendo, a análise de dados se deu de maneira quantitativa, utilizando a porcentagem como estatística descritiva.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Psicologia da Educação inseriu-se, inicialmente, como uma maneira de diagnosticar "problemas" de aprendizagem. Segundo Goulart (2007), não havia propriamente uma preocupação em compreender o processo de aprendizagem. De acordo com o autor, com o passar dos anos, a Psicologia passou a ser vista como ciência, que aplicada à educação, tinha como objetivo oferecer o suporte necessário para que a ação educativa alcançasse plenamente o seu propósito. Para tanto, faz uso de uma diversidade teórica para embasar cientificamente uma pluralidade de temas relacionados ao contexto educativo. Por isso, seu papel contributivo se faz ao propor ao pedagogo, em seu processo formativo, uma linha de pesquisa/teoria que se aproxime do entendimento do Outro. Conquanto, a Psicologia da Educação contribui para que o futuro pedagogo possa construir, em certa medida, modos de ver e de atuar sobre as questões/situações do cotidiano educacional.

A Psicologia e, mais propriamente, o campo da Psicologia da Educação, está em constante transformação. Com isso, ocorreram mudanças na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRN, Campus Central. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a estrutura curricular incorporou as tendências e orientações das discussões locais e nacionais no campo educativo em seus projetos curriculares. Inicialmente, a formação profissional do pedagogo centrava-se nas habilitações técnicas direcionadas à orientação educacional, supervisão escolar e administração educacional, até a década de 1980. Nesse tempo, detectou-se a necessidade de mudanças no sentido de superar as defasagens e limitações do

currículo vigente, caracterizadas por essa fragmentação, intensificando assim a defesa de uma formação para professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em nível superior.
Nesse sentido, a pesquisa propõe analisar a oferta das disciplinas de Psicologia da Educação oferecidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Campus Natal-Central, na modalidade presencial e à distância.

METODOLOGIA

Utilizou-se, como base para essa pesquisa documental e exploratória, o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Sendo assim, empregaram-se os descritores: nível de ensino – graduação; tipo do componente – disciplina; e o nome do componente – psicologia - para fazer o mapeamento dessa pesquisa. Tratando-se da estatística descritiva, analisou-se e enquadrou-se os dados em porcentagens, divididas em: componentes curriculares (nome determinado para a disciplina e a sua modalidade), o ano de oferta, os departamentos de oferta e o curso de oferta.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

A partir do levantamento, do período de 1960 a 2014, do componente curricular Psicologia da Educação do curso de Pedagogia da UFRN, Campus Natal-Central, foi constatado que foram cadastradas na oferta dezenove nomenclaturas distintas relativas à Psicologia Educacional. Isto posto, percebeu-se que a disciplina de Psicologia da Educação II foi a mais ofertada, na quantidade de quinze vezes. Contudo, há uma maior regularidade de oferta de seis disciplinas oferecidas: Psicologia da Aprendizagem da Leitura, Psicologia da Criatividade, Psicologia da Educação V, Psicologia Educacional II, Psicologia II - Da Personalidade e Psicologia III - Psicologia Social, numa frequência de oferta de seis vezes cada uma.
Considerando o ano de 1960 – um ano antes da primeira turma de Pedagogia ser matriculada –, verificou-se que esse foi o ano que ofereceu mais disciplinas, sendo em um total de setenta e seis, compreendendo 79% das disciplinas ofertadas. No entanto, vale ressaltar que o SIGAA – ferramenta que utilizamos para fazer o mapeamento das disciplinas – foi criado e alimentado na primeira década dos anos 2000, o que pode ter implicado um cadastro de disciplinas sem considerar distinção de currículo ou oferta por ano de referência. Dessa forma, podem haver disciplinas cadastradas – nesse ano em questão – no curso de Pedagogia que não pertencem ao curso, e sim, a outra licenciatura, o que dificulta uma melhor compreensão dos dados, já que não tem como distinguir se de fato pertencia ou não à Pedagogia.
Com relação aos departamentos de oferta, verificou-se que dentre os cinco departamentos que ofertaram e ofertam as disciplinas de Psicologia da Educação, percebe-se uma maior oferta por parte do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) – Departamento de Educação, quando o curso de Pedagogia fazia parte do referido Centro. Ademais, houve o aparecimento dos seguintes departamentos: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) - Departamento de Psicologia, Departamento de Educação, Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e Departamento de Práticas Educacionais e Currículo. Atualmente, o Curso de Pedagogia faz parte do Centro de Educação, que foi criado em 2008.
Destinando-se às modalidades de ensino levadas em consideração, destacamos que foram as de ensino presencial e à distância. Inicialmente, o curso de Pedagogia

pertencia à Faculdade de Filosofia da UFRN, que foi criada em 1955. No entanto, somente em 1961, o curso de Pedagogia teve sua primeira turma matriculada. Até o ano de 1980, o curso dava enfoque às ênfases, formando os pedagogos em habilitações técnicas, como: administração educacional, orientação educacional e supervisão escolar. Logo, os cursos com maiores ofertas são os de Pedagogia Presencial com ênfase em Administração Educacional e com ênfase em Supervisão Escolar, cada uma sendo oferecidas vinte e duas vezes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o mapeamento, no período de 1960 a 2014, do componente curricular Psicologia da Educação do currículo de Pedagogia da UFRN, cujo centro é a oferta da disciplina para a formação do pedagogo, fica evidente que é um componente essencial, por auxiliar na compreensão de ações que o educador, posteriormente, se deparará no ambiente escolar.

Entretanto, apesar de ser essencial, percebe-se certa carência ao verificar, por exemplo, o componente curricular das duas disciplinas obrigatórias ofertadas atualmente no curso de Pedagogia, considerando a diversidade de temas inerentes ao processo educativo e a diversidade teórica inerente ao campo da Psicologia da Educação, como a ausência de abordagens cognitivas, a exemplo a teoria social cognitiva, que traz a relação de causalidade recíproca triádica, conforme Azzi, Bandura e Polydoro (2008), entre ambiente, pessoa e comportamento, permitindo compreender aspectos ligados ao processo ensino-aprendizagem, como crenças de autoeficácia, experiências vicárias e, mais especificamente, a agência humana.

Apesar disso, reconhece-se a inquietude pela busca de mudanças na estrutura curricular do curso, de modo que reconheça as necessidades a cada período a qual era proposto.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Pedagogia. Formação.

REFERÊNCIAS

AZZI, Roberta Gurgel; BANDURA, Albert; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

GOULART, Íris Barbosa**. Psicologia da educação: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br. Acesso em: 10 set. 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, 1998.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO PARA O TRABALHADOR NO PERÍODO REPUBLICANO

Linha temática Fundamentos da Educação

Tainá da Silva Bandeira*
Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes**
Doutoranda do PPGED/UFRN, email: taina_bandeira@hotmail.com financiada pela Capes*
Professor Doutor do PPGED/UFRN, email: gpfe.ufrn@gmail.com **

Pensar o ensino para o trabalhador é compreender as concepções econômicas, culturais e políticas que estão a todo momento forjando esse sujeito através de políticas públicas, ideologias e demandas econômicas. A educação direcionada ao trabalhador, dialoga com esses contextos citados, delineando-se de uma estrutura macro através da implantação de formas legais, adentrando os muros da escola. Na instituição educativa, o ensino configura-se de acordo com a relação que esse espaço educacional possui com a comunidade que o envolve (e que também é atendida). Compreendendo esse percurso o próprio caminho da institucionalização do ensino.

> Contudo, a formação direcionada ao trabalhador possui características específicas e fundantes de caráter social. Por ser direcionada a uma camada socioeconômica distante da que se encontra as elites brasileiras, aos trabalhadores são direcionadas formações distantes do ensino humanizado, semelhante ao pensamento a seguir:
> Uma escola humanista, em suma assim como a entendiam os artigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso n modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinhamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (GRAMSCI, 1980, p.671).

Estudos dos diferentes momentos históricos sobre a educação ofertada ao trabalhador, as dualidades em relação ao ensino oferecido aos filhos dos dirigentes, estão presentes caracterizando o ensino, considerado instrumental. Não se pode pensar de forma linear, na qual essa formação, até os dias atuais, encontra-se semelhante. Em diferentes momentos, existiram rupturas. Isso se deve a própria condição da sociedade e seus diferentes momentos, consequentemente produzindo diferentes demandas. Atualmente, existem diferentes espaços que oferecem ensino profissional. A partir da Lei nº 9394/1996, Leis de Diretrizes e Bases da Educação, essa instrução transformouse em modalidade, Educação Profissional. Isso pode ser considerado um avanço na formalização desse ensino uma vez que este fora negligenciado na sua legalização durante décadas, sendo pensado apenas pontos separados e agora, quanto modalidade de ensino, foi necessário pensar toda sua estrutura de forma unida. Antes

dessa legislação de ensino, podemos apontar a Lei nº 5.692/1971 que pensou os cursos profissionalizantes de forma unida, mas ainda atrelada ao ensino do então 2º Grau. A Reforma Capanema (1946) e a Reforma de Francisco Campos (1931) ainda apontavam os cursos técnicos de forma individual.

Por caminhos tortuosos, o ensino profissional caminha enfrentando dicotomias e negligencias no seu financiamentos e ofertas. Hoje podemos apontar os Institutos Federais como modelo de educação profissionalizante que mais se aproxima de uma educação humanizada. Partindo dessa compreensão direcionamos nosso olhar para a institucionalização desse ensino nas primeiras décadas do período Republicano, quando o Brasil busca encaixar-se em padrões de modernização europeu e provoca grandes modificações no país. Dentro dessa perspectiva, a educação passa a ser usada como instrumento de modificação da sociedade. Para fomentar um início de industrialização, o ensino dos trabalhadores buscava agora a atender as demandas econômica de mão-deobra especializadas e não mais como forma de conter os marginalizados da sociedade.

Inserido nesse panorama e agindo como as diversas localidades do país, Mossoró também passou a tentar se encaixar nesse modelo de modernização que vinha sendo empregado no espaço nacional. Nessa cidade houve remodelação das principais ruas da cidade, instalação da energia elétrica (1916) em alguns poucos pontos, chegada do trem (1915), construção de hospital, estradas e prédios soberanos. Nessas modificações, o contexto educacional mossoroense também ganhou nova roupagem com a criação de instituições escolares em sua maioria privadas.

Diante disso, o âmbito educacional do município de Mossoró também se projetou dicotomicamente. A maioria das escolas construídas foram direcionadas para os filhos dos dirigentes locais. A primeira de grande porte foi o Colégio Diocesano Santa Luzia, criado em 1901. Em seguida vieram o Colégio Sete de Setembro, 1900 e Colégio Sagrada Coração de Maria, 1912. De instituições Públicas, destacamos o Grupo Escolar, criado na década de 1910.

Apenas em 1917, o representante político local regimentou decreto obrigando a todos os funcionários do comércio que não soubessem ler nem escrever a procurarem escola específica para serem alfabetizados. Nesse momento, percebemos direcionamento de algum tipo de ensino para as classes menos favorecidas economicamente. Para esse público específico foi construída a Escola de Paulo Albuquerque, 1917. Essa ação era oriunda da preocupação nacional com o alto índice de analfabetismo o que ia na contramão de um país que buscava tornar-se tão desenvolvido quanto os países europeus.

Dentro dessa realidade histórica, nos inquietou em que medida o ensino direcionado para o trabalho se constituiu no município de Mossoró, RN, nas primeiras décadas no Período Republicano, sendo nosso objetivo analisar os primeiros espaços escolares de ensino profissional que foram implantados nessa cidade.

Por nos dispomos a investigar um ponto da historiografia de uma escola, partimos do campo de pesquisa da História das Instituições Escolares. Desse lugar, nos apropriamos dos estudos de Magalhães (2004) interagindo com a fala dos trabalhos de Buffa e Nosella (2005). Dessa maneira, construímos uma base teórica que possibilitou compreender, inicialmente, o que podemos problematizar da história de uma escola ou rede destas, até as fontes possíveis de investigação e seu tratamento.

Por pensarmos espaços de formação dos trabalhadores, essa pesquisa está inserida no campo da Educação Profissional e sua historicidade. Esse campo ainda tão recente, tem como um dos objetivos clarear para a sociedade a importância do ensino profissional

para a Educação Brasileira e como ainda é negligenciado quanto aos estudos e investimentos públicos. Desse campo, nos apropriamos dos estudos de Cunha (2005) que analisa a historicidade do ensino para o trabalho e sua constituição no Brasil.
Priorizando uma pesquisa qualitativa, nos debruçamos sobre documentos oficiais, particulares e da área da comunicação, além de textos memorialísticos. Então, nossas fontes foram regimentos legais, principalmente a Reforma de Francisco Campos de 1931; o jornal *O Mossoroense* cujo exemplares estão dispostos para consulta no Museu Municipal Jornalista Lauro Escóssia, além desse, usufruímos dos digitalizados no site eletrônico da Hemeroteca Digital que, além de possibilitar o acesso de jornais, também facilitou a investigação dos Relatórios dos Governadores de Estado também disponíveis nessa página eletrônica; outras fontes de grande valor foram os textos memorialísticos dos intelectuais locais e publicados na Coleção Mossoroense, desses, destacamos os livros de Raimundo Nonato e Vingt Rosado; também realizamos pesquisas no arquivo particular da entidade Sociedade União Caixeiral – associação de comerciantes e criadora e mantenedora dos estabelecimentos de ensino técnico comercial do município – que fica localizada na atual Biblioteca Municipal prédio que foi sede dessa associação.
Diante do que fora analisado, duas instituições de ensino para trabalho foram implantadas em Mossoró: a Escola Normal de Mossoró e a Escola Técnica de Comércio União Caixeiral. A primeira foi destinada aos filhos das famílias com mais condições financeiras do município; a segunda abriu suas portas para os trabalhadores já inseridos no comércio. Enquanto a Escola Normal de Mossoró possuía ensino humanizado com disciplinas que visavam uma educação geral e para o ofício, a Escola Técnica de Comércio União Caixeiral, organizada pelos dirigentes do setor comercial, apresentava ensino instrumental direcionado apenas ao exercício de contabilidade.
Ao analisarmos a materialização do ensino profissional no município de Mossoró, descortinamos as desigualdades existentes no cenário educacional da cidade, tendo como berço o contexto socioeconômico. Diante disso, a diferença entre instituições de ensino profissional, Escola Técnica de Comércio União Caixeiral e Normal, é possível compreender que as mesmas desigualdades existentes no contexto socioeconômico mossoroense, que entendemos por dualidades hierárquica no qual um grupo é privilegiado em detrimento de outro, se reafirmam no cenário educacional profissional.
O fato da Escola Normal de Mossoró ter oferecido um ensino humanizado e intelectual diferente do ofertado na Escola Técnica de Comércio União Caixeiral possibilita entender que a dicotomia não se constituiu entre os diferentes tipos de ensino mas, sim, entre os espaços com diferentes sujeitos atendidos. Enquanto a primeira instituição não foi direcionada aos trabalhadores (que se encontravam nas camadas mais baixas na pirâmide financeira do município) e, portanto, não tendo sido formadora de trabalhador na prática, a segunda escola citada teve como objetivo atender os funcionários do comércio e foi, com isso, a primeira escola implantada em Mossoró direcionada a formar o trabalhador, independente da qualidade dessa formação.
Por fim, podemos afirmar que a materialização do ensino profissional no município de Mossoró/RN foi caracterizada por dualidades oriundas do contexto socioeconômico, sendo que cada instituição educativa se constituía de acordo com as classes sociais que os seus sujeitos estavam inseridos.

Palavras-chaves: História da Educação, Ensino Profissional, Instituições Educativas.

REFERÊNCIAS

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Schola Mater:** a antiga Escola Normal de São Carlos – 1911-1933. São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos EDUFSCAR, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2005.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI Jr., Décio; FILHO, Geraldo Inácio (orgs.). **História da Educação em perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. São Paulo: Autores Associados; Minas Gerais: EDUFU, 2005. p. 91-103.

_____. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

A ESCOLA NORMAL DE NATAL NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PRAÇA PEDRO VELHO (1956 – 1965)

Linha temática: Fundamentos da Educação

Luciene Chaves de Aquino
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
lucienecaquino@hotmail.com

Esse estudo preocupa-se em compreender as circunstâncias em que foi instalada a Escola Normal de Natal no Instituto de Educação da Praça Pedro Velho em 1956, e suas condições de funcionamento até 1965. Assim, foram observadas as inter-relações entre espaço escolar e práticas educativas, num contexto em que se constituía a concepção de um Instituto de Educação, desdobrando-se nas dimensões teórico-discursivas da educação, nos aspectos sociopolíticos e culturais que se delineou no estado potiguar nos anos de 1950 e 1960, considerando as relações de poder que se materializava nos conflitos e conquistas pelo espaço ao ser transformado em lugar educativo.A construção histórica se deu a partir da análise e interpretação das fontes, matéria prima indispensável ao trabalho do historiador (LOPES; GALVÃO, 2001), das quais destacam-se: Leis, Decretos, Mensagens governamentais, impressos, Atas, entre outras.

A Escola Normal Oficial de Natal, foi a primeira instituição de formar professores no Estado Potiguar, e mesmo assim,não dispunha de prédio próprio para o seu funcionamento, foi sendo instalada temporariamente em vários edifícios da cidade, na forma compartilhamento do espaço escolar e permaneceu como hóspede por quase cinquenta anos, condição que marcou a história dessa instituição educativa. (AQUINO, 2017).No ato de sua criação (1908), foi instalada em um anexo ao edifício do Colégio Atheneu Norte-Riograndense situado no bairro da Ribeira, e nele permaneceuaté 1910. Pois em 02 de janeiro de 1911, essa instituição foi transferida para o recém-construído prédio destinado ao Grupo Escolar Augusto Severo, que ofertava o ensino primário e o Jardim de Infância Modelo, também na Ribeira. Acreditava-se estar integrando o espaço onde se dava a formação de professores com a escola onde ocorria a prática pedagógica das normalistas. Iniciado o ano escolar de1937, a Escola Normal de Natal foi novamente transferida para o edifício do Grupo Escolar Antônio de Souza,no bairro de Tirol, onde permaneceu até1941. (AQUINO, 2007). Tendo a matrícula da Escola Normal, diminuído em decorrência da reorganização do ensino normal do Estado (Decreto nº 411, de 1938), a Escola Normal de Natal, teve o seu retorno para o Grupo Escolar Modelo Augusto Severo em 1941, onde funcionou até 1953.

Na década de 1950, consolidava-se por meio das ações do INEP, a concepção do 'Instituto de educação' como instituição ideal para a formação docente. Em 11 de março de 1954 deu-se a inauguração do primeiro "Instituto de Educação do Rio Grande do Norte, situado na Rua Potengi, no bairro de Petrópolis, onde foram instalados os cursos secundários que compunham o Atheneu Norte-Riograndense e a Escola Normal de Natal. Esta última, ficou por dois anos nesse concorrido espaço educativo, que acabou sendo apropriado pelo Colégio Atheneu Norte-Riograndense. (AQUINO, 2007). Nesse ínterim, a Escola Normal aguardava a edificação deum novo Instituto de Educação, mediante promessa empenhada pelo governador Sylvio Pedroza, e cumprida no último mês do seu mandato (janeiro de 1956), quando se deu a inauguração do edifício, em frente à Praça Pedro Velho, destinado à instalação daEscola Normal de

Natal/Instituto de Educação[24] e à Escola de Aplicação.(AQUINO, 2007). Este estabelecimento queficou conhecido como o novo Instituto de Educação foi edificado ao lado do Jardim de Infância Modelo (inaugurado em 1953), cuja construção deveria obedecer "a planta do INEP, com todas as exigências técnicas e pedagógicas" (RIO GRANDE DO NORTE, 1954, p. 235). Apesar dos critérios estabelecidos pelo INEP, o prédio em questão ainda não contemplava todos os requisitos para um Instituto de Educação. Entretanto, foi nele que se instalou "a Escola Normal de Natal, o Grupo Modelo, agora com o nome de Escola de Aplicação e o Jardim Modelo, anexo, compondo o que se chamava uma Escola Normal, não um Instituto de Educação" (FERNANDES, 1973, p. 131). Edificado no decorrer de aproximadamente um ano, o novo prédio reinstaurou velhos problemas relativas as falhas nas construções de escolas públicas, pois "não havia um bebedouro sequer, uma torneira interna onde as alunas pudessem beber água, afora outros defeitos insanáveis de construção, que serviram de cavalo de batalha para o governador que o recebeu e esteve a ponto de condenar" (FERNANDES, 1973, p. 140). O prédio em questão apresentava-se carregado de erros de engenharia e dificultava a realização de uma prática pedagógica técnico-racional, preconizada pelas novas teorias (escolanovismo). Logo, eram frequentes as demandas por reparos, conforme ressalta o então Governador Dinarte Mariz, sobre as deficiências das instalações do referido estabelecimento, que já havia realizado melhorias e inúmeros consertos, tendo outra reforma prevista para o ano de 1959, por meio da qual imprimiu a promessa de providenciar espaços fundamentais a prática educativa, tais como: a restauração do Auditório afetado com infiltrações; a edificação de uma moderna quadra para a prática de basquete e volei-ball; melhoramentos nos pavilhões de aulas, aquisição deuma sala para trabalhos manuais(RESTAURAÇÃO, 1959). Além dessa reforma, outras foram realizadas, nesse prédio, destacando-se também a que foi concluída em 1964, a fim de adequá-lo às exigências técnica-pedagógicas de um Instituto de Educação (AQUINO, 2007). Nas décadas de 1950–1960, solidificava-se, cada vez mais, a ideia de que havia uma interdependência entre a concepção pedagógica vigente e o espaço físico das escolas (como também os equipamentos, as práticas, o currículo escolar, o processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, a formação de professoras e professores).

A Escola Normal de Natal permaneceu nesse estabelecimento por uma década (1956–1965). Foi nele que se tornou, oficialmente, um 'Instituto de Educação', por conveniência da reforma de ensino primário e normal do Estado, orientada pela Lei 2.171, de dezembro de 1957, cujo artigo 19 (RIO GRANDE DO NORTE, 1957) determinava que o Instituto de Educação de Natal, com caráter experimental em seus cursos de pesquisas, seria destinado à melhoria do Ensino Normal do Estado, mantendo, na medida de suas possibilidades, cursos de especialização e aperfeiçoamento. Portanto, ainda não se tinha um Instituto de Educação em Natal, conforme os atributos que lhes eram pertinentes. Embora o edifício tenha passado por várias reformas, a falta de espaço continuou a integrar o rol dos problemas do Instituto de Educação amplamente discutidos pelo corpo docente em cada ano. Por exemplo o uso de carteiras bipessoais, a ausência de espaço físicopara acomodar o elevado número de matricula.

[24]Nesse prédio, situado na Rua Trairi, Nº 400, em frente à Praça Pedro Velho (hoje Praça Cívica) funcionou como Instituto de Educação no período de janeiro 1956 a dezembro 1965. Após a saída da Escola Normal de Natal/Instituto de Educação, passou a sediar a Faculdade de Educação. Nesse local, hoje funciona a Escola Estadual Anísio Teixeira.

Eram fartos os flagrantes da falta de espaço no Instituto de Educação/Escola Normal de Natal, sendo possível constatar que as recorrentes reformas realizadas no prédio da Escola Normal de Natal/Instituto de Educação não resolviam as carências dessa instituição, referentes à ampliação e à adequação do espaço às exigências das atividades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as circunstâncias em que foi instalada a Escola Normal de Natal no Instituto de Educação da Praça Pedro Velho em 1956, e suas condições de funcionamento até 1965, remeteu a uma reflexão sobre as inter-relações entre espaço escolar e práticas educativas na cidade de Natal no início do século XX. Nesse contexto, já se concebia uma correspondência intrínseca entre espaço escolar e teoria educativa, destacandoos conflitos e as relações de poder nas disputas pelo espaço educativo no Estado potiguar. Observou-se nesse processo a falta de espaço próprio e adequado para a Escola Normal de Natal, pontuando os diferentes lugares porque essa instituição passou. Destaca-se sobretudo a consolidação da concepção de'Instituto de Educação', desdobrando-se nas dimensões teórico-discursivas da educação, nos aspectos sociopolíticos e culturais que se delinearam no estado potiguar, mediante a inauguração do prédio onde foi instalação a Escola Normal de Natal. Tratava-se de um novo Instituto de Educação que em decorrência de inúmeros falhas arquitetônicas, restituiu velhos problemas relacionando a ausência de espaço equipado e apropriado para a prática pedagógica, invocando a conquista pelo espaço ao ser transformado em lugar educativo.

Palavras chaves: Escola Normal de Natal. Instituto de Educação. Espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Luciene Chaves. **De Escola Normal de Natal a Instituto de educação Presidente Kennedy (1950-1965)**: configurações, limites e possibilidades de formação. Tese (doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2007.

FERNANDES, Francisca Nolasco. **Menina feia e amarelinha**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1973.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

RESTAURAÇÃO do prédio da Escola Normal de Natal já foi iniciada. **A República**, Natal, 09 ago. 1959. (Restauração).

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa Estadual na abertura dos seus trabalhos do ano 1953, pelo Governador Sylvio Piza Pedroza**. Natal: Departamento de Imprensa, 1954, p. 235–250.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 2.171 de 06 de dezembro de 1957. Organiza e fixa as bases da educação elementar e da formação do magistério no Estado. **Atos Legislativos e Decretos do Governo**. Natal, RN, 1957. Mimeografado. (Sem paginação)

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SEU VIÉS PARTICIPATIVO E DEMOCRÁTICO PARA A FORMAÇÃO DO ESTATUTO DE SUJEITO DA CRIANÇA NA ESCOLA

Linha Temática: Fundamentos da educação

Rafael Araújo da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
rafa.ufrn.pedagogia@hotmail.com

Abordagem sociológica sobre a infância é um campo do conhecimento relativamente novo, comparando aos outros pontos da sociologia moderna em seu contexto macro. Essa teoria toma força nos pensamentos de Jens Qvortrup, intelectual dinamarquês que desenvolveu o entendimento da infância enquanto categoria social, na década de 1980, quando atentou para a não existência da criança em pesquisas relativas aos estudos sobre família e divórcio na Áustria (NASCIMENTO, 2011). A Sociologia da infância apresenta novos discursos e conceitos acerca da criança abrindo caminho para o entendimento desse segmento enquanto ator social "que cujo estatuto se baseia na formação cidadã do ser humano e em sua integralidade. " (NASCIMENTO, 2011). Essa perspectiva preza pela visibilidade desses atores no direito de participação ativa (FERNANDES, 2005) na sociedade. Derivando dessa ponderação sobre a participação, essa concepção reflete, decisivamente, em outros campos sociais, como na instituição escolar, passagem obrigatória das crianças, onde essa instituição tem entre suas funções a de "resguardar esses cidadãos do futuro" (LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014), assim sendo, esse campo educacional, possibilita que a sociologia da Infância se desenvolva em um ambiente fértil para seus principais ideais. Partindo dessa premissa então, o ambiente democrático que a escola permite, pelo menos em tese, é propício para trabalhar conceitos chave como o de protagonismo infantil e suas potencialidades individuais e coletivas. Esse resumo expandido é fruto das reflexões geradas pela disciplina de CRIANÇA, INFÂNCIA, CULTURA E EDUCAÇÃO do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ela tem o caráter bibliográfico com a finalidade de oportunizar debates entre os assuntos referentes à participação, criança e escola na interface da democracia como instrumento facilitador dessa discussão. Na intenção de enriquecer o conhecimento sobre o debate proposto, serão utilizados autores que contribuem nesse campo de conhecimento como Bobbio (1998), Ariès (1981), Sarmento (2009), Smolka (2002), Lima; Moreira; Lima (2014) entre outros autores que concede um melhor entendimento sobre os temas a serem problematizados. A sociologia da infância ela é marcada por dois momentos históricos, primeiro, no início do século XX, que é marcado como século da "criança" onde são desenvolvidas políticas de bem estar social (SARMENTO, 2009), nesse contexto é onde começam a ter as primeiras ideias sobre o tema, entretanto, é só em meados da década de 1980, que essa perspectiva teórica retoma os debates com as pesquisas de Qvortrup, e posteriormente com a sua divulgação das Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social" em 1993, esse marco teórico, amplia a óptica dos estudos da infância enquanto categoria social permanente, podendo assim, construir um campo teórico mais conciso dessa temática. Acompanhando essa perspectiva, autores como José Sarmento e Natália Fernandes, corroboram e ampliam esse entendimento da criança enquanto atores sociais enfatizando a participação e seu protagonismo na construção do estatuto de *ser-quem-é* (SARMENTO, 2009), assim transformando a imagem da criança receptáculo. Essa

criança é dinâmica na sociedade e que tem seus direitos endossado em diversas literaturas jurídicas, sendo sua principal a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) onde asseguram os seus plenos direitos como cidadãs. Compreender a criança enquanto ator social, que cujo estatuto se baseia na formação cidadã do ser humano e em uma proposta integral, só foi ser galgada historicamente, muito recente. Afastando assim, o determinismo biológico rondava na concepção do que é ser criança, passando para a compreensão da criança como uma construção social. Esse entendimento possibilitou trabalhar a formação para cidadania sendo uma questão urgente para a sociedade contemporânea, e esse processo formativo perpassa pela escola que prepara para a democracia em sociedade. Essa compreensão de criança cidadã entra em diálogo com o ambiente escolar democrático, já que a instituição propicia caminhos para a construção de uma sociedade justa e democrática, sendo uma das suas funções, para Libâneo a escola tem em seu objetivo "a formação para a cidadania crítica e participativa. As escolas precisam criar espaços de participação dos alunos dentro e fora da sala de aula em que exercitem a cidadania crítica. " (1998). Desta forma, podemos concretizar os conceitos propostos na sociologia da infância de participação e o protagonismo infantil, nas instituições escolares visando construir com eles um ambiente democrático, e o sentido "COM" é fundamental para efetivar na prática, essa proposta, pois só podemos falar em democracia, com a participação livre de seus membros.

Palavras-Chave: Sociologia da Infância; Participação; Escola.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, N. Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Ramo do Conhecimento em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. 2005. Acessado em: 28/08/2018. Disponível em: < http://hdl.handle.net/1822/6978 >.

LIBÂNEO, J. C. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. Revista Pensar a Prática, Goiás, v. 1, p. 1- 22, jan./jun. 1998.

LIMA, J. M.; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: outro olhar para as crianças e suas culturas. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 1 - jan-abr 2014. Acessado em: 28/08/2018. Disponível em: NASCIMENTO, M. L. Apresentação Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social" Jens Qvortrup. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Acessado em: 28/08/2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>.

SARMENTO, M. J. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. O Social em questão, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009. Acessado em: 28/08/2018. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36756/1/Sociologia%20da%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Sociedade%20contempor%C3%A2nea.pdf>.

JOVENS ESTUDANTES EM PROCESSOS DE MUDANÇA NA TRAVESSIA PELO ENSINO SUPERIOR

Linha temática: Fundamentos da Educação

Gisele Rogéria Penatieri Ribeiro, Edilene Dayse Araújo da Silva.
Orientador: Profº. Drº. Adir Luiz Ferreira]
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
giselepenatieri@gmail.com
Fundamentos da Educação

INTRODUÇÃO

O trabalho tem por objetivo analisar algumas das principais mudanças que se processam junto aos jovens estudantes na travessia pelo Ensino Superior. Trata-se de pesquisa de doutoramento, cujo cenário educacional do estudo parte do processo de universalização da Educação Básica, como um dos aspectos que impulsionou a expansão do Ensino Superior no Brasil, foca-se na singularidade da interiorização desse nível de ensino e dá visibilidade à investigação junto aos sujeitos que estão cursando a graduação, em sua interface entre ser jovem e ser estudante acadêmico.

O que se verifica, no contexto em foco, é que o processo de ampliação do Ensino Superior trouxe uma nova composição do público universitário o que representa ainda um campo de análise em que se precisa avançar mais (CARRANO, 2009). Há, ainda, poucos estudos enfocando a visão dos jovens acadêmicos e sobre como se dão as condições de acesso, permanência e experimentação da vida universitária, sobretudo em contextos singulares, que não o tradicional ambiente da Universidade. A investigação amplia olhares que vão além do papel unilateral de estudante, ao articular a condição juvenil à condição estudantil.

No que se refere às juventudes, ainda existe uma predominância de investigações sobre a vida de jovens em grandes metrópoles, sendo importante levar em consideração as condições de vida dos jovens em pequenas e médias cidades, longe dos grandes centros urbanos (SPOSITO, 2006). Também busca novas "pistas" ou "percursos alternativos" para a análise do fenômeno ao compreender os aspectos cognitivos articulados aos sociais e afetivos na dinâmica vivenciada na travessia pela graduação. (FERREIRA, 2014, PAIVANDI, 2014).

Diante do breve contexto, a pesquisa é pertinente à temática que relaciona as juventudes e a Educação Superior e ao objeto de estudo que investigará as relações entre ser jovem e ser estudante a partir das vivências de graduandos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em um Campus do interior, baseando-se nos aspectos da condição juvenil e estudantil. É, portanto, acreditando que o atual contexto da realidade da Educação Superior no país precisa ser melhor compreendido, e que um estudo, cuja lente analítica busque articular o ser jovem ao ser estudante acadêmico, poderá contribuir para a ampliação e desdobramentos das discussões, que se empenham esforços para o desenvolvimento deste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Apresentamos como panorama de sujeitos e lócus, respectivamente, os jovens estudantes/licenciandos da Educação Superior, de uma Instituição que está situada no

interior do estado do Rio Grande do Norte: o Campus Ipanguaçu do IFRN. Trata-se de instituição que atende a um público, em sua maioria, jovem e oriundo de pequenas e médias cidades afastadas da capital do estado e, por ser um Instituto Federal, abarca a verticalização do Ensino, ofertando desde o Ensino Médio Integrado; a Educação de Jovens e Adultos até os Ensinos de Graduação e Pós-graduação. Acreditamos que esses e outros fatores trazem singularidade às análises e discussões.

O aporte teórico se atrela à Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude. O foco se remete à análise rigorosa das vivências dos jovens acadêmicos ao experimentarem sua condição juvenil atravessada pela condição estudantil. Assim, os jovens estudantes estão em visibilidade nesta pesquisa, aqui compreendidos como sujeitos socioculturais. Compreendemos a condição estudantil como sendo o conjunto de forças materiais, práticas e significados culturais relacionados ao fato de ser estudante universitário (GAVIRIA, 2008). A concepção de condição juvenil está relacionada à situação de jovem perante a vida e à sociedade, bem como às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação, em outras palavras, ao conjunto de elementos materiais e simbólicos que marcam a vida de cada jovem (DAYRELL, 2003).

No caso em estudo, alguns dos elementos que subsidiaram a análise da condição estudantil e condição juvenil e que nos permitiram atentar para as mudanças ocorridas junto aos sujeitos na travessia pelo Ensino Superior foram: a origem social; etapas da vida; usos do tempo; formas de lazer e trabalho; os espaços institucionais; a relação com os estudos; o ofício de estudante (COULON, 2008) que abarca aspectos como a dedicação de tempo; apreensão da profissão; domínio de suas ferramentas; identificação e apreensão das regras acadêmicas; o financiamento dos estudos; condições e hábitos de trabalho; estratégias de estudos; relações com o meio de origem e com o meio estudantil; relação com os pares e com o saber.

Atentou-se, principalmente, para os significados e sentidos atribuídos às vivências de ser jovem e ser estudante acadêmico, construídos nos processos de socialização. O estudo está fundamentado epistemologicamente pelo "olhar" Fenomenológico, com embasamento na Etnometodologia e na Teoria Fundamentada. Trata-se de trabalho de abordagem qualitativa, cujo trabalho de campo se concretizou com técnicas e instrumentos variados que proporcionaram um arranjo fecundo e flexível entre a observação; aplicação de questionários; entrevistas; fotografias e depoimentos. Responderam ao questionário 118 licenciandos, em um universo de 141 matriculados em todos os períodos (primeiro ao oitavo) dos cursos de Licenciatura em Química e Informática, com oferta nos turnos vespertino e noturno. O critério principal para se abarcar todos os períodos em curso, remeteu-se à busca por uma visão latitudinal do processo (início, meio e final do percurso acadêmico). Para as entrevistas individuais, elegeu-se uma amostra significativa que abarcou perfis representativos das seguintes características e em quantidades equilibradas: a) estudantes iniciantes, intermediários e concluintes; b) estudantes de ambos os cursos; c) mulheres e homens; d) estudantes com idades diversas entre 18 e 29 anos; e) estudantes que trabalham e que não trabalham; f) estudantes com perfis socioeconômicos diversos; g) estudantes com desempenho acadêmico diferentes. A partir desse panorama, foram entrevistados 04 estudantes de cada curso, de 05 períodos diferentes, entre os que responderam ao questionário, totalizando 08 entrevistados.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

A compreensão do jovem estudante acadêmico como sujeito sociocultural nos conduz a considerarmos e pensarmos sobre as dimensões que constituem esses sujeitos. Assim, embasados nos fundamentos teóricos, epistemológicos e procedimentos metodológicos da pesquisa, o processo de organização dos dados e análise/interpretação dos resultados, o foco nos objetivos, quatro categorias analíticas foram tomando forma e se apresentaram como sendo as mais predominantes para o estudo, uma vez que se tratam de dimensões que foram influenciando, fortemente, as condições juvenil e estudantil. São elas: a temporalidade; a linguagem; a espacialidade e a afetividade (aqui entendida na perspectiva do que nos afeta, sobretudo em nossos relacionamentos interpessoais).

As dimensões elencadas para análise dos jovens estudantes como sujeitos socioculturais, bem como as principais mudanças observadas na condição juvenil e estudantil, encontram-se compiladas a seguir: Temporalidade: - mudanças radicais na rotina, sobretudo afetando os estudantes que trabalham e estudam; - diminuição das horas de sono e lazer; -menos convívio com família e amigos; -maior proximidade da vida adulta, uma vez que o ensino superior demarca, muitas das vezes, a transição da juventude para a vida adulta. Espacialidade: -novos espaços passam a ser frequentados, sobretudo pois a vida acadêmica possibilita a participação em eventos científicos, espaços inéditos à maioria dos jovens; -ocupação de ambientes acadêmicos a partir das necessidades, como por exemplo, busca de espaços para realização de trabalhos em grupo; -apropriação de espaços no ambiente acadêmico para expressão das culturas juvenis. Afetividade: -novos grupos de amizades, os pares do mundo acadêmico ; -afastamento de outros amigos que não sejam da graduação, amigos da infância, por exemplo; -relações afetivas marcantes, seja com os pares, seja com os docentes, uma vez que os longos anos de graduação estão permeados por relações muito significativas, sejam elas em situações boas, como uma formatura ou ruins, como as reprovações. Linguagem: -apropriação de nova linguagem (acadêmico-científica), modificando a relação com o saber; -uso intenso das redes sociais no cotidiano juvenil e estudantil para as mais diversas atividades, desde conversas informais até organização dos trabalhos acadêmicos; -articulação da linguagem juvenil à linguagem acadêmico-profissional, assim, as cuturas (juvenil e estudantil) se entremeiam.

É digno de nota, como essas dimensões que constituem os sujeitos, em suas condições juvenil e estudantil, encontram-se entremeadas. Assim, ficou evidenciado com as análises dos resultados que transformações na dimensão da temporalidade, por exemplo, reverberam em outras dimensões, influenciando, portanto, no sujeito como um todo, em seus variados papéis, aqui em destaque, o de jovem estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição estudantil é uma das faces da condição juvenil e, ambas se interpenetram, sendo necessária a compreensão multifatorial voltada à condição do jovem estudante, tema desse estudo. Ao considerarmos os investigados como sujeitos socioculturais e,

partindo do entendimento de que a condição juvenil se entrelaça a outros contextos de vida do jovem, aqui em relevo a condição de ser estudante acadêmico, algumas dimensões foram delineadas para aprofundamento (a temporalidade; a linguagem; a espacialidade e a afetividade). As discussões dessas categorias, articulando teoria e empiria, possibilitou-nos avançar na explicação da proposta de tese que defende que os aspectos da condição juvenil e estudantil passam por variados movimentos de transformações, quando do acesso do sujeito ao Ensino Superior, ou seja, são jovens estudantes em processos de mudanças na travessia pela Ensino Superior.

Palavras-chave: condição juvenil; condição estudantil; ensino superior.

REFERÊNCIAS

CARRANO, Paulo. Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPÓSITO, Marilia. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

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

DAYRELL, J., (2003) O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, no 24.

FERREIRA, Adir Luiz. Socialização na Universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 116-140, jan./abr. 2014.

GAVIRIA, Luz Gabriela Arango. **Experiencia juvenil y condición estudiantil.** México: Porruá, 2008.

PAIVANDI, Saeed. A relação com o aprender na universidade e o meio ambiente de estudos. In: **Revista Educação em Questão.** Natal | RN, v. 48, n. 34, p.39-65, jan./abr. 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. In: **Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 277-575, jul./dez. 2006.

OS RELATÓRIOS DE PRESIDENTE DE PROVÍNCIA COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Linha temática: Fundamentos da Educação

Autora: Isabela Cristina Santos de Morais
Doutoranda, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFRN
isabelacristinasm@gmail.com
Bolsista Capes

RESUMO

Este artigo apresenta contribuições sobre a pesquisa em História da Educaçãoa partir da utilização dos Relatórios de Presidente de Província como fonte de pesquisa. O principal objetivo desta escrita incide na compreensão da utilização do Relatório e como este pode contribuir para a realização de estudos acadêmicos. Morais (2018) utilizou como fonte de pesquisa informações sobre a instrução pública do Rio Grande do Norte a partir dos relatórios do Diretor Geral da Instrução Pública, que estavam contidos nono Relatório do Presidente de Província durante a Primeira República.A utilização dos relatórios para o estudo sobre a instrução pública do Rio Grande do Norte impulsionou a escrita deste trabalho. O ofício do historiador está fortemente ligado às suas fontes, há situações em que a ausência ou dificuldade para o acesso as informações entrava a pesquisa. Os Relatórios de Presidente de Província estão disponíveis publicamente na internet[25], disponibilizando gratuitamente o acesso aos relatórios de vinte províncias brasileiras no período de 1830 até 1930. Constam nestes relatórios assuntos sobre a segurança, saúde, educação, agricultura, dentre outras informações pertinentes sobre o contexto sócio-histórico da época. Fundamentamos nosso estudo sob a perspectiva da história cultural. Nesse sentido, concordamos com Chartier (p.102, 2002) ao afirmar que "o que determina as escolhas dos historiadores (no recorte dos objetos, na preferência dada a uma forma de trabalho, na eleição de um modo de escritura) é muito mais o lugar que eles ocupam na "instituição do saber" do que o prazer de sua subjetividade". Desta forma ressaltamos também o que nos diz Certeau (p.41,1982) ao relatar que "assim, fundada sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas". Compreendemos também, a partir de Certau (p.41, 1982) que "um incessante trabalho de diferenciação (entre acontecimentos, entre períodos, entre dados ou entre séries, etc.) é, em história, a condição de todo relacionamento dos elementos distintos e, portanto, de sua compreensão". Consideramos como sendo essenciais ao desenvolvimento deste estudo a reflexão sobre a utilização da fonte de pesquisa, a acessibilidade aos dados e informações e a escolha da metodologia para melhor conhecer sua estrutura. Os relatórios de Presidente de Província são considerados por nós enquanto fonte oficial, como define o autor Burke (1992, p. 15) os registros oficiais são aqueles "emanados do governo e preservados em arquivos" (...) e o conteúdo destes "geralmente expressam o ponto de vista oficial". Em consonância com Burke (1992) situamos os relatórios enquanto fonte oficial, produzida pelos presidentes de província em conjunto com os inspetores e diretores do governo em diversos aspectos dentre eles a instrução pública. Enquanto fonte oficial, disponível já digitalizada no site, os cuidados específicos

[25]Site dos Relatórios de Presidente de Província: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial>

direcionados ao relatório residem na delimitação do que se quer buscar em seu conteúdo e na atenção que se deve ter para sua estrutura. Nesse sentido, compreendemos assim como Bloch (p.56, 2002) que "toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural". Portanto, assumindo como lugar de fala para a pesquisa a ótica historiográfica, pautamos nosso estudo nesse pressuposto teórico-metodológico. Por fim, consideramos que os relatórios de Presidente de Província representam importante fonte de pesquisa, suscitando diversos estudos a partir de seu vasto conteúdo, que abrange assuntos educacionais, econômicos, políticos, de saúde pública dentre outros importantes temas da sociedade considerando o recorte temporal de 1830-1930. Apontamos como resultado em nosso estudo a constatação da contribuição dos Relatórios enquanto fonte oficial, digitalizada e acessível aos pesquisadores que venham a se interessar pelo desenvolvimento do estudo sob a ótica da história da educação.

Palavras-Chave: Relatórios de Presidente de Província, Pesquisa, História da Educação

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BURKE, Peter. **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1982

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Ed. Universidade UFRGS. Porto Alegre: 2002.

MORAIS, Isabela Cristina Santos de. **A atuação de Manoel Dantas na instrução pública Norte-Rio-Grandense (1897-1924).** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2018.

COMUNICAÇÕES - 19 DE OUTUBRO DE 2018

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINAR MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Linha Temática do Evento: Formação e Prática Docente

Cláudia Rosana Kranz - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - (claudiakranz@hotmail.com)
Letícia Peixoto de Mendonça - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - (leth.peixoto@gmail.com)
Zilana Teixeira Marcelino - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - (zilanamarcelino@hotmail.com)
Agência de Financiamento: PROGRAD/UFRN

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Matemática tem sido trabalhada na escola com caráter tecnicista, focado na transmissão, na escuta, na repetição e na memorização destituídas de sentido (UTSUMI; LIMA, 2006); tal quadro vem persistindo, apesar dos avanços advindos de documentos oficiais, de pesquisas na área da Educação Matemática e de cursos de formação inicial e continuada. Percebe-se que muitas/os alunas/os do Curso de Pedagogia, na Educação Básica, tiveram experiências pedagógicas desta natureza, em detrimento da compreensão e significação dos conceitos matemáticos. Como consequência, tais estudantes trazem lacunas e equívocos em seu conhecimento matemático. Além disso, grande parte deles tem um profundo desgosto em relação à Matemática. "Na verdade cria-se um círculo vicioso, professores com atitudes negativas em relação à Matemática, desenvolvendo atitudes negativas em seus alunos. Experiências negativas vivenciadas enquanto alunos do ensino básico podem gerar atitudes desfavoráveis face à Matemática nos futuros professores" (UTSUMI; LIMA, 2006, p. 2). Estas mesmas autoras, baseadas em investigações, afirmam ainda que, usualmente, "licenciandos de pedagogia optam pelo Curso para se verem livres de Matemática" (IDEM, p. 4). Como possibilidade, para as pesquisadoras, "algo pode e deve ser feito para melhorar a preparação dos futuros professores para ensinar Matemática" (IBIDEM, p. 3), apontando o Curso de Pedagogia como um "momento oportuno para tal reflexão, a qual deve considerar não somente aspectos cognitivos, mas também psicológicos e sociais que fizeram parte do percurso desses estudantes na escola" (IBIDEM, p. 5).

Diante deste contexto, o projeto de ensino, vinculado a disciplinas de ensino da Matemática em curso de Pedagogia, objetiva contribuir com a formação de futuras/os professoras/es que ensinarão Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos, na perspectiva inclusiva e da pesquisa. A proposta de trabalho justifica-se pela necessidade de significação da Matemática, junto a monitoras/es e licenciandas/os do Curso de Pedagogia, enquanto conhecimento também vinculado ao cotidiano e, portanto, à cultura; e de conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem inclusivos da Matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O projeto de ensino é desenvolvido no espaço do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática, e articulando ensino, pesquisa e extensão, utiliza-se de

recursos didáticos já disponíveis no Laboratório, bem como atua na confecção de outros, na perspectiva do Desenho Universal Pedagógico (KRANZ, 2015).

Na execução do projeto, em nossa atuação nas aulas das disciplinas, auxiliamos os alunos, colaborando ativamente com as docentes; oferecemos suporte aos estudantes no espaço e tempo destinados à monitoria, com um trabalho baseado na participação, na colaboração, na ludicidade e na inclusão, entendendo a aprendizagem docente como "decorrente de práticas reflexivas e compartilhadas" (NACARATO, 2011, p. 30). Além disso, participamos de grupos de pesquisa vinculados à docente coordenadora do projeto, com estudos baseados na Psicologia Histórico-Cultural em articulação com a Educação Matemática. Este trabalho tem nos possibilitado revisar e ressignificar o que aprendemos quando cursamos as disciplinas durante a graduação, reler materiais, repensar e reformular conhecimentos, aprendendo também a atuar significativamente em sala de aula, além de trabalhar na concepção, construção e utilização de recursos pedagógicos na perspectiva do Desenho Universal Pedagógico, visando um "design de contextos pedagógicos inclusivos" (KRANZ, 2015, p.24), isto é, recursos didáticos e mediações pedagógicas que proporcionem a inclusão de todos os alunos, sejam eles sujeitos com deficiência ou não. Os estudos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural vêm contribuindo teoricamente para fundamentar nossa formação enquanto futuras pedagogas.

Embasados em tal referencial teórico-metodológico, entendemos ensino e aprendizagem como dois processos inseparáveis, tal qual aprendizagem e desenvolvimento, que "estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (VYGOTSKY, 1994, p. 110). Tal relação, entretanto, é dialética, na medida em que "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (IDEM, p. 118) sendo que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores possibilita novas e mais complexas aprendizagens.

A partir dessa perspectiva, a aprendizagem escolar assume um caráter essencial, na medida em que possibilita a aquisição de conceitos científicos, pautados na abstração, na generalização e na consciência. Ainda, redefine o papel do equipamento biológico e da maturação no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse sentido, Leontiev e Luria afirmam que o biológico não define as aptidões psíquicas do homem, "mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões" (LEONTIEV, 1978, p. 247), sendo os processos psicológicos desenvolvidos nas relações com o meio (LURIA, 2006).

Este referencial tem sido fundamental, também, para pensarmos a Educação Inclusiva, que tem permeado nosso trabalho no projeto. Rompe-se com a concepção de que a criança com deficiência ou com transtornos não possui condições, a priori, para aprender. Vygotsky (2005) afirma que uma criança com deficiência, abandonada a seu desenvolvimento, não irá aprender e, assim, não atingirá formas mais evoluídas de pensamento abstrato. À escola, espaço fundamental para a aprendizagem dos conceitos científicos, cabe "fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta" (VYGOTSKY, 2005, p. 38), "criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais" (VIGOTSKI, 2011, p. 867). Ou seja, cabe aos espaços educacionais desenvolverem uma "pedagogia criativamente positiva" (VYGOTSKI, 1997, p. 37. Tradução nossa) em contraposição a uma "pedagogia terapêutica ou farmacológica" (p. 61. Tradução nossa).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do projeto, passamos a aprofundar nosso conhecimento acerca da aprendizagem significativa e inclusiva da Matemática, a partir do acompanhamento e da colaboração nas aulas das disciplinas envolvidas. Ao concebermos e confeccionarmos materiais e recursos pedagógicos acessíveis, ampliamos nossa competência docente para a atuação em classes inclusivas e incluímos nas aulas recursos acessíveis, incrementando o acervo do Laboratório de Ensino e Aprendizagem da Matemática e transversalizando a Educação Inclusiva na formação inicial de professoras/es. Nossos estudos teóricos trazem subsídios para a reflexão, para o planejamento e para a pesquisa na área da Educação Matemática. A metodologia de trabalho, baseada na problematização e na inclusão de todas/os na aprendizagem matemática, tem contribuído com nossa formação enquanto docentes para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças, jovens e adultos, bem como colaborado para que tais aprendizagens também façam parte da formação inicial de outros futuras/os pedagogas/os que ensinarão Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto tem contribuído sobremaneira para que nós, monitoras, e também as/os estudantes envolvidos nos componentes curriculares, ressignifiquemos a Matemática e o ensino e a aprendizagem deste componente curricular, percebendo possibilidades inclusivas e colaborativas neste processo e, assim, ampliando e aprofundando nossa formação, enquanto docentes pesquisadores.

Palavras chave: Educação Matemática Inclusiva. Formação inicial de pedagogas/os. Aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

KRANZ, Cláudia R. *O Desenho Universal Pedagógico na Educação Matemática Inclusiva.* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander R. O cérebro humano e a atividade consciente. In Vigotskii, Lev S., Luria, Alexander R. & Leontiev, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2006. pp. 191-228.

NACARATO, Adair M. *A formação do professor de Matemática*: práticas e pesquisa. *Rematec*. EDUFRN, Natal/RN. Ano 6, n.9, junho/2011. p. 27-48.

UTSUMI, Miriam C.; LIMA, Rita de C. P. Atitudes e representações de alunas de pedagogia em relação à matemática. *Reunião anual da ANPED***.** Caxambu, 2006. Disponível em http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT19-2032--Int.pdf.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, *37* (4), dez. 2011. pp. 861-870.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*: *o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Leontiev, Alexis e outros. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* São Paulo: Centauro, 2005. pp. 25-42.

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO HÍBRIDO: AS CONTRIBUIÇÕES DO GOOGLE SALA DE AULA COMO RECURSO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL

Linha temática: Formação e prática docente

Ádila de Lima Ferreira, Bruna Patrícia da Silva Braga Baracho, Maria da Conceição Lima Vieira
Instituto Metrópole Digital - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal/RN
{adilaferreira14@gmail.com, brunapbraga@gmail.com e mclvieira@hotmail.com}

Resumo

Este artigo está pautado na discussão da formação docente com proposta para o ensino híbrido, em que é possível mesclar tecnologias digitais e/ou analógicas. Logo, percebe-se que diante do atual cenário educacional, ainda imerso nas tradicionais práticas é necessário buscar alternativas para efetivas mudanças em sala de aula. Atrelado a isso, percebe-se que o *Google* Sala de aula é um recurso com grande potencial para alunos e professores que necessitam de práticas cada vez mais significativas e mediadas pelas tecnologias. Assim, o objetivo desta pesquisa é apresentar as contribuições desta plataforma para o ensino híbrido e colaborar com a prática pedagógica dos professores de instituições públicas ou privadas com propostas que podem beneficiar o ensino.

1. INTRODUÇÃO

A imersão dos aparatos tecnológicos no século XXI trouxe grandes transformações para a sociedade, provocando mudança nas relações da pesquisa e de estudos de uma geração de nativos digitais dispostos a buscar o conhecimento pela ubiquidade do acesso rápido, fácil e descontraído. Não obstante a isso, a escola, ainda se mantém arraigada aos modelos tradicionais de ensino, mesmo sendo "pressionada" pelos modernos avanços da informação no seu meio, o que requer no desenrolar desse processo, investimento em tecnologia de qualidade e formação de professor para uma possível reversão do quadro, ainda evidente, o que urge outras formas de aprender e ensinar, articuladas com a mediação dos recursos da tecnologia e metodologias inovadoras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA

Percebe-se que o avanço tecnológico vem acontecendo de forma desproporcional a sua inserção nos ambientes de sala da aula, o que vem impactando na maneira de ensinar e aprender, suscitando outras práticas decorrentes desse formato ainda vigente. Para tanto, esta pesquisa é norteada na formação do professor, em face da necessidade de intervir na sua atuação para a educação. Morán et al (2015, p.17), enfatiza que

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se querem que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os estudantes se envolvam em atividades cada

> vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.

A esse respeito, o ensino híbrido faz parte de um dos modelos educacionais, conhecido como educação disruptiva. É proveniente da palavra em inglês *e-learning, m-learning* ou *blended learning*. Ensinar por esse método não significa ter que substituir ou extinguir o ensino tradicional, mas de reunir em um ambiente o melhor de ambos. Nesse aspecto o ensino tradicional traz em seu seio fatores que promovem a aprendizagem ao estudante, com interação presencial do professor, colegas com interesses comuns e espaço físico apropriado para o diálogo e trocas.

Portanto, este tipo de ensino se mostra bastante relevante. Mas para que este consiga atingir os objetivos pretendidos é necessário todo um planejamento prévio, sendo essencial uma posição madura do professor sobre as possibilidades de ensino. Assim sendo, ressalta-se a importância de uma formação continuada por parte dos professores, quanto ao uso da tecnologia mediada pela intenção pedagógica da metodologia do ensino híbrido que poderá contribuir para um processo de ensino aprendizagem realmente efetivo.

Diante disto, o trabalho colaborativo pode ser um aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem com trocas que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Pelo exercício entre os pares, a aprendizagem, torna-se ainda mais significativa, tendo em vista um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo.

Para Moran (2017) o ensino "híbrido hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíqua, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades", que fomentam a criatividade individual e coletiva. Todos os envolvidos no processo educacional adquirem a confiança no que fazem a partir do uso da tecnologia, ampliam o pensamento crítico pelos materiais disponíveis nas ferramentas tecnológicas, estimando-se uma aprendizagem mais significativa e híbrida no contexto de sala de aula.

Na perspectiva da inserção dos recursos da tecnologia na educação, destaca-se as potencialidades do *Google Classroom* ou *Google* Sala de Aula, plataforma que dispõe de muitas ferramentas que podem armazenar conteúdos a serem consultados pelos estudantes nos diversos encaminhamentos pelo professor.

3. RESULTADOS / DISCUSSÕES

Este trabalho discute a importância da formação docente na perspectiva de encaminhar novas possibilidades de ensino a partir da plataforma colaborativa *Google Sala de aula,* para que os professores possam se apropriar dos recursos e assim avaliar a viabilidade de uso de acordo com suas áreas de atuação e temáticas nas quais estejam trabalhando. Além disso, a ideia é que o processo formativo continuado seja vivenciado a partir do modelo de ensino híbrido.

Ao se apropriar dos benefícios do *Google* Sala de aula, o professor pode gerenciar esse espaço virtual de aprendizagem com material de pesquisa, onde o aluno irá acessar de modo *online* e obter informações para a ampliação do conhecimento, uso do raciocínio lógico e desenvolver o pensamento crítico. Os estudantes são orientados em relação ao fornecimento do conteúdo e são acompanhados nas tarefas realizadas, evitando a dispersão no ciberespaço, o que se configura um privilégio dessa nova cultura de aprendizagem.

Sendo assim, de acordo com a página de Suporte da *Google* (2018), dentre as principais vantagens da plataforma tem-se:

- **Configuração fácil:** os professores podem configurar uma turma, convidar alunos e professores auxiliares. No mural da turma, eles compartilham informações, como tarefas, avisos e perguntas.
- **Poupa tempo e papel:** os professores podem criar turmas, distribuir tarefas, se comunicar e manter a organização em um único lugar.
- **Mais organização:** os alunos podem ver as tarefas na página "Pendentes", no mural da turma ou na agenda da turma. Todos os materiais didáticos são automaticamente colocados em pastas do *Google Drive*.
- **Comunicação e feedback aprimorados:** os professores podem criar tarefas, enviar avisos e iniciar instantaneamente debates com a turma. Os alunos podem compartilhar recursos uns com os outros e interagir no mural da turma ou por e-mail. Os professores também podem ver rapidamente quem concluiu ou não um trabalho, dar feedback direto e em tempo real e atribuir notas.
- **Funciona com aplicativos que você usa:** o *Google* Sala de aula funciona com o Documentos *Google*, *Google* Agenda, *Gmail*, *Google Drive* e Formulários *Google*.
- **Acessível e seguro:** o *Google* Sala de aula é gratuito. O *Google* Sala de aula não exibe anúncios, nunca usa seu conteúdo ou os dados dos alunos para fins publicitários.

Diante de todas essas possibilidades, vê-se a pertinência do uso desta plataforma, enquanto recurso disponível também para ser usado no Ensino Híbrido. Tudo dependerá do planejamento, criatividade e flexibilidade do professor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja mudança de paradigmas é indispensável que as práticas pedagógicas acompanhem as ações decorrentes da modernização global, que atenda as exigências e anseios dos alunos e os qualifique enquanto sujeitos que desenvolvem competências ao longo da formação pessoal junto a escola. Nesse sentido, busca-se na formação docente um perfil ainda não desperto pelos educadores no processo de ensino aprendizagem, tendo como foco o aluno enquanto sujeito crítico, reflexivo, protagonista do conhecimento e das vivências adquiridas no processo de aprender a aprender designados aos desafios das novas dimensões tecnológicas, com a interposição de práticas, desenvolvidas a partir do ensino híbrido, associadas a plataforma do *Google* Sala de aula.

Palavras chave: Formação docente; ensino híbrido; *Google* sala de aula.

REFERÊNCIAS

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p.15-33.

Moran, 2017.. **Novas Tecnologias Digitais:** Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

www2.eca.usp.br/**moran**. Acesso em 09 de Setembro 2018.

SUPORTE GOOGLE. **Ajuda do Sala de Aula:** sobre o Google Sala de Aula. Disponível em: https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR&ref_topic=7175444. Acesso em: 16 set. 2018.

OS EIXOS ESTRUTURANTES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIA X PRÁTICA

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Autora: Gilvania Lima de Souza Miranda
E-mail: gilvania_souza@hotmail.com
Co-Autora: Maria Estela Costa Holanda Campelo
E-mail: estelacampelo@hotmail.com
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Este trabalho se configura como um recorte de nossa Dissertação de Mestrado, que se encontra em construção e que está, assim, (provisoriamente) intitulada: *Necessidades da Formação Docente para mediar os Direitos de Aprendizagem no Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*.

O interesse pelo estudo surgiu de nossa prática como professora alfabetizadora, que se envolve, se encanta e se inquieta com as questões da escola e da sala de aula, e que, movida pelo desejo de aprender e contribuir com a educação, se lança no desafio da pesquisa.

O estudo se inscreve na Abordagem qualitativa de pesquisa, portanto, não padronizada (FLICK, 2009), com percurso metodológico no Estudo de Caso. O campo empírico e seus respectivos participantes foram escolhidos com base em critérios definidos previamente, dentre eles, a adesão à proposta de trabalho. O campo empírico é uma escola pública da rede municipal de Natal, que trabalha com o Ensino Fundamental – anos iniciais, e as participantes são professoras efetivas que estão atuando em turmas do ciclo de alfabetização, mais especificamente no 2º e 3º ano e coordenação pedagógica. A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa de levantamento e entrevistas, além da observação não-participante e análise de documentos legais, que orientam e determinam características do trabalho com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste recorte, vamos discorrer sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização, tendo como base a organização dos eixos estruturantes da Língua. Apresentamos um breve histórico de como se configurou essa organização por eixos e relacionamos esses conhecimentos teóricos à prática de professores alfabetizadores, identificando sucessos, dificuldades e necessidades emergentes da realidade vivida.

Fundamentamos nosso estudo na revisão bibliográfica de autores como Ferreiro (1990, 1995); Ferreiro e Teberoski (1999); Soares (2004,2009); Campelo (2013, 2015); Weisz (1999), Morais (2010), Leal, Albuquerque e Morais (2007); Cadernos do PNAIC (2012).

A abordagem dos eixos estruturantes está fundamentada no material de estudos que foi produzido para a realização do curso de formação continuada para professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

A formação do PNAIC (2013-2018) possibilitou aos professores o acesso a referenciais teóricos, materiais didáticos e propôs situações de práticas para o dia-a-dia em sala de aula.

O material teórico do curso, conhecido como os Cadernos do PNAIC, é destinado aos professores alfabetizadores do Ciclo de Alfabetização; este deverá ser desenvolvido no período de 600 dias letivos, ininterruptos, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, ao aprendizado da leitura e escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos, entre outros aspectos (BRASIL, 2012, p.17).

As questões relacionadas ao ensino se estruturam a partir da organização e definição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, os quais pretendem orientar professores quanto a: o que, para que, como e quando ensinar determinados conteúdos e conceitos (BRASIL, 2012, p.15).

Em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa foram definidos: 06 (seis) direitos de aprendizagem e 68 (sessenta e oito) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais estão distribuídos de modo a contemplar 4 (quatro) grandes estruturas da língua - os eixos estruturantes - que são: oralidade; leitura; produção de texto escrito; análise linguística (que envolve elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética). Essa organização foi pensada com o intuito de proporcionar aos educandos vivências e experiências, envolvendo o mundo físico, social, cultural com vistas à sua participação e interação de forma autônoma.

Para contemplar tais conhecimentos na prática pedagógica, o planejamento deve ser consistente, focado e integrado. Os professores precisam considerar os conhecimentos prévios dos alunos, avaliar se a atividade proposta está compatível com o período e faixa etária em que a criança se encontra, de modo a criar situações favoráveis ao desenvolvimento de todas as competências e habilidades envolvidas nesses saberes.

Faz-se necessário trabalhar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, é preciso alfabetizar letrando, que significa "ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado" (SOARES, 2009, p.47).

Nesse processo de trabalho contextualizado, em cada um dos eixos, devem ser criadas situações em que as atividades didáticas não ficam desconexas das vivências das crianças, nos mais diversos ambientes que ela possa frequentar.

A **Oralidade** está relacionada ao contato mais direto com o interlocutor. Por trás de uma atitude que parece simples entre um grupo/sociedade de pessoas falantes, há uma série de conhecimentos que estão envolvidos; dentre estes, o planejamento e a elaboração do texto oral, considerando para quem o texto se destina e em que situação ele será apresentado. Há uma relação muito próxima entre o texto oral e o texto escrito e é na escola que essa relação deve ser percebida, compreendida e valorizada.

Em relação ao eixo da **Leitura**, é preciso considerar que ler é algo que vai muito além da organização de palavras visualizadas pelo olho. Trata-se de uma prática de interação social, na qual o leitor vai ao encontro de um conjunto de informações expressas pelo autor, mediadas pelo texto. O contato com a leitura, normalmente, começa pela mediação do outro, um leitor experiente; depois, passa a ser uma atividade pessoal em que a criança torna-se leitor e desenvolve diversas estratégias cognitivas.

O eixo **Produção do Texto Escrito** é outra forma de interação da criança com o meio social. Expressar-se por meio de palavras escritas é uma forma de materializar informações, opiniões e crenças. A produção textual envolve a mecânica do movimento de escrever, além da construção mental de saber como, o que, onde e para quem vai escrever. Requer conhecimentos sociais, culturais sobre os tipos e funções dos gêneros textuais, além de suas características composicionais, bem como da capacidade de planejamento, organização e revisão da escrita produzida.

Na sequência, o eixo de **Análise Linguística** é subdivido em etapas, para que didaticamente, todos os aspectos sejam contemplados e estas especificidades se articulem nas práticas de linguagens. Os aspectos alusivos à *discursividade,* à *textualidade* e à *normatividade* estão relacionados aos usos e reflexões sobre a língua,

de modo que os falantes/ouvintes e leitores/produtores tenham consciência da importância da linguagem no dia-a-dia, conhecendo os diferentes gêneros e suportes textuais, as convenções, padrões e normas gramaticais, além da criação das condições necessárias para que determinado escrito seja considerado um texto. O outro aspecto está vinculado à *apropriação do sistema de escrita alfabética*, uma etapa importante e complexa que diz respeito ao momento em que a criança constrói a ideia do que é a escrita, para que ela serve e quais as suas regras.

Na entrevista com os sujeitos da pesquisa, pudemos perceber que o trabalho com a Língua portuguesa, estruturada em eixos, foi um conhecimento – a elas proporcionado – pela formação do PNAIC, embora aquela oportunidade não tenha sido a primeira vez em que elas tivessem acesso àquele conteúdo. Ao longo da formação inicial e carreira profissional, a teoria estudada tem sido referendada por autores que corroboram com a teoria Psicogenética e as práticas interacionistas de linguagem, alfabetização e educação como um todo.

De um modo geral, observamos que as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise da língua fazem parte do dia-a-dia da sala de aula e não estão vinculadas, apenas, ao componente curricular de língua portuguesa.

A contação de histórias ou a leitura deleite são praticamente diárias e os gêneros trabalhados são diversificados. No âmbito dessa escolha, também estão presentes os interesses e afinidades que são específicos de cada turma e de cada professor.

Dentre as especificidades da prática diária, há quem considere a análise linguística como o eixo mais difícil de ser sistematizado; todavia, há outros que consideram que a reflexão sobre 'como se escreve' está presente em todos os eixos e gêneros. A produção textual escrita também tem diversidade nas opiniões, pois mesmo sendo uma atividade desafiadora, há professoras que conseguem envolver seus alunos nessa prática, de modo que estes se sintam motivados a registrarem seus conhecimentos e imaginação.

Observamos que, na entrevista, foi praticamente unânime a opinião sobre o envolvimento e participação das crianças nas atividades mais lúdicas que envolvem o jogo, a música e a organização da turma em grupos. Nesse momento, fica nítido que o aprendizado a partir do interesse das crianças fica mais significativo e proveitoso.

Apesar das facilidades e dificuldades de se realizarem atividades em quaisquer eixos específicos, as professoras reconhecem a importância de se trabalhar integralmente esses aspectos da língua e, por isso, incluem atividades que englobam todos esses saberes em suas práticas. Mesmo sabendo que o sucesso do aprendizado não depende somente da prática das professoras, é satisfatório saber que elas estão se empenhando na sua prática pedagógica, de forma consciente e responsável.

Ao debruçarmo-nos nas leituras e estudos de como está se trabalhando a Língua Portuguesa na atualidade, vamos perceber que há algumas diferenças de nomenclaturas nos eixos, dependendo do(s) autor(res), publicações e/ou documentos. No entanto, o mais importante é reconhecer que, atualmente, o trabalho com os eixos estruturantes da alfabetização envolve diversos saberes e conhecimentos.

Organizar uma prática pedagógica que considere todos os eixos significa trabalhar os conhecimentos em sua totalidade, proporcionando ao estudante/cidadão a oportunidade de refletir, compreender e fazer uso consciente da língua escrita, em todos os seus usos e complexidade.

Palavras-chave: Eixos estruturantes, Língua Portuguesa, Ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

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

COMO ENSINAM MATEMÁTICA OS PROFESSORES PEDAGOGOS

Linha temática: Formação e prática docente

Mariana Antunes Medeiros de Oliveira - UFRN
marianaantunesoliveira@hotmail.com
Erika dos Reis Gusmão Andrade - UFRN
ergandrade@gmail.com

O trabalho "Como ensinam matemática os professores pedagogos" tem como questão de partida: "Quais são os saberes e como se dá o saber-fazer do professor pedagogo no ensino da matemática". Queremos entender: que saberes perpassam o ensino da matemática, bem como sua prática docente. Os participantes de nossa pesquisa são professores pedagogos que tiveram formação inicial do Curso de Pedagogia Presencial da UFRN no período de 2008.1 a 2017.2 com no mínimo 1 ano de atividade docente e pertencentes aos currículos 004/94 e 01/2009. Para nos auxiliar no processo de identificação desses saberes, faremos uso da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1961) tendo em vista que a relação entre a formação e representações sociais é intrínseca e interage cotidianamente, de maneira sutil, capaz de fazer com que os professores pedagogos não percebam qual a razão que os leva a ter determinadas ações, embasadas em representações que estão entre o consciente e o inconsciente dos sujeitos. Sendo tal conhecimento é tido como guia de ação do grupo. Nosso entendimento acerca do "saber" se apoia em Bernard Charlot (2000), sendo esse saber algo significativo para o sujeito, no qual, ele organiza internamente mediante suas relações com o outro, sendo assim existe uma subjetividade no saber. Charlot (2000) afirma que os saberes "são formas específicas de relações com o mundo", sendo as relações de saber numa visão mais ampla: relações sociais. A dimensão relacional se faz muito forte na aprendizagem dos saberes, dentre os tantos aspectos que envolvem o ensino da matemática Charlot (2000) exemplifica o termo aula "interessante" como uma aula que se estabelecem relações "com o mundo, consigo mesmo e com o outro", daí a importância de metodologias no ensino da matemática que permitam a interação entre professor e aluno, bem como entre os alunos, permitindo um desenvolvimento de saberes construído de forma dialógica e significativa. O indivíduo apresenta representações acerca do saber. O sentido de representação utilizado por Charlot (2000) para compreender o saber provém de Jodelet (1989), que afirma que "a representação é *expressiva do sujeito* e inclui, portanto, *crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens*". (JODELET, 1989 apud CHARLOT, 2000, p. 83). Percebemos assim contribuições do estudo das representações para o acesso aos saberes que permeiam o ensino de matemática pelos professores pedagogos. A teoria das representações sociais de Serge Moscovici (1961) auxilia na compreensão da identidade do grupo e permite que nós conheçamos as representações sociais que servem de guia simbólico para as ações dos pedagogos no ensino da matemática. Esta teoria servirá de suporte teórico para o trabalho e ajudará a responder nossas questões. As representações sociais não são fixas, elas são suscetíveis a mudanças na medida em que novos elementos são inseridos no contexto representacional, no decorrer dos anos. Através da identificação das representações que possuem os pedagogos para o ensino de matemática, seremos capazes de conhecer quais os saberes usados pelo grupo e como lidam com esses saberes ao ensinar. A legitimidade do saber científico imposta pela sociedade contemporânea faz com que as pessoas sintam a necessidade de justificar

suas ações, por meio deste tipo de conhecimento, o que ocasionou a popularização deste tipo de saber, denominada por Wagner (1998), ciência popularizada. Esperamos que ao estudar as representações sociais dos pedagogos, sejam identificados nos discursos de forma consciente ou não, como se dá o processo de construção dos saberes do grupo, os problemas que estão afetando o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, e como a situação é entendida do ponto de vista desses docentes. No contexto da Educação Matemática, alguns trabalhos tem apontado uma necessidade na ênfase da formação continuada para investigar e ao mesmo tempo fazer formações específicas que busquem auxiliar o professor, identificando suas dificuldades e por meio de pesquisa-ação, com parcerias entre universidades e escolas ir trazendo na formação continuada lacunas deixadas no decorrer na formação inicial ou até mesmo escolar. Marim (2010) compreende os conteúdos matemáticos sob dois aspectos: sua seleção por habilidades e raciocínio, com aplicações e relações em outras áreas (como ciências e tecnologia) e a precariedade do conhecimento específico. O primeiro aspecto irá tentar identificar as aprendizagens necessárias para a participação numa sociedade democrática , bem como as aprendizagens úteis para o aluno, proporcionando conceitos, habilidades, técnicas e estratégias para aprender por si mesmo. Para que o primeiro aspecto seja possível faz-se necessário que o docente tenha o domínio dos conteúdos com segurança e eficácia, nesse sentido é abordado o segundo aspecto, tendo em vista que Marim constatou em seu trabalho feito no município de Osasco, que tinha como objetivo levantar as fragilidades da prática docente dos professores da rede pública municipal no ensino de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que existia um conhecimento específico precário, sendo essa uma das causas que levavam muitos professores agirem com as suas convicções e com isso acabando por reproduzir os mecanismos adquiridos culturalmente por meio da sua socialização e nesse caso eu até indicaria a possibilidade de existir, também, a reprodução do ensino de matemática mediante as memórias da trajetória escolar do docente. Percebemos, até então, que a forma como é compreendido e realizado o ensino de matemática está relacionado a uma tessitura de fatores que vai desde suas vivências escolares, lacunas deixadas nessa etapa, processos inerentes à formação inicial e sua prática real que exige do professor uma ressignificação do ensinar buscando os diversos aparatos que as pesquisas em educação matemática têm apresentado. Almejamos através da teoria das representações sociais entendermos como se compreende e se pratica o ensino da matemática pelos professores pedagogos com formação no Curso de Pedagogia presencial/Natal. Os procedimentos metodológicos que irão nos auxiliar a identificar as representações sociais dos professores pedagogos sobre o ensinar matemática darão nas seguintes etapas: 1. Mapeamento dos egressos de 2008.1 a 2017.2 identificando: quantos são; município onde trabalham; disponibilidade para participar da pesquisa. 2. Questionário de perfil dos professores pedagogos. 3. Entrevistas semiestruturadas. 4. Observação não participante. No momento estamos no começo da coleta dos dados e concluímos apenas a primeira etapa na qual trata o mapeamento dos egressos. Estamos na primeira etapa do estudo que nos informam o seguinte: entre 2008.1 e 2017.2 temos 1.441 egressos, todavia consideramos 1.388, tendo em vista que 53 egressos eram do período de ingresso entre 1979 a 1984, por isso pertenciam a outros modelos curriculares e não tinham contato de email no registro da UFRN; dos 1.388 contamos com 282 emails respondidos; dos 282 egressos que responderam nosso email: 66 não se encaixam no perfil, pois não trabalham na área de educação, ou trabalham na área de educação, mas não com o ensino, ou não tem experiência na

docência ou experiência inferior a um ano ou atuam em outras licenciaturas; dos 216 professores pedagogos que estão no nosso perfil: 155 do currículo 004/1994 e 61 foram formados de acordo com o currículo 01/2009. Nesse momento estamos elaborando o questionário de perfil para iniciar seu envio e prosseguir com as demais etapas, ainda não temos dados empíricos que nos permitiam ter acesso aos saberes que permeiam o ensinar pelo professor/pedagogo ou fazer discussões relevantes sobre o assunto, mas nossa intenção é dar prosseguimento ainda esse ano com a coleta dos materiais de pesquisa. Nossa pesquisa busca identificar elementos provenientes do aspecto formativo do Curso de Pedagogia da UFRN e através da interface com a teoria das representações sociais relacionarem esse guia de conduta a prática docente com relação aos saberes e o saber-fazer no ensino da matemática. Ao identificarmos tais representações sociais estaremos compreendendo melhor os aspectos formativos, a concepção de ensino atuante, a compreensão e a prática do que seja ensinar matemática para esses profissionais formados pela UFRN e até mesmo ter indícios se os elementos que perpassam a formação, tais como as mudanças curriculares nos remetem a alguma mudança de pensamento ou a identificação de saberes diferenciados, já que estaremos utilizando professores pedagogos provenientes de dois modelos curriculares diferentes (004/94 e 01/2009). Sabemos da importância de verificar se existe diferença entre o discurso e a prática, por isso a necessidade da realização da observação não participante, com intuito de avaliar se as falas constituem discursos circulantes ou prática real.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Formação de Professores; Representações Sociais.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARIM, Vlademir. Ensino da Matemática nas Séries Iniciais da Educação Básica: uma análise das necessidades de formação de professores. In: MARIM, Vlademir; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. (Org.). Educação Matemática: contextos e práticas docentes. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 40 – 49.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 5. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2007.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. (org.). Estudos interdisciplinares de representação social. Tradução Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: Ab editora, 1998. p. 03 – 25.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Anna Katyanne Arruda Silva e Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: annakaty@gmail.com
Erika dos Reis Gusmão Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ergandrade@gmail.com

O presente estudo discute a formação e profissionalização docente no contexto da Educação Profissional em Saúde (EPS) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) sob o olhar de docentes da Escola de Saúde, Unidade Acadêmica Especializada em Educação Profissional em Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Trata-se de um recorte de uma pesquisa realizada durante o período de mestrado, que se inseriu na linha de pesquisa "Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Consistiu em um estudo descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa, que possibilitou a compreensão dos elementos que envolvem a formação e a profissionalização docente nesse contexto formativo. Foi utilizado como instrumento de recolha dos dados a entrevista semiestruturada realizada com professores integrantes do quadro efetivo da Instituição, os quais foram analisados através dos pressupostos da TRS e também do percurso interpretativo das representações sociais preconizado por Arruda (2014). Este estudo encontra-se apoiado teórica e metodologicamente na Teoria das Representações Sociais por compreendermos a constituição do ser professor como resultado da conjunção entre fatores individuais e coletivos, frutos do contexto e das interações humanas, uma vez que a representação social configura-se como um conjunto de conceitos, significações e interpretações construídos e partilhados entre os sujeitos como seres sociais. A descrição e discussão dos dados foi realizada a partir do diálogo com a literatura sobre a temática e também expoentes do campo da educação, trabalho e saúde. Teve como questão de partida: Como ocorre a formação e a profissionalização docente nesse contexto formativo, considerando-se suas especificidades e a construção identitária desses profissionais a partir da sua formação inicial como trabalhadores da área de saúde e não eminentemente como professores? A Expansão da RFEPCT no Brasil ocorreu de forma gradativa no período de 2003 a 2016, superando diversos desafios e entraves nos âmbitos social, cultural, político, econômico e histórico. Esse contexto torna imprescindível refletir sobre como é ser professor responsável pela formação profissional em saúde, no que tange à compreensão das especificidades inerentes a este campo educacional, no qual problematizam-se frequentemente aspectos quantitativos como os relacionados à proporção aluno/professor em sala de aula, e também aspectos qualitativos, como os inerentes à qualificação e a capacidade de adaptação e empoderamento desses profissionais às contínuas transformações do mundo do trabalho, visando à profissionalização dos trabalhadores em saúde e a sua formação humana, cidadã e ética, a fim de elevar o nível de qualidade e humanização nos serviços de saúde. Os professores da EPS enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo

papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção com a justiça social e às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São demandas atuais que geram a construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais solicitados para análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p.16). A prática pedagógica de muitos docentes da Educação Profissional (EP) no contexto atual sofre consequências do histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica e superá-lo implica em reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente (FREITAS et al., 2016; FROZONI, SOUZA, 2013). De acordo com os participantes da pesquisa, em virtude da ideia advinda da divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual, a identidade dos docentes que atuam na EPS é frequentemente associada ao saber/fazer técnico-científico em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, sendo uma lacuna que implica no processo ensino-aprendizagem, na busca por maiores níveis de permanência e êxito dos estudantes nos cursos e também na própria satisfação profissional do professor. É na prática cotidiana docente que o professor lidará com as facilidades e dificuldades inerentes a este ensino, as quais poderão ser melhor compreendidas tendo como base a que aspectos, fatores e características aludem os conteúdos representacionais destes sujeitos acerca do ser professor. A formação de profissionais para a EPS deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores. São atribuídos três eixos fundamentais a essa formação, os quais devem não só interagir entre si, mas dialogar com a sociedade e o mundo do trabalho – "conhecimentos específicos de uma área profissional; formação didático-político-pedagógica; e integração entre a EPT e a educação básica". A discussão sobre a questão da docência em saúde e a falta ou carência de uma política de formação consolidada para os docentes que atuam na RFEPCT, considerando as lacunas nos conhecimentos didático-pedagógicos destes profissionais tem respaldo nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional técnica de nível médio, em conformidade com a Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, na qual está preconizado no Art. 40 que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, faz-se necessário o contínuo investimento na formação didática, pedagógica, técnica e não podemos esquecer da dimensão humana dos professores que atuam na EPS, a fim de superarmos a permanente dicotomia presente na relação educação-trabalho e, assim, garantir um ensino técnico que promova a educação integral e a formação de um educando preparado não apenas para atender às exigências do mercado de trabalho, mas para promover mudanças e melhorias nas relações sociais e profissionais. Os professores entrevistados revelam uma preocupação constante com as mudanças vivenciadas pela EPS e a sua profissionalização, no que tange à qualificação, criticidade, cidadania, autonomia, experiência, mobilização e atualização de saberes, entre outras questões, a partir das quais a representação social se materializa. Bassoler e Lima (2012) ao discutirem sobre o caminho no qual está pautada a profissionalização dos docentes, apontam para três aspectos: formação, participação e experiência, ressaltando que ao discutir sobre profissionalização faz-se necessário associar elementos do passado e do presente dos professores. A preocupação com a superação

do caráter instrumentalista e tecnicista, com as especificidades da Educação profissionalizante, assim como as barreiras e entraves ainda presentes no que tange inclusive à legislação que normatiza essa formação, assim como a necessidade da formação pedagógica docente para acompanhar a dimensão política da Educação, o perfil dos alunos e as mudanças do contexto atual pós-golpe no Brasil relacionadas ao mundo do trabalho estão também presentes nas transcrições. Ao explicitarem o que para eles se constitui o ser professor na EPS remetem às dimensões objetiva e/ou de finalidade, afetiva e do esforço, da dimensão pessoal e/ou profissional e do processo de ensino-aprendizagem e, em todas elas, ficam claros os aspectos inerentes à profissionalização docente e ao tornar-se professor experienciando, em sua prática, a docência propriamente dita, uma vez que em sua formação inicial foram capacitados para atuarem como profissionais da área de saúde. De modo que a profissionalização desses docentes se dá a partir da relação que estabelecem entre os conhecimentos técnico-científicos e didático-pedagógicos, a experiência profissional, a relação entre profissional da área de saúde e professor, a relação entre trabalho, saúde e educação, a contínua conciliação entre teoria e prática, a autoavaliação aliada à aprendizagem com os pares e os educandos, a sobrecarga profissional, a afinidade e identificação com a atividade que desempenham, a compreensão sobre a finalidade e as especificidades da formação pela qual são co-responsáveis, o compromisso social dessa formação e o comprometimento com a educação permanente. Com efeito, considera-se que a EPS é fundamental para a geração de empregos e renda no nosso país, sendo uma escolha cada vez maior não só por parte dos jovens, como por pessoas que estão fora do mundo do trabalho ou buscam se qualificar para crescer no local em que estão ou buscar outras alternativas de trabalho em um menor intervalo de tempo, se comparado com aquele exigido no ensino superior. Dessa forma, refletir sobre a formação e a profissionalização na EPS é fator imprescindível para a ressignificação da docência, a melhoria do processo ensino-aprendizagem e o avanço da EPS em nosso país. Conclui-se, portanto, que a possibilidade de integrar formação profissional com formação humanista e cidadã na EPS, voltada para a transformação do indivíduo e da sociedade, embalada pela convicção de que um outro mundo é possível e necessário, parte da premissa de que formação e profissionalização caminham juntas ao longo da trajetória docente e não se dissociam das condições de trabalho e de carreira em que os sujeitos estão inseridos, das relações que estabelecem e do contexto em que desempenham suas funções.

Palavras-chave: Formação. Educação Profissional em Saúde. Profissionalização.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ângela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: PRADO, Clarilza de Sousa et al. **Angela Arruda e as representações sociais**: estudos selecionados. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 116-145.

BASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: IX SEMINÁRIO ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais... .** Caxias do Sul: Anped, 2012. p. 1 - 12. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>. Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012**: define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, 2012. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2017.

FREITAS, Daniel Antunes. SANTOS, Emanuele Mariano de Souza. LIMA, Lucy Vieira da Silva. MIRANDA, Lays Nogueira; VASCONCELOS, Eveline Lucena; NAGLIATE, Patrícia de Carvalho. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface**, Botucatu,. n. 20, v. 57, p. 437-448, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/2016nahead/1807-5762-icse-1807-576220141177.pdf >. Acesso em: 17 mar. 2018.

FROZONI, Raquel Cequalini. **Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo.** 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Enfermagem Psiquiátrica, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Anna Souza/Downloads/RAQUELCEQUALINIFROZONI.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MACHADO, Lucilia. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional: um novo lugar no desenvolvimento científico e tecnológico nacional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.8-22, jun. 2008.

FOMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGENS COM NARRATIVAS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS EM CLASSES HOSPITALARES

Linha temática: Formação e Prática Docente

Vilma Áurea Macêdo
Graduanda em Pedagogia
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
macedovilmaurea@yahoo.com.br
Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira
Doutoranda do PPGEd/UFRN
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
roberta_ceres18@hotmail.com
Janaina Maria Lopes Soares
Graduanda em Pedagogia
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
janainasoares3@hotmail.com

O presente trabalho se propõe a abordar o processo de formação docente, partindo do exercício da docência em classes hospitalares, espaços educacionais formais, que visam garantir o direito à educação, de crianças e adolescentes, que se encontram em situações de adoecimento, geralmente acometidos por doenças crônicas, sejam internados ou em rotinas de consultas médicas, provenientes de tratamentos de saúde.
Nossas análises são subsidiadas em dados que fazem parte da tese de doutorado em andamento – *Experiências de professoras em classes hospitalares: acompanhamento da formação docente em processo* e integram o Projeto de pesquisa institucionalizado "Experiências docentes de aprendizagens com crianças em classes hospitalares" (Edital nº 006/2015-DPI/PROPEG/UERN).
Sendo a educação primordial para convivência em sociedade, enfatizamos a valorização da escola, independente do espaço no qual esteja inserida, evidenciando o conceito amplo de formação humana, destacando que nossas aprendizagens acontecem nos mais variados espaços sejam institucionalizados ou não, permitindo-nos as diversas formações nesse nosso contínuo processo de "ser", "tornar-se" humano. Destacamos a criança como ser ativo e sujeito de direitos, evidenciando que a sua condição de adoecimento não a condiciona a falta de garantia destes, nem a caracteriza integralmente, independente dessa condição ser temporária ou permanente, a educação é algo para o presente atendendo às necessidades vigentes.
Quando nos referimos à educação formal, vem à tona o espaço escolar, composto por salas e crianças ou adolescentes selecionados de acordo com a faixa etária, na qual são trabalhados os mesmos conteúdos, compreendendo-os como sujeitos homogeneizados, desconhecendo em muitos casos, as diferenças e singularidades que constituem esses indivíduos. A formação docente nos possibilita uma proximidade com esses espaços de atuação profissional. Enfatizamos que independente do espaço, as práticas pedagógicas são únicas, o que vai dissociar são as particularidades de cada espaço e dos sujeitos que nele se encontram.
Nosso referencial teórico situa-se entre a pesquisa (auto)biográfica em educação, o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, a psicologia cultural e

estudos da formação docente. A proposta metodológica pauta-se em narrativas autobiográficas escritas, individualmente, por quatro professoras de classes hospitalares de Natal/RN, em que produziram cartas destinadas a futuras docentes desse *lócus*.

Com base nas análises dessas narrativas, percebemos que a construção do processo de formação docente em classe hospitalar, pauta-se em aprendizagens adquiridas com o meio, com a interação entre os sujeitos, e consigo mesmo. Larrosa (2002), nos propõe a refletir sobre as experiências, como algo que "nos toca", mas no sentido de aprendizagem, destacando que embora vivenciadas por várias pessoas, aquilo que resulta é diferentemente para cada sujeito.

A prática vai sendo destacada como primordial no processo de formação docente em classe hospitalar. Diante das trocas de experiências, percebemos que as narrativas se entrelaçam. Tomando como base Passeggi:

> A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica. (Passeggi, 2011, p.148)

Através dessas narrativas fazemos uma junção entre docentes atuantes em classes hospitalares, com estudantes do Curso de Pedagogia (UERN), abordando a formação continuada, assim como a contribuição dessas aprendizagens para a formação inicial, já que os atuais estudos na área de classes hospitalares evidenciam lacunas na formação específica para esse contexto.

O docente nesse espaço assume a representação da escola, mediante os entraves ocasionados pela atuação de um profissional da educação, em um espaço destinado para o cuidado com a saúde, buscando realizar um trabalho simultâneo com outros profissionais, diante da condição de adoecimento, o tratamento de saúde é prioritário.

Além das aprendizagens ocasionadas pela troca de experiências entre docentes, destacam-se o aprendizado com as crianças e adolescentes de classes hospitalares, que abrangem o desejo despertado pela retomada ou início da vida escolar, visto que alguns iniciam o processo educacional nas classes hospitalares, e a realização pessoal encontrada na satisfação do outro, tornando-se ser participante desse processo, que corrobora para o processo de humanização.

Aprendizagens em meio à dor, a intensos tratamentos, rotinas de medicações, que podem ou não alcançar a cura. Paralelo ao tratamento de saúde, o processo educacional configura outro cenário no mundo de crianças e adolescentes, em que atividades escolares são interrompidas por seções de quimioterapia, por visitas médicas, interrupções de atividades manuais, diante do braço acometido por "furadas", como nos destaca a professora Ana:

> Trabalhar nesse contexto nos oportuniza aprendizados para a vida e pela vida. Algumas vezes no hospital nos deparamos com crianças tristes e irritadas com a condição de adoecimento, enroladas no lençol sem querer conversa com ninguém, até que chega a professora e muitas vezes consegue reverter essa situação, contribuindo inclusive no tratamento pela vida. (Ana, Carta, 2017)

O meio é descrito como contribuinte do processo formativo. Diferentemente do espaço escolar, nas classes hospitalares os embates perpassam as questões cotidianas

provenientes de uma escola, esbarrando-se com limitações impostas pela vida, que não cabe ao sujeito optar por essa condição. A professora Ana (2017) prioriza a educação como uma nova visão de vida, mas evidencia que a escolha parte da criança, cabe a ela querer ou não realizar a atividade, diferentemente do tratamento que é imposto, a educação é opcional.

Tomando como base Sarmento (2004), nos remetemos à visão da sociedade sobre a criança, que acredita ser detentora do controle de sua vida, sem preocupar-se com suas opiniões ou desejos, questionando o fato da sociedade descartá-las como sujeitos sociais, que atuam e contribuem para o funcionamento do meio social, "parecem acima de tudo assujeitadas e não sujeitos" (p. 10).

O tratamento de saúde é inquestionável, visto como insubstituível e essencial para a continuidade da vida, mas e a educação? Para que de fato serve a este espaço? Essas problematizações serão pontos abordados no presente trabalho, no qual nos propomos a discutir com base em nossos estudos, os avanços decorrentes, assim como as aprendizagens sobre o processo de formação docente desse lócus.

As práticas pedagógicas em classes hospitalares, nos possibilitam compreender que a nossa formação vai para além do aperfeiçoamento profissional, perpassa para uma nova forma de ser, que não limita-se a docência, mas que nos desperta a necessidade continuada de formação do ser humano, sem perder o sentido do ser professor em classe hospitalar, fazendo a junção das práticas pedagógicas com as práticas formativas de vida.

Palavras-chave: Formação docente, Narrativas, Classes hospitalares.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, p. 20-28, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição.A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v, 34, n. 2, p. 147 – 156, maio/ago. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos:* perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISES E REFLEXÕES SOB UMA PERSPECTIVA AMPLA E GLOBAL

Linha Temática: Formação e Prática Docente

Emanuella de Azevedo Palhares, UERN – Assú, emanuella_gadita@hotmail.com Carla Daiane Saraiva, UERN – Assú, Carla.DaianeS@hotmail.com Marliane Porfírio da Silva, UERN – Assú, marlianelali@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi realizado a partir do componente curricular *Estágio Supervisionado II,* do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Assú, e narra as situações experienciadas durante o período de estágio, incluindo as fases de observação e regência, numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Assú.

Entendemos que o estágio compõe uma etapa formativa que tem por finalidade a construção de habilidades fundamentais para o exercício docente, uma vez que compreende a relação dinâmica e ativa entre teoria e prática, cumprindo uma função significativa para a formação inicial do professor. Mas destacamos que, mesmo sendo uma experiência relevante, o estágio não é elemento suficiente no que se refere ao preparo para docência, visto que "para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência" (TARDIF, 2002). Desse modo, a estruturação da identidade profissional docente é fruto, principalmente, das vivências cotidianas na sala de aula que vão se efetivando durante o exercício diário do fazer pedagógico.

Diante das situações-problemas identificadas neste campo específico de estágio, abordaremos sobre a indisciplina enquanto fator consequente do desgaste físico e emocional do docente, bem como fator comprometedor no que se refere à qualidade no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Mediante a análise realizada durante a fase de observação do estágio, e dentre os problemas identificados, daremos ênfase ao comportamento indisciplinado dos estudantes, sendo essa a situação-problema que se sobressaía entre as demais observadas. Como forma de subverter o olhar hegemônico, excludente, e para alcançar uma percepção mais ampla, fundamentamos nossa pesquisa sob a ótica do "aprendendo a ver" (MONTEIRO, 2001). Desse modo, descrevemos sobre a indisciplina escolar pensada numa perspectiva global, que envolve fatores externos e internos à escola, dialogando com autores tais como: Banaletti (2015), Boarini, Monteiro (2001), Ceccon, Oliveira e Oliveira (1998), entre outros.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Ponderando a realidade verificada, relataremos ações pedagógicas e estratégias que foram propostas com o objetivo de atenuar a problemática constatada na sala de aula. Salientamos que, apesar de se manifestar de forma mais nítida na escola, a indisciplina ocorre no âmbito coletivo, sendo reflexo de uma ordem social. Nesse

sentido, a indisciplina não deve ser entendida como problema inerente à escola. De acordo com Ceccon, Oliveira e Oliveira (1998): "A escola não funciona desse jeito, por vontade própria. Ela não está solta no espaço. Na verdade, a escola não passa de uma peça numa engrenagem ainda maior que é a sociedade em que nós todos vivemos".
Por revelar uma série de conflitos sociais, o problema da indisciplina torna-se desafio emergente comum a todos e todas, não só para os profissionais da educação. Nesse sentido, trazemos à discussão acerca deste tema tão comum no cotidiano escolar, ao passo que propomos o chamamento de responsabilidade por parte dos profissionais da educação: docentes, gestores, coordenadores e supervisores pedagógicos, bem como demais atores que compõem a relação dialética entre escola e sociedade: pais, responsáveis e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da fase de observação do estágio, constatamos que um dos principais fatores responsáveis pelo déficit no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como do desgaste físico e emocional da professora titular da sala de aula, campo de estágio, é a indisciplina.
Tal problemática é percebida de forma mais explícita na escola, mas é abrangente e acontece em âmbito coletivo. São inúmeras possíveis causas para o comportamento indisciplinado das crianças, e este não deve ser visto como algo isolado, nem inerente à escola, dado que a instituição escolar compreende uma das peças que compõem o aparato social, e, também, sofre os impactos das transformações políticas, econômicas e culturais da sociedade.
Desse modo, para alcance amplo, torna-se urgente conceber a indisciplina sob uma perspectiva global e complexa, considerando-a como obstáculo a ser superado comum a todos e todas, não só para os educadores, já que é, em sua gênese, um problema social, decorrente, sobretudo, de como a sociedade está estruturada social, cultural e economicamente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Indisciplina. Ações Pedagógicas

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs.). **Espaços e imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001;

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D. e OLIVEIRA, Rosiska D. **A vida na escola e a escola da vida.** 33 ed. Petrópolis: Vozes, 1998;

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p. 31 a 55).

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Linha temática: Formação e Prática Docente

Ana Aparecida Tavares de Silveira
Fabyana Soares de Oliveira
Maria Aparecida Dias

RESUMO

O governo brasileiro vem assumindo timidamente, desde meados do século XX, a preocupação com a educação de pessoas com deficiência. A responsabilidade de educar as pessoas que apresentavam deficiências era assumida por instituições não governamentais especializadas em serviços que visavam atendimentos de promoção de ações de treinamento, reabilitação e assistência educacionais. Com muita campanha e pressão popular a sociedade civil foi conseguindo gradativamente aprovar decretos e leis que foram garantindo a responsabilidade do Estado e o acesso das pessoas com deficiência na escola regular (MARTINS, 2015). Em 2007 a apreensão governamental se estendeu por meio do Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE a formação dos professores para a educação inclusiva, entendendo que a melhoria da qualidade da educação básica passa pela mobilização social em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Como partícipe desse processo, os municípios brasileiros passam a garantir o direito às matrículas nas escolas públicas às pessoas com deficiência, bem como começam a oferecer formações continuadas aos professores da educação básica da sua rede de ensino com o intuito de disseminar a política de educação inclusiva. Em um dos municípios da grande Natal/RN a formação continuada dos professores de educação física começou em março de 2017, contando com a parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que vem oferecendo profissionais palestrantes e facilitadores de oficinas que tratam de temáticas pertinentes a essa área de ensino. As referidas formações vêm ocorrendo quatro vezes por ano, uma a cada bimestre letivo e contam com a participação de vinte sete professores de educação física, graduados e concursados. A última formação ocorreu no inicio do terceiro bimestre de 2018, tendo como tema a educação física inclusiva, na qual fomos convidadas para conduzir as discussões e atividades práticas. Os momentos vivenciados com o grupo, bem como a necessidade de pensar sobre a importância da formação continuada dos professores de educação física para o atendimento educacional inclusivo, apontado pelos professores, nos motivaram a escrever sobre a experiência, considerando que o tema ainda não tinha sido discutido nas formações anteriores e muitos professores apresentavam dúvidas sobre o assunto. Assim, para repensar esses novos desafios propomos como objetivo desse trabalho discutir o conhecimento dos profissionais da educação física escolar de um município da grande Natal/RN sobre a educação física inclusiva. No tocante a fundamentação teórico-metodológica optamos pela pesquisa descritiva por meio da abordagem qualitativa (BARDIN, 2011). Os participantes da pesquisa foram os 27 professores de educação física que lecionam na rede de ensino municipal de um município da grande Natal/RN, que estiveram presentes na formação continuada sobre educação física inclusiva oferecida no terceiro bimestre de 2018. Essa formação foi realizada em um

ginásio do referido município no turno vespertino com três horas de duração. O instrumento utilizado para construção dos dados foi um questionário com cinco perguntas diagnósticas sobre a compreensão dos professores sobre o tema. Os participantes responderam as questões coletivamente em três grupos com quatro e três grupos com cinco componentes, totalizando seis grupos ao todo. Os grupos foram denominados nesse trabalho por grupo 1, grupo 2, grupo 3, grupo 4, grupo 5 e grupo 6. A pesquisa ocorreu a partir das seguintes questões de estudo: O que você entende sobre educação física inclusiva? O processo de inclusão é possível nas aulas de educação física? Justifique. Quais as vantagens e desvantagens da inclusão? Quais são suas demandas de professora ou professor frente à inclusão? Você já vivenciou alguma situação difícil referente à inclusão? Em caso positivo relate. Houve a socialização das respostas e discussões em um grande grupo. Os dados foram organizados tendo como base a técnica de analise de conteúdos por oferecer melhores possibilidades de compreensão dos dados subjetivos e coletivos dos grupos, favorecendo a interpretação em relação ao tratamento dos dados coletados, tentando compreender o que está por trás das palavras. Partindo das respostas referentes as questões diagnósticas elegemos duas categorias de estudo: Educação Física Inclusiva e Desafios e possibilidades da inclusão na Educação Física Escolar. Na primeira categoria "Educação Física Inclusiva" discutimos o que as professoras e professores entendem por educação física inclusiva e se acreditam ser possível realizar inclusão nas aulas de educação física na escola. Constatamos que a compreensão de educação física inclusiva era confusa para maioria dos professores e professoras. O entendimento da minoria era de uma educação voltada para todos. A maioria a percebia como um atendimento educacional voltado ou adaptado apenas paras as pessoas com deficiência, revelando desconhecer dados sobre conceito, história, leis, princípios da educação inclusiva, entre outros elementos que dão suporte para pensar a educação inclusiva nas escolas de forma ampliada como defende Cidade e Freitas (2002) quando aponta para o direito de todos a escola e o dever dessa instituição em acolher qualitativamente toda a diversidade, independente de qualquer habilidade, competência, deficiência ou qualquer outra condição que dificulte ao aluno sua participação ou aprendizagem. Tentando aprofundar o conceito de inclusão e as reais condições pedagógicas vivenciadas pelos professores e professoras questionamos: "O processo de inclusão é possível nas aulas de educação física? Justifique." O resultado apontou que 100% dos profissionais pesquisados acreditam na inclusão, todavia creditaram a responsabilidade da inclusão apenas aos aspectos metodológicos, simplificando por demasiado o processo ao qual vem passando toda a educação inclusiva. Faz-se necessário compreendermos que a inclusão nas aulas de educação física, assim como em qualquer outro espaço educativo, não está apenas ligada a metodologia de ensino do professor ou professora dessa disciplina, mas também respaldada pelo sistema educativo, por meio de políticas públicas, que interferem diretamente no fazer pedagógico. Entretanto, perceber que a metodologia é fundamental para garantir a participação de todos os alunos nas aulas é um grande avanço, pois abre espaço para discutir possibilidades concretas de intervenções que possam ser compartilhadas, analisadas, discutidas a partir de elementos concretos da realidade cotidiana dos professores, possibilitando um olhar diferenciado para os alunos excluídos e uma maior consciência do papel do professor na inclusão escolar. Na segunda categoria "Desafios e possibilidades da Inclusão" identificamos que os maiores desafios enfrentados pelos grupos nas escolas eram as barreiras: física e atitudinal. Os problemas com a infra-estrutura acontecem em decorrência de não

haver quadras em todas as escolas do município, o que obriga o deslocamento dos alunos para outro espaço, dificultando a presença de várias pessoas com deficiência nas aulas de educação física, pois além do deslocamento também enfrentam estruturas inadequadas e sem acessibilidades, sem materiais apropriados e sem professores auxiliares que os acompanhem nas aulas. Outro ponto que apareceu com dificuldade foi a falta de capacitação especifica para se trabalhar com pessoas com deficiência. A maioria dos professores e professoras sente necessidade de conhecer os aspectos médicos das deficiências de seus alunos a fim de compreender melhor suas limitações e possibilidades. Entendemos que compreender as características especificas das deficiências é fundamental para pensar em atividades apropriadas que estimulem o desenvolvimento das crianças, mas compreendemos também que não podemos ficar atrelados apenas a essas características para compreendermos nossos alunos, uma que só isso não assegura sua participação e aprendizagem, tendo em vista que não há ninguém igual, mesmo que tenha a mesma deficiência. Acreditamos que isso se estende a qualquer pessoal seja criança, adolescente, adulto, idoso, que tenha ou não deficiência, cada um aprenderá do seu jeito considerando as experiências vividas, na relação com o outro e na afetividade. Deste modo, é preciso compreender a pessoa com deficiência como um corpo que tem subjetividade e que mesmo tendo necessidades educacionais especiais em decorrência de sua deficiência biológica não pode ser reduzido, pois apresenta muito mais possibilidades que limitações e o olhar sensível do professor ou da professora, assim como da comunidade escolar e da sociedade, fará toda diferença em seu processo de inclusão. Por fim, acreditamos que a quantidade de elementos explorados nesse trabalho não deu conta de toda a demanda que foi exposta nos questionários respondidos pelos grupos. Tivemos que fazer um recorte dos pontos que mais se assemelharam, realizando uma breve discussão dos mesmos, o que nos deixou instigadas a lançarmos outros olhares sobre os dados coletados, a fim de obtermos outros possíveis e pertinentes enfoques. Entendemos que concretizar a inclusão não perpassa apenas pela boa vontade do professor em procurar metodologias adequadas para aplicar em suas aulas com os alunos, mas envolve também uma compreensão crítica para ressignificar o modelo de escola vigente, buscando outra em que deve ser possível o acesso e a permanência de todos os alunos, independente de ter ou não deficiência, e onde os mecanismos de eleição e discriminação, até então empregados, devem ser substituídos por procedimentos de identificação e eliminação das barreiras para aprendizagem, sejam elas físicas ou arquitetônicas, atitudinais e social. A forma de perceber e olhar para a pessoa com deficiência pode dificultar ou oportunizar possibilidades de aprendizagem aos alunos, mas para isso é preciso desmistificar que os alunos com deficiências não aprendem e valorizar a diversidade de corpos e aprendizagens. As interfaces do contexto investigado mostram que a inclusão é um processo complexo que envolve muitos fatores para se concretizar. Não é apenas responsabilidade dos professores, professoras ou de suas formações, embora esteja diretamente entrelaçada com esta. É sim competência de toda comunidade escolar, que precisa reconhecer a pessoa com deficiência não como coitadinho, que precisa de solidariedade, mas sim como cidadão de direitos. Conforme Glat e Blanco (2009, p.16), "[...] para torna-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos eu a compõe e que nela interferem [...]". Nesse sentido, a formação de professores pode contribuir muito em busca dessa garantia de direitos, discutindo, fundamentando e trazendo novas perspectivas para educação inclusiva nas escolas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Formação Continuada, Inclusão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In; GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela (Org.). Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

CIDADE, R, E, FREITAS, P, S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano14. Edição especial, 2002, pg.26 – 30.

MARTINS, Lúcia de Araújo. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao inicio do século XXI.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 201

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE SUAS PECULIARIDADES

Linha temática: Formação e Prática Docente

Edilza Alves Damascena – UFRN, eadamascena@gmail.com
Ana Carolina Veras do Nascimento – UFRN, carolinaveras@yahoo.com

A discussão sobre a formação de professores especificamente para a educação profissional é tão urgente quanto necessária, pois se trata de uma temática historicamente recente, controversa e com pequena produção acadêmica, conforme apontam pesquisas (VIEIRA, 2018), cujo crescimento de trabalhos é notabilizado somente a partir de 2010. De acordo com o que vimos pesquisando, a temática é evidenciada conforme os momentos históricos em que a educação profissional também ganha destaque.

Desse modo, convém esclarecer que este trabalho parte da problemática constituída no âmbito da educação profissional, seja ela ofertada pela rede pública ou particular, tendo por base a constatação de que profissionais de áreas diferentes da educação atuam como docentes. Trata-se, portanto, de profissionais que não tiveram formação inicial para o exercício da docência, mas que estão nas salas de aulas, principalmente os vinculados à educação básica, com direitos e deveres equivalentes aos professores licenciados.

Assim, o objetivo deste trabalho é o de refletir sobre a formação dos professores para atuação na educação profissional, considerando a docência como um campo de conhecimento próprio, bem como as peculiaridades para o exercício da profissão na referida modalidade.

Para tanto, optamos pelo referencial teórico e metodológico do materialismo histórico e dialético, pois entendemos que o nosso objeto de estudo requer que se parta da realidade concreta, compreendendo-o como parte de uma totalidade complexa e contraditória. Utilizamos como procedimento de pesquisa a revisão bibliográfica. Convém destacar que este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa relativa a curso de doutoramento.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pensar sobre a docência, em nossa perspectiva, parte do seguinte pressuposto: trata-se de uma profissão que construiu historicamente um campo de conhecimento que lhe é próprio e que, portanto, os que a exercem precisam vivenciar processos formativos. Tardif (2002) ressalta que os saberes dos professores são de origem e natureza diversas, que advêm das instituições formadoras, mas também são construídos ao longo da história profissional e até mesmo anteriores a ela. Para o autor, "os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e, são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele"* (TARDIF, 2002, p. 16. Grifo do autor).

Ainda de acordo com Tardif (2002), os saberes da profissão ou saberes profissionais são conhecimentos vinculados às ciências da educação e, assim, construídos ao longo dos processos formativos (inicial e continuado). Já as reflexões sobre a prática mobilizam outros saberes, como os pedagógicos, que tendem a orientar a prática

educativa como um aparato ideológico. Para o autor, outros tipos de saberes são os disciplinares, específicos de cada disciplina, como por exemplo a Biologia ou Geografia. Além dessas fontes, também existem os saberes curriculares, materializados na prática docente por meio do planejamento e dos programas escolares, entre outros. Por fim, Tardif (2002) destaca os saberes da experiência ou saberes experienciais, vindos da prática e por ela validados, constituindo um saber-fazer e saber-ser próprios do professor (TARDIF, 2002).

Outros autores, como Altet (2001), propõem diferentes denominações e até tipologias para os saberes docentes. Todavia convergem para o entendimento de que, embora de origem diversas, tais saberes constituem um campo de conhecimento específico.

No entanto, precisamos aprofundar um pouco mais a discussão na direção da compreensão de que se por si só a docência já requer um arcabouço teórico-prático próprio, a docência na modalidade da educação profissional, por sua vez, também apresenta suas especificidades, requerendo de quem a exerce a construção de conhecimentos que também são próprios.

Desse modo, podemos nos questionar: quais os saberes dos professores da educação profissional? Para Gariglio e Burnier (2014, p. 941-942), "esses saberes existem, mas se encontram confinados de maneira tácita no interior das salas de aula das escolas profissionalizantes do país". Em pesquisa realizada com professores que atuam na modalidade, os autores apontam a existência de três saberes principais a estruturarem a cultura da docência na educação profissional: os saberes laborais, construídos a partir da experiência profissional, ou seja, da pedagogia da fábrica; os conhecimentos relativos aos conteúdos das disciplinas, adquiridos nos processos de formação inicial e continuada da área tecnológica, ou seja, nos bacharelados, cursos tecnológicos e outros similares; e os conhecimentos pedagógicos, vinculado à experiência prática na sala de aula, como, por exemplo, realizar planejamento, elaborar avaliações (GARIGLIO; BURNIER, 2014).

Assim, da mesma forma que ocorre com os demais professores, os conhecimentos dos docentes que atuam especificamente na educação profissional também são plurais e de origem diversa. No entanto, esse forte viés pragmático apontado pelos autores pode ser explicado pela forma como se dá a própria construção da carreira desses docentes. De acordo com Moura (2014), a maioria dos profissionais que exercem a docência nas disciplinas específicas do núcleo técnico/tecnológico dos diversos cursos ofertados na modalidade de educação profissional são de áreas diferentes da educacional, tendo cursado bacharelados, cursos superiores de tecnologia e até mesmo apenas os cursos técnicos. De maneira que não vivenciaram processos sistemáticos que os preparassem para a docência antes de ingressarem nesse universo e até mesmo em processos posteriores.

De fato, a realidade brasileira apresenta um quadro histórico no campo das políticas de formação para os professores, no que se refere aos docentes da educação profissional, de ações descontinuadas e sem a amplitude necessária, conforme apontam os estudos de Machado (2013). Parte dessa problemática reside na dificuldade de se propor alternativas formativas que se adequem à complexa diversidade de oferta, de áreas de estudo e de carreiras, entre outros aspectos, que envolvem a profissão da docência na citada modalidade.

No entanto, nos últimos anos, pesquisas como as de Gariglio e Burnier (2014), entre outros, têm apontado para os conhecimentos que são demandados pelos próprios docentes e também para os que, embora não sejam demandados diretamente pelos professores, constituem um campo de conhecimento que é próprio do exercício na

educação profissional. Os autores destacam que "os professores ressentem-se da falta de um *corpus* de conhecimentos que balizem suas escolhas dentro e fora da sala de aula, nas relações com os alunos, com os colegas, com outras instituições, com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral (GARIGLIO, BURNIER, 2014, p. 957).

Dessa forma, é preciso urgentemente tratar dos processos formativos para esses profissionais. Contudo, os autores que pesquisam o campo do Trabalho e Educação, tais como Kuenzer (2011) e Moura (2014), entre outros, defendem que tais propostas precisam considerar o contexto em que vivemos, pautando-se em perspectivas mais emancipatórias.

Nesse sentido, Araújo (2008, p. 58), posiciona-se em favor de uma educação vinculada a um projeto de sociedade de práticas solidárias e de justiça social ao afirmar que " a formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador".

Trata-se, portanto, de construir processos formativos vinculados a projetos de sociedade de perspectivas emancipatórias e que articulem as peculiaridades da docência na educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência das disciplinas do núcleo técnico/tecnológico dos cursos ofertados na modalidade de educação profissional é exercida, em sua maioria, por bacharéis e tecnólogos que não tiveram uma formação inicial que propiciasse o estudo sobre a educação em seus diversos aspectos. Dessa forma, ingressam na profissão, muitas vezes, com a concepção que apenas o domínio do conteúdo relativo a disciplina é o suficiente.

No entanto, defendemos ao longo deste trabalho que a docência constitui um campo de conhecimento próprio e que, embora com origens diversas, requer processos formativos sistematizados ou corre-se o risco de agir sempre pelo amadorismo, superficialmente, sem a compreensão histórica, política e social que perpassam o processo educativo, entre outros aspectos.

Também defendemos que a simples existência de processos formativos para tais profissionais não é suficiente. É fundamental que esses processos sejam construídos a partir das especificidades da docência na modalidade de educação profissional, o que requer considerar a relação Trabalho e Educação, o conhecimento aprofundado sobre o mundo do trabalho, o conhecimento técnico/tecnológico sobre o qual leciona, além de conhecimentos político-pedagógicos, entre outros.

Por fim, ainda ressaltamos que a formação para os professores da educação profissional deve se materializar através de propostas com perspectivas emancipatórias, que partam da concepção de ser humano em sua integralidade e que, assim, possa contribuir para uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Profissional. Reflexões.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competência? Tradução Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho & Educação.** V. 17, n. 2, maio/ago., 2008, p. 53-63.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa.** V, 44, n. 154, p. 934-959, out./dez,2014. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>. Acesso em 12. Jul. 2018.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade**. v. 32, n. 116, p. 667-688, jul. set. 2011.
MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H.(Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 347-384.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kiliobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, M. M..M. Formação de Professores da Educação Profissional: análise de produções acadêmicas. **Revista HOLOS**. Ano 34, v. 02, p. 243-258, 2018. Disponível em < http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160>. Acesso em 13. Jul. 2018.

QUANDO A OPÇÃO É CONTINUAR: ESTRATÉGIAS DE SOCIALIZAÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES POPULARES NAS PÓS-GRADUAÇÕES STRICTO SENSU DA UFRN

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Edilene Dayse Araújo da Silva
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)
edilenedayse@gmail.com
Gisele Rogéria Penatieri Ribeiro
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)
giselepenatieri@gmail.com
Marília do Vale Góis Pachedo Medeiros
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)
mariliavgpm@ufrn.edu.br

RESUMO

Dentre as limitadas possibilidades, tensões sociais, políticas e simbólicas, continuar a jornada acadêmica acaba sendo o caminho de alguns universitários das classes menos favorecidas. Assim, desbravando uma nova realidade, galgam um espaço na produção científica e de docência no ensino superior ao cursar mestrados e doutorados federais. A pesquisa doutoral em andamento, elucidada no presente trabalho, tem como proposta investigar a presença popular, seus impactos e desafios em programas de pós-graduação. O lócus de pesquisa é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com delimitações nos seguintes programas, subdivididos em três áreas: **BIOMÉDICAS** – (1) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCSA) e (2) Bioquímica (PGQUI); **TECNOLÓGICAS** – (3) Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (PPGEM) e (4) Ensino de Ciências e Matemática (PPECM); **HUMANAS** – (5) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e (6) em Educação.

INTRODUÇÃO

Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPG, 2017), foram ordenadas, em julho de 2017, 45% menos bolsas de mestrado e doutorado em comparação a 2015. Em 2014, eram ofertadas 19.991 bolsas para mestrandos e em 2017 esse número despencou para 8.984. No doutorado, o número caiu de 18.348 em 2014 para 8.272 em 2017. Como expressão do retrocesso refletido nas suspensões de bolsas, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação tem o menor orçamento em 12 anos e sinalizações para cortes ainda mais drásticos.

Entretanto, além das barreiras de ordem material, é importante salientar o caráter competitivo, produtivista e mercadológico dos programas de mestrado e doutorado. Para Gatti (2001, p. 110), desde seu nascedouro, mestrados e doutorados contavam com uma alta seletividade para ingresso. No que se refere a esse novo universo, o estudante *stricto sensu,* sobretudo o pertencente as classes desfavorecidas, se vê cada vez mais pressionado no universo acadêmico.

Neste emaranhado de tensionamentos, incertezas, conflitos e cargas simbólicas, mais uma vez, o estudante precisa, por meio da (re)socialização, (re)aprender a estudar e

manejar os códigos desse novo nível acadêmico. Anseia-se, então, investigar essa realidade a partir das experiências dos discentes, buscando, essencialmente, as respostas para a pergunta de partida: "*Como sobrevivem os estudantes populares na pós-graduação*?"

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A fim de responder essa inquietude e as outras que dão as bases do estudo, encontra-se como lócus de pesquisa a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Segundo a Pró-reitoria de Pós-Graduação (PPG, 2017), a instituição potiguar conta atualmente com 86 programas de mestrado acadêmico e 40 programas de doutorado. Dentre eles, sugere-se a escolha de seis programas, sendo todos ofertantes de mestrado e doutorado.

A partir da sondagem na plataforma de cursos da PPG, aponta-se como recortes os seguintes programas, subdivididos em três áreas: **BIOMÉDICAS** – (1) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCSA) e (2) Bioquímica (PGQUI); **TECNOLÓGICAS** – (3) Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (PPGEM) e (4) Ensino de Ciências e Matemática (PPECM); **HUMANAS** – (5) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e (6) em Educação. A partir dessa definição, sugere-se a delimitação de três entrevistados por programa, sendo dois de mestrado e um de doutorado, totalizando dezoito entrevistados.

Pretende-se, ainda, empregar a etnografia (URIARTE, 2012; MATTOS, 2011), as entrevistas compreensivas (KAUFFMANN, 2013; SILVA, 2006) e Análise de Conteúdos (MORAES,1999) como as principais ferramentas metodológicas interpretativas, articulando-as com o conceito de socialização As bases epistemológicas que darão os aportes em todo o processo de coleta de dados serão dadas pela *Fenomenologia* (CAMINHA, 2010) em diálogo com a corrente da Sociologia Americana, *Etnometodologia.*

DISCUSSÕES

O crescimento das camadas populares nos cursos universitários também propiciou o fortalecimento, mesmo que timidamente, da presença de representantes da classes menos favorecidas nos programas de pós-graduação. Para Gatti (2001), os mestrados e doutorados sempre foram idealizados para uma elite econômica e intelectual. Posto isto, os principais desafios atuais dos programas *stricto sensu* concernem a amplas questões sociais que transpassam as fronteiras do ensino superior. Embora tão importante no cenário educacional brasileiro, a vivência de estudantes das camadas populares nessa instância acadêmica permanece pouco explorada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é necessário pensar sobre a criação de mecanismos que favoreçam, nos currículos e nas práticas acadêmicas, um *ethos* muito mais voltado para as relações e troca de experiências. Inspirado nos conceitos de filiação de Coulon (2008) e didática profana e socialização afetiva (FERREIRA, 2014;2016), infere-se que as relações amistosas e afetuosas pós-graduação demonstraram a sua importância, sobretudo na vivência dos estudantes populares.

Palavras-chave: Sobrevivência de estudantes populares na pós-graduação. Socialização na pós-graduação. Estratégias de permanência nos programas *stricto sensu*.

REFERÊNCIAS

ANPG, Associação Nacional de Pós Graduação -. **CNPq paga 45% menos bolsas de mestrado e doutorado em 2017 comparado com 2015.** Disponível em: <http://www.anpg.org.br/cnpq-paga-45-menos-bolsas-de-mestrado-e-doutorado-em-2017-comparado-com-2015/>. Acesso em: 31 jul. 2017.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Fenomenologia e educação. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 12., 2010. **Anais**... Londrina: UEL, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 18, n. 1, p.108-118, 2001.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: vozes; Maceió: EDUFAL, 2013.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida. Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: **EDUEPB**, p. 49-83, 2011..

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

PÓS-GRADUAÇÃO, Pró-reitoria de. **CONSULTA DE CURSOS STRICTO SENSU.** 2017. Disponível em: <http://www.ppg.ufrn.br/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, São Paulo, v. 11, pp.01- 13, nov. 2012.

REFLEXÃO SOBRE OS DADOS EDUCACIONAIS DO BRASIL: FORMAÇÃO SUPERIOR ENTRE OS GÊNEROS

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Sebastiana Estefana Torres Brilhante; Ilane Ferreira Cavalcante.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
estefana_torres@hotmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN),
ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br;

INTRODUÇÃO

> The future must no longer be determined by the past. I do not deny that the effects of the past are still with us. But I refuse to strengthen them by repeating them, to confer upon them an irremovability the equivalent of destiny, to confuse the biological and the cultural.
>
> Hélène Cixous

A teórica feminista Hélène Cixoux nos lembra de que, embora o passado persista no presente, não deve se repetir, principalmente ao reforçar estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, a educação deve ser vista como forma de mudança nos papéis de homens e mulheres sem distinção de gênero, crença ou raça, uma vez que deve formar cidadãos e profissionais atentos à realidade e capazes de nala interferir. As instituições de educação não podem deixar de considerar os conflitos e as tensões existentes entre os diversos sujeitos e grupos sociais que convivem em sociedade, atuando no sentido não só de refletir sobre essa convivência, mas estimulando pesquisas e produção de conhecimento que levem à elucidação de questões ligadas às minorias, à inclusão, à convivência como um todo.

Nesse âmbito, este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os educacionais de formação superior no Brasil. Para isso, analisamos os dados do Censo da Educação Superior, do Inep, de 2009 a 2016, levando em consideração a formação superior entre os gêneros, percorrendo os cursos que são "tidos como masculinizados ou feminilizados e refletindo acerca dessas percepções sociais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O acesso ao ensino superior se destaca como um importante marco na escolarização feminina, uma vez que isso reforça o possível lugar da mulher nos diversos postos de trabalho, o que durante muito tempo não era visto pela sociedade como relevante. Vale salientar, que o trabalho mais ocupado pelas mulheres na primeira metade do século XX era o magistério, tendo sido estabelecida uma relação de quase "naturalidade" entre a profissão e o que seriam os atributos da feminilidade: o cuidado, quase maternal, com a infância. Feminização que se estende até os dias de hoje. Segundo Rabelo e Martins (2010), a feminização do magistério deu-se devido a necessidade de expansão do ensino e a redução dos salários dessa categoria, assim as mulheres assumem "esse posto, não pelo salário, mas por sua suposta "vocação" natural para essa profissão." (RABELO e MARTINS, 2010, p. 6171). Na época, esse era o único caminho para as

mulheres conseguirem seu sustento fora do lar. Novaes (1991) acrescenta que o magistério é uma continuação da maternidade e, por isso, historicamente é tido como uma "ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher." (NOVAES, 1991, p. 22). Guedes (2008) ressalta a importância que a educação trouxe para a estruturação de gênero, pois uniu as "diversas correntes do movimento feminista". (GUEDES, 2008, p. 121). Infelizmente, os estereótipos que se atribuem aos gêneros, direcionam quais carreiras podem ou não ser apropriadas para homens e mulheres. (BARRETO, 2014).
Essa diferença apontada pelos autores tem diminuído com o passar dos anos, pois tem aumentado o número de mulheres que frequentam os cursos superiores, apesar de ainda haver uma segregação nas áreas de conhecimento. Conforme Santos e Massena:

> Nos últimos trinta anos, houve uma crescente inserção produtiva feminina no mercado de trabalho e esta foi acompanhada de um aumento significativo da escolaridade das mulheres, a ponto de em 2007 as mulheres serem cerca de 57% dos cargos ocupados com curso superior completo (PNAD/IBGE,2007), esta taxa permite afirmar que houve um avanço feminino enorme no campo educacional. (SANTOS e MASSENA, 2009, p. 2).

De acordo com Bandeira (2008), são poucas as mulheres que estão concentradas nas áreas de engenharias, ciências exatas e da terra, que são áreas predominantemente masculinas. Segundo a autora, a grande contribuição das mulheres, em 2007, nas pesquisas foi nas áreas de "Ciências Humanas (67), seguida pelas Ciências Biológicas (50) e Linguística, Letras e Artes (40), apenas seis estão nas Engenharias." (BANDEIRA, 2008, p. 208).
A presença do sexo feminino nos cursos de graduação tem aumentado significativamente, mas os dados indicam que essa presença não se dá de forma igualitária em todas as áreas. Neste trabalho analisa-se os dados nacionais sobre o número de concluintes dos cursos superiores nas categorias de licenciatura, bacharelado, e tecnólogo de 2009 – 2016, por sexo. Os dados foram retirados do Censo da Educação Superior – 2009 - 2016 (Inep).

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

A partir dos dados analisados, percebemos que nos cursos de Licenciatura em 2009, o número de mulheres que concluíram uma licenciatura foi de 302.409, o de homens foi de 230.286, ou seja, mais de 72,9% dos concluintes nos cursos de licenciatura são do sexo feminino. Em 2014, esse percentual é de e 72% e em 2016 de 72,8 %. Pode-se ver que durante esses 8 anos o número de mulheres e homens que terminaram uma licenciatura se manteve quase que inalterado. Segundo Reis (2011), esse movimento começou devido ao aumento de escolas e ao aumento do número de postos de trabalho nas indústrias, isso fez com que a maioria dos "[...] homens migrassem da educação para outras profissões melhor remuneradas, ampliando ainda mais o número de vagas nas cadeiras do magistério." (REIS, 2011, p. 47).
Já nos dados dos cursos de bacharelado, encontramos que o número de mulheres que concluem é maior que o número de homens em todos os anos analisados pois em 2009, o percentual de concluintes do sexo feminino era de 56,69%, maior que o número de concluintes do sexo masculino. Em 2014, o percentual de mulheres que concluíram cursos de bacharelado foi de aproximadamente 57,5% e em 2016 é de 58%, esse

percentual teve um aumento de aproximadamente de 1,4% entre 2009 e 2016. Se comparado com os concluintes de cursos de licenciatura, essa porcentagem de homens e mulheres formados em bacharelado é bem próximo.
Nos dados dos cursos de tecnólogo verifica-se que no ano de 2009, o número de homens que concluíram foi de 54.586 e apena 50.140 mulheres, um percentual de 47,8% de concluintes do sexo masculino. Já nos anos seguintes vê-se um aumento gradativo da presença feminina nesses cursos, pois em 2012 o percentual de concluintes do sexo feminino foi de 52,3% e em 2016 foi de 53,9%.
Yannoulas (2002) afirma que, apesar de maior escolaridade, a brecha salarial entre homens e mulheres se amplia quanto maior é a instrução e as mulheres continuam tendo mais acesso a trabalhos de natureza "feminina" que aos masculinos, assim como a trabalhos menos remunerados e mais precários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do número de mulheres com acesso a formação de nível superior tenha crescido, nos últimos anos, sua presença ainda é bastante pequena nas áreas tidas como ciências "duras", como é o caso dos cursos de engenharias, ciências, matemática e computação. De acordo com o jornal Nexo (2017), o sexo feminino é predominante em cursos das áreas de saúde e bem-estar social, educação, ciências sociais, humanidades e artes. Este trabalho apresentou os números de acesso das mulheres aos cursos de formação superior e questiona a presença ainda determinada pelo sexo em algumas áreas de forma a refletir sobre o que persiste do passado no presente, com a perspectiva de que essa reflexão sirva de instrumento para a mudança.

Palavras-chave: Formação Superior, Gêneros, Censo da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 16, p.207-228, jan./ abr. 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a20v16n1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.
BARRETO, Andreia. A mulher no Ensino superior: Distribuição e Representatividade. **Cadernos do GEA**. nº.6. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, jul./dez. 2014.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.117-132, jun. 2008.

INEP,INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 06/04/2018.

NEXO Jornal. **website NEXO JORNAL**. CNPJ/MF sob o nº11.367.991/0001-61, com sede na Rua Araújo, nº 216, 8º andar, República, São Paulo, SP, CEP 01220-020. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/12/13/G%C3%AAnero-e-

ra%C3%A7a-deestudantes-do-ensino-superior-no-Brasil-por-curso-e-%C3%A1rea. Acesso: 18 de março de 2018.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia.** São Paulo: Cortez, 1991.
RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 4., 2010, Uberlândia. Anais... Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 02/10/2017.

REIS, Greissy Leoncio. **O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas.** 202 f. Dissertação (mestre em Ciências Humanas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
SANTOS, Nadja Paraense dos; MASSENA, Elisa Prestes. As marcas do gênero na ciência: a formação do licenciado e do químico na antiga FNFI e no instituto de química/UFRJ. **VII ENPEC**. Florianópolis, 2009.

YANNOULAS, S.C. **Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho.** Brasília: CFEMEA, FIG/CIDA, 2002.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: DESAFIOS PARA ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNÍCIPIO DE NATAL/RN

Linha temática: Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos em Contextos Educativos

Érika Soares de Oliveira
Araújo Secretaria Municipal de Educação – SME/Natal E-mail: erikasoaresoliv@yahoo.com.br
Maria Ilma de Oliveira
Araújo Secretaria Municipal de Educação – SME/Natal E-mail: ilminhaoaraujo@gmail.com
Priscila Ferreira Ramos
Dantas Secretaria Municipal de Educação – SME/Natal E-mail: cchla_ramos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 apresenta o Atendimento Educacional Especializado – AEE como um serviço da Educação Especial capaz de contribuir com o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, potencializando suas habilidades e ampliando sua participação e aprendizagem na escola.

Em detrimento do atendimento às necessidades dos professores de classe comum e dos estudantes público da educação especial no contexto escolar inclusivo, emerge a relevância do professor de AEE, que assume o papel de articulador "[...] face ao desafio de transformar as funções tradicionais da escola (pautadas na transmissão e na instrução)" (MAGALHÃES, 2013, p. 34).

Face à construção de capacidades no professor de AEE que o possibilite "[...] planejar uma estrutura de acolhimento, que favoreça não só o conhecimento diversificado, necessário aos alunos com deficiência [...], mas também estabelecer colaboração entre os profissionais internos e externos à instituição" que a proposta formativa da Rede Municipal vem sendo planejada e desenvolvida desde 2012 até os dias atuais (ARAÚJO, 2016a, p. 79).

Nesse sentido, este artigo busca apresentar algumas reflexões sobre a formação continuada ofertada aos professores que atuam no AEE da Rede Municipal de Ensino do Natal/RN, no ano de 2017, pensada a partir das necessidades formativas dos profissionais, visando responder "[...] às demandas emergidas nas *circunstâncias* sociais produzidas pelos sujeitos e inerentes ao trabalho educativo escolar" (PANTALEÃO, 2009, p. 45).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLOGICA

O entendimento legal da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008 é que o AEE é um sistema de apoio necessário às necessidades educacionais dos estudantes – que formam a população da Educação Especial sendo ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais de forma a promover o acesso, a participação e a interação nas atividades escolares.

As demandas formativas assumidas por esses professores conforme previsto nos documentos legais e no cotidiano escolar, indicam a necessidade de um maior investimento pessoal e profissional na perspectiva de busca por novos conhecimentos que possibilitem uma melhor atuação profissional. Isso tem se revelado em estudos área, tendo em vista que os professores do AEE afirmam necessitar de experiências formativas voltadas para a área da Educação Especial, em nível de especialização, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Braille como os mais necessários para a atuação profissional (ARAÚJO; MAGALHÃES, 2016).

Nessa perspectiva, Martins (2014) ao retratar aspectos de uma investigação empreendida em escolas municipais de Natal/RN, como parte da ação do Observatório Nacional de Educação Especial, informa que no grupo de professores do AEE das referidas instituições, apenas 23% informam possuir estudos em nível de especialização em Atendimento Educacional Especializado, evidenciando ainda necessidade de maior aprofundamento na área.

Frente a esse contexto, para realização da pesquisa, adotamos uma metodologia de natureza interventiva, que se caracteriza por articular, de alguma forma, investigação e produção do conhecimento, com ação e/ou processos interventivos (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017), de modo que, baseada na implementação de projetos, desenvolvemos em 3 etapas: o planejamento da ação interventiva; o Curso de capacitação e a avaliação da ação.

RESULTADOS

Percebemos o quão importante se faz a discussão e estudos teóricos e práticos entre os profissionais que atuam no AEE para alinhar o trabalho visando o desenvolvimento de um trabalho articulador capaz de fomentar a construção de práticas pedagógicas que respondam as necessidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, a ação formativa realizada no ano de 2017 com os professores do AEE da Rede Municipal de Natal possibilitou pensar sobre as demandas formativas emergidas do cotidiano escolar e a partir delas traçar ações que contribuíssem com o processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial. Isso revelou-se a partir dos relatos apresentados pelos professores nos encontros formativos e pela participação durante a realização das atividades propostas nos encontros formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho foi possível atender as necessidades formativas dos professores para atuação no AEE na Rede Municipal de Natal, enquanto serviço de articulação ampla na escola que tem se constituído num elemento desafiador dado as atribuições da função apresentada pelos documentos orientadores.

Nesse sentido, nos encontros formativos foi possível visualizar, através das discussões, o quanto a formação continuada fortaleceu o trabalho dos docentes nos espaços escolares em que atuam, esse debate possibilitou a aproximação com os docentes a

sua realidade educacional, contribuindo, dessa forma, com o processo de escolarização de educandos da Educação Especial (VICTOR E PILOTO, 2016).

Palavras Chaves: Formação. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular**: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva. 2016. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016a.

ARAÚJO, Maria Ilma de Oliveira; MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. **Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte**: a perspectiva dos professores**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016b. 135f.: il.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. O professor de educação especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. In: VICTOR, Sonia Lopes; et al (Orgs.). **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. São Carlos: Pedro e Joao Editores, 2013, p. 31-43.

MARTINS, L. A. et al. **Educação e Diversidade**: saberes e experiências. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. educ. (Bauru),** Bauru, v. 23, n.4, p. 1055-1076, 2017.

VICTOR, S. L.; PILOTO, S. S. **Formação do Professor no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial**. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). Educação Especial: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016, p

LITERATURA E BRINCADEIRA: A IMPORTÂNCIA DO SIMBÓLICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Linha temática: Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos em Contextos Educativos

Profª. Drª. Aline Cristine Xavier da Silva Castro – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
alinecristinexavier@gmail.com

Profª. Drª. Maria Carmen Euler Torres - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
meuler@uol.com.br

O presente trabalho é oriundo das pesquisas "A literatura infantil na formação cultural da criança surda" e "O brincar na Educação Infantil: o que as crianças surdas tem a nos ensinar?", ambas vinculadas ao Grupo de Pesquisa "Crianças surdas: cultura e linguagem", cujas ações vêm sendo desenvolvidas setores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do INES, desde 2016. Os projetos mencionados têm como objetos crianças surdas do ensino fundamental I, principalmente aquelas em que se inicia o processo de letramento em Libras e língua portuguesa escrita, e profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de escolas das redes municipais do Estado do Rio de Janeiro que tenham a inclusão de crianças surdas e/ou do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os eixos principais das pesquisas, Literatura e Brincadeira, interessam-se por investigar, respectivamente, a) o desenvolvimento discursivo da criança surda por meio de práticas pedagógicas que entendam a literatura como recurso interativo mobilizador da formação de um sujeito ativo e crítico, b) os espaços-tempos planejados para as atividades de faz-de-conta (jogo simbólico) voltados para crianças surdas ou surdocegas e a disponibilidade de brinquedos nos espaços educativos.

A literatura contemporânea voltada para os estudos surdos nos tem apontado para uma história de sobreposição de poder linguístico no qual a oralidade tem ganhado destaque. O saber/poder linguístico principalmente nos contextos educacionais, tem posto a Língua Portuguesa como um ideal inalcançável na escola e, em consequência disto, temos visto gerações de sujeitos surdos destituídos de um lugar de acesso e participação na sociedade.

Diante disso, o que faz a escola? Acreditamos que a ela cabe o acesso dos alunos surdos à língua portuguesa em sua modalidade escrita, mas antes disso, a aquisição, por parte das crianças, de sua língua materna, ou sua L1, neste caso a Língua Brasileira de Sinais. "O letramento, na língua portuguesa, portanto é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais (...)" (Fernandes, 2006 p. 6). O letramento visual é um processo que se inicia desde o princípio da vida do sujeito, quando são propiciadas a ele situações que o estimulem a adquirir um repertório cultural que garanta o seu compartilhamento dos bens culturais da sociedade. Segundo Vigotski (2008), normalmente o desenvolvimento infantil tem sido explicado pelo viés de suas funções intelectuais já constituídas, ou seja, diante de nós, qualquer criança se apresenta como ser teórico que dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro. Assim, não são consideradas as necessidades e

as inclinações das crianças, seus desejos futuros e os motivos de sua atividade, sem o que, não há passagem de um estágio ao outro no desenvolvimento da criança.

Partimos do pressuposto de que a infância é uma categoria na estrutura social (Qvortrup, 2010) e não apenas como um período do desenvolvimento. Explicando melhor, a infância teria duas dimensões: uma que se define por uma verticalidade, ou seja, um momento do desenvolvimento de cada sujeito e outra horizontal, que seria aquela que dialoga com outras categoriais estruturais como a adultez e a velhice. Não queremos olhar a criança em sua falta – por estar ainda em um período inferior do desenvolvimento, mas como estrutura social que está presente em todos os momentos da história e deve contribuir com suas ações junto a outras categorias etárias.

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas que conduzem a criança à brincadeira. Isso porque na criança desta idade emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente. Essas tendências irrealizáveis são possíveis porque surge a imaginação nesta etapa do desenvolvimento. Na brincadeira a criança cria uma situação imaginária. Porque o que a criança vê não tem exatamente o significado que ela define para o que vê. Há uma divergência entre o campo semântico (significado) e o campo visual. Com isso, a criança é capaz de, pela primeira vez, se desprender do mundo real, se pautando mais no significado que ela deseja dar aos objetos do que no que o objeto é de fato.

Nessa articulação entre a verticalidade do desenvolvimento infantil e a horizontalidade da infância como categoria estrutural, surge a brincadeira como expressão das culturas infantis (Huizinga, 2017, Brougere, 1998 e Corsaro, 2011). A motivação da criança ao brincar é guiada por sua necessidade em se apropriar do universo adulto e que seus desejos irrealizáveis imediatamente são realizados posteriormente, na brincadeira. (Vigotski, 2008). Nesse sentido, ela assume papel central no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança.

Desde a LDB/ 9394/96 a brincadeira é reconhecida como um dos tripés da EI, que junto aos objetivos do cuidar e educar formam a base do currículo e das políticas para esse segmento. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI passaram a sugerir que a Educação Infantil fosse embasada em princípios éticos, políticos e estéticos o que engloba a brincadeira como um eixo norteador da prática educativa.

Também por esse mesmo viés do simbólico, podemos dizer que a Literatura possibilita o contato da criança com a ludicidade, o brincar com as palavras e os sentidos, interpretar e reinterpretar imagens e assim construir novos sentidos.

Se pela palavra, durante a brincadeira, a criança transforma os significados dos objetos ou das ações e cria assim situações imaginárias que representam o início de um pensamento abstrato, também o contato com a Literatura possibilita a imersão no mundo da fantasia. Desse modo, assim como na brincadeira, ao contar e recontar histórias em Libras, língua materna para o surdo, a criança surda tem possibilidade de atribuir sentido ao mundo e reforçar sua identidade linguística. Para além disso, num ambiente bilíngue, as matrizes linguísticas de sua segunda língua, a Língua Portuguesa, são possibilitadoras da inserção da criança no universo literário em língua portuguesa escrita. Mas a experiência com o texto literário não deve servir de recurso pedagógico exclusivo à aquisição de uma segunda língua, ou de desenvolvimento da primeira. O contato com a fantasia, com o lúdico deve ser oportunidade de construção de subjetividade, enriquecimento do imaginário, capacidade de compreensão crítica do mundo exterior à escola e interação social.

O contato com a literatura infantil, seja por meio das narrativas dos clássicos universais ou outros gêneros, deve ser pensado como possibilidade de inclusão

cultural, e isso implica considerar as especificidades de recepção da criança surda. Esta, se alfabetizada em sua primeira língua, Libras, poderá ser leitora de livros de textos literários em sua segunda língua, a Língua Portuguesa. Isso requer processos específicos para que a prática de leitura, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, seja significativa e proporcione à criança surda desenvolver a criatividade e imaginação, assim como atribuir sentido ao texto que lê. Daí a importância de pensarmos na escola como ambiente estimulador da língua de sinais e da comunicação das crianças dentro e fora das brincadeiras e atividades literárias. Silva (2002) acrescenta que na tentativa de explorar as questões relacionadas com a cognição e a linguagem, o funcionamento lúdico de crianças surdas parece ser esfera fértil para estudar a relação entre a composição da imaginação e o uso de sinais. É nesta esfera fértil que o presente trabalho transita.

Palavras chave: literatura-brincadeira- surdez

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica (in) Kishimoto, T.M. (org) O brincar e suas teorias São Paulo: Pioneira Educação, 1998

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. 2ª ed. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; Revisão Técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, S. F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos* / Tese de doutorado, Curitiba : SEED, 2006.

HUIZINGA, J. Homo ludens São Paulo: Perspectiva, 2017

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural Revista Educação e pesquisa, São Paulo, v.36, nº2 p.631-643, maio/ago,2010

SILVA, D.N.H Como brincam as crianças surdas São Paulo: Ed. Plexus, 2002.

VIGOTSKI, L.S (tradução de Preste, Z.) A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais, v.11, jun 2008,

AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE SURDO NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA – CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Eunice Lima de Oliveira Barbosa. Instituto Federal de Roraima.
eunice.barbosa@ifrr.edu.br.
*Francimeire Sales de Souza.*Instituto Federal de Roraima – IFRR.
E-mail: francimeire.souza@ifrr.edu.br.
William Jônatas Vidal Coutinho. Instituto Federal da Bahia.
E-mail: william.jonatas@ifba.edu.br.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência objetiva apresentar o trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar, composta pelos intérpretes de Libras e pela equipe pedagógica, no processo de assessoramento aos docentes e estudante surda no *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) do Instituto Federal de Roraima (IFRR) e está baseado nas concepções de educação inclusiva no que se refere a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146 de 6 de julho de 2015. A inclusão da estudante surda no âmbito do CBVZO/IFRR ocorreu no ano de 2016, por meio de processo seletivo com estratégia de sorteio. A matrícula da estudante surda representou ainda o primeiro registro de ingresso de estudante público-alvo da educação inclusiva no CBVZO, uma vez que o *Campus* iniciou suas atividades no ano de 2014. De forma geral, assim como ocorre na maioria das unidades educativas do Brasil, a instituição não havia se planejado para receber estudantes surdos, exceto na previsão de dois intérpretes de Libras no seu quadro de pessoal.Para quebra de possíveis barreiras atitudinais e ausência de qualificação dos profissionais da escola na perspectiva de inclusão da pessoa surda, foram realizadas, em primeiro momento, reuniões pedagógicas com intuito de sensibilizar os docentes para a adoção de estratégias que reconhecessem o campo visual como área a ser explorada nas técnicas de ensino que são previstas no planejamento de aulas, assim como, a necessidade de disponibilização de um tempo diferenciado para execução das atividades avaliativas, além da observância do encaminhamento do conteúdo a ser utilizado em aula para os intérpretes com antecedência para o estudo adequada e planejamento estratégico da interpretação.

No primeiro ano, a adaptação ao processo de inclusão da estudante foi melhor trabalhada no que se refere à obtenção de resultados satisfatórios na aprendizagem. No entanto, no 2º ano a estudante apresentou desempenho abaixo do esperado em alguns componentes curriculares, o que suscitou a necessidade pela equipe multidisciplinar de buscar estratégias de intervenção que pudessem minimizar o contexto das dificuldades apresentadas. Nesse sentido, a equipe promoveu uma reunião com os professores responsáveis pelos componentes curriculares em retenção, com a participação de professora convidada, especialista em educação de surdos que atua no Campus Boa Vista do IFRR, o mais antigo *Campus* do IFRR e que tem um Núcleo Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Na ocasião houve troca de experiências e a discussão que levou ao

estabelecimento de estratégias que estão elencadas à aplicação prática da Lei 13.146 e apontadas nesse trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é reconhecida pela lei nº 10.436, de 24 abril de 2002, como idioma oficial do Povo Surdo do Brasil. (QUADROS, 2004). A educação inclusiva de surdos também recebe amparo na lei de inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que no artigo 27 deixa claro que a educação é direito da pessoa com deficiência e deve ser assegurada pelo sistema educacional de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível das habilidades e potencialidades do estudante atendendo suas necessidades de forma inclusiva. O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 também assegura os direitos da pessoa surda que adentra a educação pública e privada. (BRASIL, 2005).

A partir do exame do aproveitamento escolar da aluna e do retorno do diálogo com a discente, família e educadores buscou-se assegurar o atendimento às necessidades específicas da aluna, colocando-a a salvo de negligência ou discriminação escolar. (BRASIL, 2015). Além da disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistivas adequadas após observação junto a pessoa surda e consulta junto a profissionais, foi feita a adequação da prática avaliativa. Nela o atendimento a preferência e necessidade discente pela avaliação em Libras. A dilação de tempo também foi ofertada a discente na realização de exames escolares assim como a adoção de critérios de avaliação de provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa surda e seu domínio da modalidade escrita da língua portuguesa conforme expresso na Lei 13.146. (BRASIL, 2015). Esta Lei assegura também outras medidas alvo de contemplação nas estratégias adotadas no atendimento a aluna surda, tais como a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino e a adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. Ela chama atenção também a oferta de ensino da Libras de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação. (BRASIL, 2015).

Assim, em consonância com esses pontos foram adotadas as seguintes estratégias no atendimento a aluna: a) recuperação, dentro da possibilidade do planejamento de ensino, nas disciplinas em que a aluna apresenta desempenho abaixo de 7,0 , (Geografia, Língua Portuguesa, Fundamentos de Contabilidade e História e Educação Física); b) adoção do uso de portfólio como método de avaliação da aprendizagem da estudante; c) evitar o encaminhamento de trabalhos para realização em casa; d) buscar auxílios dos intérpretes para realização das atividades nos horários livres (contra turno); e) adoção do projeto “10 min de Libras”, cuja ação era desenvolvida pelos intérpretes com a participação da estudante surda, durante as aulas, para o ensino dos estudantes da turma da estudante surda. (O docente em sala cede tempo de sua aula e acompanha a atividade desenvolvida, momento que também participa do processo como aprendente); f) oferta do programa de Letramento e de reforço em Matemática, em 02 encontros semanais; g) acompanhamento do Serviço Social em relação a solicitação da necessidade de consulta ao oftalmologista e atualização dos exames de rotina e de laudo do especialista (incluindo neurológico), além do

acompanhamento em relação às condições que devem ser promovidas pela família para o êxito da estudante; h) acompanhamento pela pedagogia e intérpretes em relação ao desempenho da estudante e estabelecimento de uma agenda/cronograma de atividades de estudos; i) acompanhamento da Psicologia em relação ao processo de interação entre a estudante, a turma e a família visando melhorar o processo inclusivo, bem como dificuldades em relação a concentração da estudante e sua responsabilidade frente às atividades escolares; j) articulação junto a Gestão de Pessoas e Coordenação de Extensão para oferta de capacitação interna em Libras para os servidores e para os estudantes, considerando sua importância para a efetiva inclusão e socialização da estudante.

RESULTADOS

O desenvolvimento das estratégias acima foram fundamentais para que a Instituição com seu corpo técnico e docente amadurecesse sua concepção de educação inclusiva e para que, nesse ano de 2018, a estudante surda pudesse cumprir seu último ano de curso, em plena atividade de estágio curricular obrigatório, com toda possibilidade do êxito escolar que leve a obtenção do título de técnica em serviços públicos, com vistas a atingir seus objetivos de ingressar na vida laboral e acadêmica em nível superior, num processo permanente de inclusão social e acadêmica e no atendimento institucional a legislação atual que visa a inclusão efetiva da pessoa com deficiência na sociedade e na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar e aplicar estratégias para atender o aluno surdo verificamos a escola precisa exercer esforço para o cumprimento de pontos legais que visam a melhoria da qualidade de educação da pessoa surda. Uma criança que não escuta possui as mesmas condições de aprendizagem que uma criança ouvinte, porém o acesso à sua educação precisa se dar a partir de suas potencialidades, isto é, no uso e desenvolvimento do canal gesto visual. (DIZEU & CAPORALI. 2005, p. 595). A interação entre discente surdo, discente ouvinte e educador foram potencializadas a ocorrerem de forma intuitiva e em Língua de Sinais em todo o processo de ensino aprendizagem no trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar.

Palavras-chave: inclusão; estudante surdo; Libras.

REFERÊNCIAS

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.

_____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

DIZEU, L.C.T. de B; CAPORALI, S.A. *A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.* Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/ago. 2005.

QUADROS, Ronice Müller. *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 RELAÇÃO EXPANSÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA UFRN

Linha temática: Política e Gestão da Educação

Rayanne Karolayne Silvestre da Rocha – UFRN
rayanneksrocha@gmail.com
Maria Goretti Cabral Barbalho – UFRN
goretti_cabral@yahoo.com.br
Marianna Carla Costa Tavares
Mariannaatavares@gmail.com

O desenvolvimento e implementação das políticas públicas no Brasil voltadas à educação, constitui-se a partir do movimento da sociedade contemporânea e se caracteriza por suas contradições e possibilidades, o que concebe um grande desafio. No âmbito do ensino superior constata-se que os seus sistemas têm se tornado implexo e heterogêneo, como consequência da busca por sua adequação à sociedade do conhecimento. Nesse processo, em que se constata a ampliação de vagas, ingressos e, consequentemente do acesso, assim como do aumento e diversificação de instituições e de cursos, é visível a orientação de cunho mercadológico, advinda dos organismos multilaterais, assumida por várias instituições, na consolidação do processo de expansão do ensino superior. Este trabalho tem como objetivo relacionar características da expansão do ensino superior com a permanência nas instituições de ensino superior – IES, em particular na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trata-se da apresentação e análises dos resultados, ainda parciais, obtidos a partir da pesquisa nominada: "Tendências para educação superior: um estudo sobre os aspectos constitutivos (2010-2018)", em especial na evolução das ações de permanência, com foco nos programas de alimentação e moradia para atendimento a alunos de graduação, desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Metodologicamente utiliza-se a revisão bibliográfica, análise documental, coleta de dados em sites das instituições INEP e UFRN. A expansão do ensino superior é objeto de averiguação de inúmeros e diversos pesquisadores a exemplo de Sguissard (2006, 2008, 2009, 2015), Leher (1999), Cabral Neto e Castro (2007), os quais, em suas análises, consideram que desde os anos 1990, pode ser verificado um expressivo processo expansionista com a emergência de novos cursos e de novas instituições, tanto na esfera público quanto no domínio privado, este último em maior grau, o que incorreu em uma grande fragmentação e diversificação nas instituições de ensino superior. O debate sobre o acesso e permanência tem se alargado, sendo fortalecido pela participação e contribuição de pesquisadores entre os quais ressaltam-se Araújo (2013), Aponte-Hernández (2004), IMPERATORI (2017). A ampliação do acesso ao ensino superior é criada como um processo que permite a democratização do ensino, contudo, destaca-se que, apesar do crescimento observado no Brasil, a oferta não é suficiente para atender a essa demanda, tendo em vista que é constatado, entre outras coisas, um "grande crescimento demográfico da população e o déficit histórico de atendimento existente, principalmente em países em desenvolvimento" (BARBALHO; CASTRO, 2012, p. 275). Em tal contexto, o Ensino Superior é compreendido como um direito de todos e a dinâmica de expansão é impulsionada. Entretanto, para que o ingresso nas universidades seja democrático, os alunos precisam ter também

condições de permanência. Em outras palavras, para que haja democratização do ensino é importante considerar o acesso ao ensino público, contudo não somente isso, também é necessário considerar a importância da garantia da permanência desses alunos no sistema, pois ainda que consigam acesso, irão enfrentar inúmeras barreiras para continuar no Ensino Superior (OLIVEIRA, 2011). A necessidade de ações a serem implementadas pelas instituições de ensino superior é defendida por diversos autores, entre os quais destacamos Silva, que afirma que para:

> Se entrar na universidade pública é um desafio [...], a permanência também será, pois, o estudante vai se deparar com um "novo" universo e precisará de estratégias para não desistir e permanecer com êxito. (SILVA, 2012, p. 73-76).

Para alguns autores que tem uma perspectiva mercadológica da educação, o simples acesso ao nível superior de ensino é considerado como sucesso escolar. Na perspectiva da Unesco (2009) aumentar o acesso e garantir igualdade não é o suficiente, também é preciso aumentar esforços para garantir o sucesso dos alunos (SILVA, 2012). A Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN vem acompanhando o processo de expansão ocorrido em nível nacional e ao longo de sua história vem implementando importantes programas para o atendimento ao direito e ás necessidades dos discentes, em especial, no que diz respeito alimentação e moradia. As ações de assistência estudantil executadas pela UFRN em 2017 foram custeadas com recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e também com recursos orçamentários da Instituição. No que diz respeito aos recursos do PNAES, conforme o seu artigo 5º, os recursos são destinados ao atendimento prioritário de estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. A UFRN acompanha o definido pelo PNAES. A Ação de Assistência aos Estudantes contempla além dos campi, as unidades da Escola Agrícola de Jundiaí (EAJ), Escola de Música (EMUFRN) e a Escola de Saúde (ESUFRN). Bolsa alimentação objetiva a concessão de refeições (desjejum, almoço e/ou jantar) aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que se enquadram nos critérios de estabelecidos na Resolução 026/2009 – CONSAD e que têm necessidade acadêmica de se manter em turnos consecutivos na Instituição. No que diz respeito aos recursos do PNAES, instituído através do Decreto-Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010, conforme o seu artigo 5º, os recursos são destinados ao atendimento prioritário de estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. Na UFRN, a Resolução que trata de auxílio a estudantes considera como alunos em vulnerabilidade socioeconômica aqueles provenientes de famílias cuja renda per capita seja igual ou inferior a um salário mínimo oficial. Essa situação foi alterada com a aprovação da nova política de alimentação (consubstanciada na Resolução 020/2016 – CONSAD, de 16 de junho de 2016), a qual redefiniu a faixa de beneficiários da isenção no Restaurante Universitário para estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Em 2017 o número de benefícios concedidos pela UFRN sofreu uma redução de 10% em relação ao ano anterior. Apesar dessa redução o quantitativo concedido em 2017 (25.848) superou a meta prevista para o ano que era de 16.980 benefícios. Essa diferença entre o previsto e o executado foi possível devido à reorientação de objetivos e metas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis para beneficiar o maior número de estudantes possível;

ao aperfeiçoamento na auditagem socioeconômica dos beneficiários; e à racionalização das despesas com Restaurante Universitário. É importante destacar que a permanência passou a ser considerada nas pautas educacionais a partir do processo de expansão do ensino superior, em que se fez necessário pensar estratégias para que os estudantes não abandonassem a instituição. Nesse contexto, o PNAES possui uma série de estratégias que auxiliam as universidades nessa dinâmica de luta contra a evasão que por essas e outras razões considera-se um marco nesse debate, porém foi observado que a permanência, no contexto de expansão, ainda não está compatível com a quantidade de matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

APONTE-HERNÁNDEZ, Eduardo. **Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021**, 2004

ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 25-43, jul./dez 2013.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A nova arquitetura do ensino superior: a expansão e a diversificação no período pós-LDB (1995-2006). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. FRANÇA, Magna. **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cci-vil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (Org.). **Política e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijui: Unijui, 2007.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

LEHRER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://www.revistaoutubro. com.br/edicoes/03/out3_03.pdf>.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Campinas, **Educ. & Soc.**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out., 2006.

SILVA, Silcia Soares da. **Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtém êxito numa universidade pública**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

OLIVEIRA, Ridalvo Medeiros Alves de. **Custo Social de Oportunidade na trajetória de acesso ao Ensino Superior: o caso dos ingressantes na UFRN nos vestibulares de 2006 a 2010**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011.

UFRN. **Resolução 026/2009 - CONSAD.** Disponível em: https://ccsa.ufrn.br/portal/wp-content/uploads/2014/10/Condi%C3%A7%C3%A3o-S%C3%B3cio-econ%C3%B4mica-Aluno-Carente-1.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Resolução 020/2016 - CONSAD**. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RqeqKCyWHscJ:arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2018224252d70c478181207fa6c96bbda/RESOLUO_DE_2017_SOBRE_OS_PREOS_DAS_REFEIES_NO_RESTAURANTE_UNIVERSITRIO.docx+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 17 set. 2018.

PAR (2007-2010) e (2011-2014): ANÁLISE DAS PROPOSTAS DOS MUNICÍPIOS MOSSORÓ/RN E NATAL/RN

Linha temática: Política e Gestão da Educação

Joyce Brenna da Silva Lima – UFRN (joycebrenna2009@hotmail.com)
Silvânia Cristina Borges de Paiva – UFRN (silvania_depaiva@yahoo.com.br)
Magna França – UFRN (magnaufrn@yahoo.com.br)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

INTRODUÇÃO

Este estudo está relacionado à dimensão de Infraestrutura e Recursos Pedagógicos dos Planos de Ações Articuladas — PAR (2007-2011) e (2011-2014) nos municípios de Mossoró e Natal. Esta pesquisa é um recorte de um projeto maior em rede entre três estados/ Universidades Federais (UFPA, UFRN, UFU), sobre o Plano de Ações Articuladas (2007-2011) em quinze municípios. PAR é considerado um Plano com diretrizes respaldadas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) para promover a melhoria da educação nas escolas públicas, cujas diretrizes integram o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do PDE (2007). A dimensão em análise nos dois Planos caracteriza a assistência técnica e financeira pela União aos municípios e estados nacionais. Constituindo-se como um planejamento multidimensional de responsabilidade dos entes federados, que ao aderir ao Plano de Metas e passam a utilizar o PAR caracterizado como primeiro momento o diagnóstico da real situação da rede pública de ensino, para o planejamento e elaboração das quatro dimensões, visando minimizar os problemas objetivando que influenciam na qualidade da educação.

Para realizar essa classificação o documento traz quatro dimensões, são elas: 1 — Gestão e educação, 2 — Formação de professores e de Profissionais de Serviços de Apoio, 3 — Práticas Pedagógicas e Avaliação, 4 — Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Essas são ainda subdivididas em áreas e indicadores a serem analisados pela rede de ensino.

Na dimensão 4 do PAR 1, considerou-se a análise das seguintes áreas, 1 — Instalações físicas gerais; área 2 — Integração e expansão do uso de tecnologias da informação e comunicação na educação básica; área 3 — Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais. No PAR 2, a dimensão 4 foi organizada pelas seguintes áreas: 1 — Instalações Físicas da SME; 2 — Condições de rede física escolar existente; 3 — Uso de tecnologias e 4 — Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas que consideram a diversidade das demandas educacionais, sendo elas subdivididas em indicadores que se diferenciam entre os municípios. Mossoró obteve o total de 22 indicadores e Natal 20.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A pesquisa contempla aspectos qualitativos, referenciais teóricos e documentais, sendo que para os quantitativos serão utilizados a base de dados do INEP, especificamente, do Censo Escolar, identificando informações no que se referem às matrículas, funções docentes, condições de aprendizagens escolares nos espaços físicos da rede de ensino

dos municípios de Mossoró/RN e Natal/RN do IBGE, de modo a avaliar as ações do PAR na melhoria dos Ideb educacionais desse município. Realizar-se-á em etapa posterior o levantamento dos recursos que caracterizam a assistência financeira pela União, no SIOPE/ FNDE.

A pesquisa bibliográfica, que envolve o levantamento da literatura para a fundamentação teórica e política, bem como, documentos legais (PAR dos dois municípios). Os dados foram analisados estatisticamente para a construção das informações, as quais oportunizaram comparações com as dimensões/indicadores entre os municípios de Mossoró e o de Natal no PAR (2007-2011) e (2011-2014). Esses dados serão colocados em quadros com suas respectivas análises. Ressalta-se que esse artigo se ateve tão somente à dimensão Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, relacionado ao levantamento das ações de assistência técnica e financeira pela União, para a posteriori analisar os programas e fontes de recursos que integram o segundo PAR (2011-2014) dos municípios.

Conforme as diretrizes dos documentos oficiais têm-se a seguinte classificação no sentido da valorização dos indicadores, em face do apoio técnico e financeiro da União aos municípios: Pontuação 1: situação crítica; pontuação 2: situação insuficiente e pontuação 3 e 4: satisfatória.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

O município de Mossoró no PAR (2007-2011) os dados que correspondem a dimensão 4, na área 1, o indicador 1 apresenta pontuação 1 com situação crítica, os indicadores 2, 3, 4, 5 e 6 apresentaram pontuação 2, considerada situação insuficiente, e apenas o indicador 7 a pontuação recebida foi 3, situação satisfatória. Na área 2 os indicadores 1 e 2 receberam pontuação 2 (situação insuficiente), e por fim, na área 3, os indicadores, 2 e 5 receberam pontuação 3, não gerando ação. Por outro lado, o indicador 3 recebeu pontuação 2 (situação insuficiente) e o indicador, pontuação 1 (situação crítica), necessitando impreterivelmente de ações para a sua melhoria. Em sequência, o PAR (2011-2014) de Mossoró, considerando as alterações ocorridas no documento, configurando-se em 4 áreas e 22 indicadores. Na área 1 o indicador 1 recebeu pontuação 3 e o indicador 2, pontuação 4, entendidos por uma situação satisfatória. Todavia, na Área 2, os indicadores 1, 3 e 4, obtiveram pontuação 2 (situação insuficiente), o indicador 2 recebeu pontuação 1, e os indicadores 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 receberam pontuação 3, considerada situação satisfatória, gerando ações em todos os indicadores apontados.

No município de Natal o PAR (2007-2011) as áreas/ indicadores citados para o município de Mossoró permanecem os mesmos, diferenciando apenas a pontuação dos indicadores. Na área 1 foram identificados que três indicadores não geraram ações, tendo em vista que a pontuação ficou em 3, sendo eles os indicadores 1, 3 e 7. Na área 2 têm-se os seguintes indicadores que geraram ações, pois apresentaram pontuação 2, são eles 1 e 2. Na área 3 apenas o indicador 5 não gerou ação, pois atingiu pontuação 3.

No segundo PAR (2011-2014) considerando as alterações ocorridas no documento que passou a ter 4 áreas e foram acrescidos novos indicadores, dos 20 que compõe a dimensão quatro, 13 apresentaram situação insatisfatória ou crítica, o critério Não se Aplica (NSA) que também foi adicionado ao Plano, atribuído- se a 03 indicadores da Área 2, são eles: a) Infraestrutura física existente: condições das unidades escolares que ofertam a educação infantil no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas; b) Infraestrutura física existente: condições da unidades escolares que ofertam o ensino

fundamental no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas e c) Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda da educação infantil no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas.
Em síntese, o PAR 1 (2007-2011) nos dois municípios serviu como um mecanismo subsidiador da elaboração do diagnóstico do PAR 2 (2011-2014), ou seja as ações que não foram implementadas incorporaram o planejamento do segundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a implementação do PAR (um e dois) é pré-requisito dos diagnósticos que apontem as áreas, os indicadores e suas respectivas pontuações, considerando as mais e menos relevantes, que subsidiam a assistência técnica e financeira pela União. A posteriori é elaborado o documento contendo as reais necessidades do sistema municipal de educação dos municípios, visando minimizar os problemas encontrados.
As alterações na estrutura do PAR (2007-2011) para o (2011-2014), nos municípios de Mossoró e Natal, trouxeram indicativos de que os mesmos apresentam um planejamento fechado, deixando de oportunizar a inclusão de novos indicadores carentes em cada municipalidade. Se fez necessário à transposição das ações do primeiro PAR, que não foram implementadas, para o segundo.
Em Mossoró, os indicadores da dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos apontados no primeiro PAR foram no total de 14. Vale salientar que, o indicador 7 da área 1, bem como os indicadores 1, 2 e 5 da área 3, receberam pontuação 3, e mediante a uma situação satisfatória, eles não tiveram demanda potencial, nem geraram ações e subações, nem estratégias, e não têm nível de competência. Contudo, seguindo por uma reorganização do Plano, no segundo PAR em Mossoró foi considerado 22 indicadores, no qual, todos eles geraram ações.
No município de Natal, 10 dos indicadores geraram ações de assistência técnica e financeira no primeiro PAR. No segundo PAR 13 indicadores apresentaram situação insuficiente ou crítica, o que justificou a solicitação de ações a serem implementadas de assistência técnica e financeira, tanto pelo município como pela União. Isto evidencia que o sistema de ensino da capital do RN carece das condições necessárias de estrutura física e recursos pedagógicos para assegurar a qualidade da educação.
Evidencia-se, portanto, as mudanças ocorridas nos indicadores educacionais dos PAR (2007-2011) (2011-2014) ocasionando diferenciação nos planejamentos em consideração à realidade de cada município. As mudanças de um para o outro inferiram nas ações a serem desenvolvidas através dos indicadores, os critérios 3 e 4 que antes não geravam ações, pois eram considerados satisfatória, no segundo passou a gerar ações, de maneira a manter o que já havia sido desempenhado, o que pode configurar uma continuidade entre os documentos.

Palavras-chave: PAR. Infraestrutura e recursos pedagógicos. Municípios.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**, Brasília: MEC, 2007.

MOSSORÓ. Prefeitura Municipal. **Plano de Ações Articuladas – PAR**. Mossoró, 2011.

MOSSORÓ. Prefeitura Municipal. **Plano de Ações Articuladas – PAR**. Mossoró, 2014.
NATAL. Prefeitura Municipal. **Plano de Ações Articuladas – PAR**. Natal, 2011.

NATAL. Prefeitura Municipal. **Plano de Ações Articuladas – PAR**. Natal, 2014.

PROEJA NA REDE ESTADUAL DO RN: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLANTAÇÃO

Linha temática: Políticas e gestão da Educação

E. P.P., IFRN, eusapp@gmail.com
V.C.N., IFRN, vania.nobile@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica e documental pensada a partir do pressuposto de que, a implantação do Proeja na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, implica em conhecer o contexto histórico de implantação do Proeja, no âmbito das Instituições Federais, identificando os desafios vivenciados por estas.
Nesta perspectiva, o objetivo geral deste estudo é propor estratégias de implantação do Proeja nas escolas da rede estadual do RN, a partir da análise do processo de criação do Proeja, tendo como objetivos específicos: conhecer o contexto de implantação do Proeja, por meio de estudos sobre os documentos oficiais e identificar os desafios de sua implantação, partindo do estudo das experiências na Rede Federal.
À luz destas experiências e referendada pela análise do Documento Base do Proeja-Ensino Médio e pelos autores que versam sobre a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e suas modalidades e, a partir da pesquisa realizada, tivemos como resultado a elaboração de estratégias preparatórias, pedagógicas e operacionais, que podem contribuir para a implantação de um currículo para o PROEJA, de modo a possibilitar a formação humana integral, para que possa atuar de forma cidadã no mundo do trabalho no contexto estadual da implantação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Em cumprimento à Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), ambos em vigência, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) do RN, propõe a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) nas escolas da Rede Estadual.
O Proeja foi instituído com a proposta de integrar a Educação Profissional com a Educação Básica, tendo como contexto o mundo do trabalho. De acordo com Nobile (2010), o Programa tem por objetivo criar oportunidades para que jovens e adultos que foram obrigados a interromper seu processo de escolarização possam ser inseridos novamente no sistema, garantindo-lhes a elevação da escolaridade – mediante a conclusão do ensino fundamental e do ensino médio – articulada à formação profissional.
A pesquisa foi desencadeada pelo resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo da redemocratização do país na década de 1980 e a promulgação da Constituição Federal, em 1998, a qual a educação passou a ser garantida a todos como um direito público subjetivo, como disposto no artigo 208: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Esse direito, foi ampliado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96, que trouxe avanço para a EJA, ao considerá-la como

uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio e por associar à Educação Profissional, conforme artigo 37,Parágrafo 3º: "A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

Na década de 1990, a preparação para o trabalho e habilitação profissional são concebidas e tratadas como distintas, ainda que articuladas, ocupando lugar diferenciado na organização da educação nacional. A suplantação dessa dualidade, foi estabelecida pelo Decreto nº 5.154/2004 que estabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico, possibilitando a integração curricular nos cursos de formação profissional de nível médio, onde mesmo mantendo a educação profissional como etapa formativa própria, trouxe a possibilidade de oferta integrada entre profissional e ensino médio.

O Proeja foi institucionalizado inicialmente, em 2005, com o objetivo de "atender à demanda de jovens e adultos, por meio da oferta de educação profissional técnica de nível médio no âmbito das instituições federais de educação tecnológica". Porém, em 2006, o Decreto nº 5.840/2004, alterou seu nome para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e amplia a abrangência do Programa, de acordo com § 3o do Art. 1º: "O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais." (BRASIL, 2006).

Dando materialidade ao Decreto nº 5.840, em 2006, o Ministério da Educação lançou um documento orientador da implantação do Programa, denominado Documento Base, contendo princípios e concepções que embasam e orientam as instituições na elaboração de suas propostas pedagógicas e organização curricular de seus cursos, visando refletir sobre a problemática da Educação Básica, especificamente à EJA.

No contexto de implantação do Proeja pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, muitos desafios foram desencadeados. Tais desafios consistem no ponto de partida desta pesquisa, uma vez que servirão de suporte para reflexões e de alicerce para a construção de estratégias para implantação do Proeja na Rede estadual de Educação do RN.

Neste sentido, optou-se em investigar os desafios vivenciados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), por considerar que o contexto de implantação, as características geoeconômicas e as características do perfil dos estudantes são similares, além do fato destas instituições servirem de referência para a educação profissional no nordeste brasileiro.

Durante a pesquisa contatou-se que vários obstáculos foram se revelando, partindo do desafio inicial da integração entre os campos da educação, como cita Moura e Henrique (2012, p. 116): "a implantação do Proeja, apresenta um grande desafio: integrar três campos da educação: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos." Outros desafios constatados forma: a falta de formação inicial e continuada do professor para atuar com a EJA; poucos debates sobre a integração do ensino médio com EPT e com a EJA; o modo imperativo pelo qual o Proeja foi inserido na Rede Federal; as altas taxas de evasão; "e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a Rede Federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente." (Moura e Henrique, 2012, p.121).

RESULTADOS

Respaldados nos relatos das experiências dos IFCE e do IFRN, é possível propor estratégias para implantação do Proeja na rede estadual de ensino do RN, com vistas a construção de ações de **preparatórias, pedagógicas e operacionais**, de modo a garantir uma oferta de qualidade, que proporcione uma formação técnica integral aos jovens e adultos.

As **Ações Preparatórias**, dizem respeito ao planejamento prévio, devendo partir das articulações intersetoriais entre os vários setores da SEEC, bem como parcerias com instituições que possuem expertise na área. Já as **Ações Pedagógicas,** referem-se a formação continuada e a formatação curricular, organizando-o de forma integrada e que atenda à realidade dos sujeitos envolvidos em consonância com as Diretrizes curriculares Nacionais e, por fim, as **Ações Operacionais**, são ações que organizam e regulamentam a forma de ingresso ao curso, a contratação de professores da formação técnica, e a adequação do Sistema Integrado de Gestão da Educação (Sigeduc).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do Proeja, na perspectiva de integração de conteúdos e da profissionalização, se constitui em um grande desafio, uma vez que para alcançar êxito, no âmbito da SEEC, é fundamental compreender que: 1) A EJA apresenta especificidades que exigem conhecimentos sobre o perfil dos sujeitos de EJA e sobre as concepções teóricas-metodológicas que versão sobre sua aprendizagem; 2) A SEEC deve responsabilizar-se pelo seu processo de implementação, em consonância com a comunidade interna e externa; 3) A implantação de uma política consiste em criar as condições mínimas necessárias com vistas ao cumprimento dos seus objetivos e finalidades e 4) A política precisa ser acompanhada e permanentemente avaliada a fim de se identificar falhas, desvios, contradições e equívocos que possam conduzi-la ao sentido oposto dos seus objetivos.

Sendo assim, desejamos que as estratégias aqui apresentadas possam contribuir no processo de implantação do Proeja na rede estadual, de modo que, sua execução possibilite o atendimento dos anseios daqueles que aspiram por um lugar nessa sociedade competitiva, por meio da formação humana integral, cumprindo a premissa constitucional de garantir o direito de acesso de todos à educação básica, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Proeja. Implantação. Desafios.

REFERÊNCIAS

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

_____. _____. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm.Acesso em 31 de jul. de 2018.

_____. _____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. http://www.planalto.gov.br.htm. Acesso em 31 de jul. de 2018.

MOURA, Dante Henrique. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Proeja: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, Ano 28, Vol. 2, p. 114-129. Natal: Editora IFRN, 2012.

NOBILE, Vânia do Carmo. **Da EJA ao PROEJA: a transição da educação de jovens e adultos na rede federal.** In: Reunião anual da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 33. Anais. Caxambu, 2010.

A DANÇA DAS BORBOLETAS: UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Linha temática: Linguagens, tecnologias e prática pedagógica

Ana Catharina Bagolan
Núcleo de Educaçao da Infância/CAp – UFRN
aninhabagolan@rtmail.com

Sara Maria Pinheiro Peixoto
Núcleo de Educaçao da Infância/CAp – UFRN
sarinha27@gmail.com

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira
Núcleo de Educaçao da Infância/CAp – UFRN
etinharon@gmail.com

Esse artigo aborda o trabalho desenvolvido durante o primeiro trimestre de 2018, com crianças de 3 e 4 anos, do Núcleo de Educação da Infância NEI/CAp/UFRN. Constitui-se num recorte da intersecção dos temas de pesquisa "Festejos Juninos" e "Borboletas" vivenciados por essas crianças e seus professores. O estudo realizou-se mediante o uso de sequências didáticas com os seguintes objetivos: ampliar o repertório de comunicação e expressão cultural das crianças; apreciar as danças juninas, criar movimentos a partir de observações do voo das borboletas vivenciar diferentes possibilidades de criação e expressão dos movimentos; participar do processo de improvisação, composição e alegria de dançar; valorizar e ampliar as possibilidades estéticas dos movimentos e emitir impressões, sentimentos, conhecimentos sobre a dança. A referida turma aprofundava, neste período de tempo, seus estudos sobre o tema de pesquisa Borboletas. No campo de experiência "Artes", no subcampo "Dança" delimitou-se o momento junino, quando os estudos sobre as borboletas trouxeram descobertas acerca dos movimentos desse inseto e procurando estabelecer uma interface entre os temas de pesquisas estudados trazemos a linguagem do corpo, como uma forma de enriquecer mais o trabalho e estar contribuindo no desenvolvimento da criança sob as diversas dimensões. Sabemos que o corpo se constitui sujeito em diversos espaços sociais e com isso torna-se cada vez mais necessário um olhar mais subjetivo sobre esse corpo que se constitui elemento essencial para a aprendizagem. Nessa perspectiva, A **"Dança das borboletas**", traz como essência o ritmo alegre e efervescente do xote, entrelaçado por alguns movimentos vivenciados pelas crianças de alçar voos como a borboleta. No embalo da música "A dança das Borboletas" interpretada por Elba Ramalho e utilizando fitas coloridas, que lembram o movimento contagiante das borboletas, as crianças realizaram movimentos rápidos, lentos, no plano alto (procurando as flores), médio (pousando nas flores) e baixo (sugando o néctar das flores) e com a mediação das professoras construíram a composição coreográfica, nomeando os seguintes passos: "borboleta voando em cima, no meio e embaixo"; para frente e para atrás. Os estudos sobre a dança sistematizados por Nóbrega (2005), Porpino (2006) e Lima (2009) apontam possibilidades para a realização do trabalho com a dança na escola, quando compreendem que a dança é uma linguagem do corpo, uma forma de expressão, cujos sentidos não estão dados, mas construídos na interação sujeito e dança, em cada contexto cultural, no qual essa

linguagem do corpo foi criada. Pontuamos o estudo de forma substancial, uma vez que discorrer sobre corpo é levar aos professores, a reflexão de que o conceito de corpo é muito mais que uma forma física de estar no mundo, apresentando um papel significativo de oportunidades e diversas possibilidades a serem exploradas com o corpo. Versamos aqui na concepção de um corpo que vai além de sua estrutura física. Tratamos aqui, de um corpo que não é separado do sujeito pensante e que por sua vez, considera toda a sua existência. Fernandez (1991) descreve bem quando afirma que a aprendizagem passa pelo corpo, do início ao fim. Entendemos que toda dança tem o seu aspecto lúdico, estético, faz lembrar outras danças, remetem às coisas do mundo, desperta desejos, emoções, encantos, desencantos, dores e prazeres, liberdade, fantasia, limites, possibilidades, propicia relacionamentos, contato e conhecimento com a cultura de outros povos. A dança, como qualquer outro conhecimento, não surge do nada. Para que os movimentos corporais se transformem em expressões gestuais, configurando-se como dança e apresentando sentido, tanto para quem realiza como para quem aprecia, devem estar em sintonia sujeito (corpo), movimento, espaço, tempo, experiência, criação e cultura (PORPINO, 2006).Para dissecar com mais riqueza esse universo que há sob corpo e essa relação com o seu meio, temos como aporte teórico o filósofo e fenomenólogo Merleau-Ponty (1999), quem vem enveredar toda essa discussão do corpo e sua relação de ser/estar no mundo. Assim, o corpo constitui-se um dos principais objetos de estudo do pensamento do filósofo, assumindo o pensamento do ser como presença no mundo, sob uma ótica que o corpo é muito além de seu ser biológico. (MERLEAU-PONTY, 1999).As experiências em torno desse estudo mostraram que a pesquisa atendeu às expectativas, destacando-se, dentre outras: 1) as ocorrências de interações entre crianças que não se conheciam muito bem ou não costumavam brincar juntas; 2) as apreciações das crianças indicando seus sentimentos, emoções, sensações, limites e potencialidades do próprio corpo; 3) a ampliação e valorização das possibilidades estéticas do movimento, pela percepção das estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente; 4) o aperfeiçoamento dos movimentos e deslocamentos do corpo no espaço. Acreditamos, assim, que no contato com as diversas formas de linguagens, participando do processo de criação, as crianças são incentivadas a serem leitoras/apreciadoras da arte, seja ela dança, esporte, música, pintura, escultura, poesia, dentre outras. É preciso abrir espaço para o lúdico, o sentir, o afeto, as sensações e as emoções que nos fazem estar nessa relação imbricada do eu com o mundo, logo com o outro. Essa experiência reafirma o entendimento de que essa e outras práticas corporais permitem as crianças compreenderem, conhecerem a si mesmas e o mundo, terem liberdade para criar, aprender e expressarem valores e atitudes de cooperação, organização e o respeito às diferenças, limites e possibilidades do outro; bem como se comunicarem, elaborarem sentidos para essas vivências, utilizando-se do gesto, da palavra, do movimento, sua corporeidade e de suas emoções.

Palavras-chave: Dança. Criação. Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

FERNANDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada.** 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LIMA, Ruth Regina de Melo. Dança: Linguagem do corpo na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Natal: UFRN, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da; VIANA, Raimundo Nonato. Espaço e tempo das danças populares: uma abordagem coreológica. Paidéia – Revista Brasileira. Ensino de Artes e Educação Física. Natal. v.1, n.1, p. 4-220, dezembro, 2005

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Tradução Carlos Alberto Ribeiro Moura, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança é educação. Interfaces entre corporeidade e estética. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

CONEXÕES ENTRE LETRAMENTO E LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Linha Temática: Linguagens, Tecnologias e Práticas Pedagógicas

Buena Bruna Araujo Macêdo - UFRN - buenabruna@yahoo.com.br
Julie Idália Araujo Macêdo - UFRN - juliidalida@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, durante essa etapa os educandos desenvolvem competências e habilidades extremamente importantes para o prosseguimento dos estudos e para a participação ativa na vida em sociedade. Desde o primeiro ano do ensino fundamental são propostas práticas pedagógicas que buscam promover o processo de alfabetização e letramento e é notável o quanto é rico o trabalho desenvolvido com apoio da literatura infantil. Apesar de que "a associação da literatura a uma meta pedagógica imediata não é uma ideia nova ou uma atitude nova. Ela se confunde com a própria origem da Literatura Infantil" (AMARILHA, 2009, p.45). A interrelação entre escola e literatura é histórica, por este motivo a presença do texto literário nesse âmbito é algo marcante. Porém apesar de estar presente na instituição escolar, é necessário repensar de que maneira esse texto está sendo lido e trabalhado. É indispensável que o professor tenha clareza no que se refere ao trabalho que pretende desenvolver. A abordagem da literatura pode mudar completamente, mediante a postura do professor; o professor pode promover apenas atividades de "decodificação da escrita" através da leitura ou pode ousar e oportunizar aos alunos momentos de exercitar a imaginação, criatividade e além disso realizar uma reflexão acerca do papel da leitura no mundo ao seu redor. Percebe-se então que a utilização da literatura nas atividades escolares pode contribuir significativamente nos processos de alfabetização e letramento de modo a trazer benefícios aos educandos e mostrando-lhes o quanto é importante dominar a leitura. Marly Amarilha em seu livro "Estão mortas as fadas?" destaca o quão importante é que "lembremos que a leitura é, ainda hoje, uma tecnologia de ponta, pois apesar do aparecimento de outras linguagens, nós não a eliminamos, pelo contrário, nós a ampliamos e a transferimos para outras manifestações" (AMARILHA, 2009, p.55).Neste sentido, é pensada no presente estudo a relação entre literatura infantil, letramento e alfabetização, além disso, de acordo com Abramovich (1997, p. 23) "o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor". Neste sentido, literatura infantil é essencial para formar leitores desde os primeiros anos de vida, além de divertir, ela pode ser uma aliada dos processos de alfabetização e letramento, auxiliando nas aprendizagens e estimulando a imaginação e a criatividade. Pode-se dizer que a literatura infantil incentiva a curiosidade da criança e pode ser utilizada para estimular o aprender a ler e escrever. Partindo dessa problematização, ao longo do estudo busca-se compreender as contribuições das práticas pedagógicas que utilizam a literatura infantil na sala de aula de modo a incentivar a leitura e o seu aprimoramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Quanto ao percurso metodológico, este estudo adotou a abordagem qualitativa, visto que buscasse entender as contribuições das práticas pedagógicas que se propõem ao

trabalho com literatura infantil para incentivar a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entende-se que "as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados" (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p.163). Por este motivo utilizou-se a observação/registro das atividades desenvolvidas na turma do 1° ano "A" de uma escola pública, localizada no município de Parnamirim, que foi o campo de Estágio Supervisionado, além disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Em relação à pesquisa bibliográfica "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Neste estudo, a pesquisa bibliográfica fez uso de uma fundamentação teórica constituída pelos autores Michael Graves e Bonnie Graves (1995), Rildo Cosson (2006), Maria Carolina da Silva Caldeira e Marlucy Alves Paraíso (2016), Marly Amarilha (2009) e Fani Abramovich (1997); os quais subsidiaram as reflexões em torno da literatura infantil na sala de aula de modo a incentivar a leitura e o seu aprimoramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

A escola assume o papel de instituição formadora dos sujeitos. Neste sentido, Zilberman pensa a relação entre escola e literatura e principalmente por ambas compartilham um aspecto em comum sua natureza formativa. A atividade com a literatura infantil–e por extensão, com todo o tipo de obra de arte ficcional– desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar importância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor (2003, p.28). Percebe-se que a experiência da leitura é potencialmente significativa na prática pedagógica, e a chamada experiência de leitura com andaimes que inclui momentos de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura reforça a importância da leitura e trabalha em prol de um aprendizado significativo. Os alunos da turma prestavam bastante atenção as atividades propostas. No momento de pré-leitura, era comum organizar uma de roda de conversa, estimulando a motivação, a ativação dos conhecimentos prévios, a realização de uma discussão e buscando relações com a vida dos estudantes. Ao longo da leitura a turma se comportava, fazia silêncio e escutava com atenção a leitura em voz alta. O momento da pós-leitura sempre era marcado por questionamentos, debates e aplicação de algumas atividade "sendo a leitura, por excelência, um ato do pensamento, um processo de significação que exige o concurso das funções psicológicas superiores, não pode reduziu-se a um ato mecânico que se realiza sem pensar como propõe o conceito de hábito na abordagem associativista" (ARAUJO, 1996, p.94).É necessário ressaltar a importância do chamado "letramento literário" trabalhado por Cosson (2006), esse autor defende a inserção do alunado no universo da leitura de modo a ir além das capacidades de decodificação da língua. Este autor percebe a conexão entre letramento, alfabetização e literatura; ele aborda a leitura com o objetivo de promover o desenvolvimento do letramento literário, por meio por exemplo de oficinas, projetos de ensino envolvendo a motivação e preparação dos alunos para que eles desenvolvam o gosto pela leitura e não o hábito pela leitura. Tendo em vista que é uma "disposição" adquirida pela contínua repetição sem significado que não faz sentido para o sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas, chegou-se à conclusão de que a utilização da literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma oportunidade de aprimorar os conhecimentos de decodificação da língua, tendo em vista que os alunos estão em pleno processo de alfabetização; e não só se propõem ao domínio de uma técnica, mas oferece ferramentas para o agir no mundo que está ao seu redor, bem como incentiva o gosto pela leitura. Quando o sujeito vivencia momentos prazerosos de leitura ele tende a ficar estimulado a repetir tal prática mesmo que inconscientemente com o intuito de ampliar seu campo de ação e participação. Portanto, a literatura infantil e a literatura de um modo geral se mostram ricas para incentivar a imaginação dos seus leitores. Sendo necessário oferecer experiências prazerosas de leitura na mais tenra idade, pois há grandes chances dessas experiências com materiais atrativos e interessantes contribuírem para a formação de leitores assíduos; a frase clichê que diz que "quem lê muito escreve bem" começa a fazer sentido, tendo em vista que um leitor assíduo terá mais bagagem e argumentos para elaborar uma produção textual. A leitura da literatura, seja ela mediada ou não, oferece ferramentas valiosas para esses pequenos leitores e escritores em formação.

Palavras-chaves: Letramento. Literatura. Prática Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
AMARILHA M. **Estão mortas as fadas**? Literatura infantil e prática pedagógica.8°ed Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

ARAÚJO, M. D. Do hábito de ler à leitura como significado: qual a diferença? IN: AMARILHA, M. (Org). **Anais do 1º Seminário Educação e Leitura**. Natal/UFRN, 1996.
CALDEIRA, M. Ca. da S.; PARAÍSO, M.A. Literatura infantil, relações de poder-saber e posições de sujeito no currículo do primeiro ano. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 166-190, maio/ago. 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucelena (Orgs.). **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino de leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa Social.** 6.ed. São Paulo: Atlas,2008.
GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B.**A experiencia da leitura com andaimes:** uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. Reading.April.1995. Tradução Marly Amarilha para testudo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem GPEL – PPGED/UFRN

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LINGUAGENS DA INFÂNCIA: A INTERFACE ENTRE O CORPO E A BRINCADEIRA

Linha temática: Linguagens, tecnologias e prática pedagógica

Ana Catharina Bagolan
Núcleo de Educaçao da Infância/CAp – UFRN
aninhabagolan@hotmail.com

Sára Maria Pinheiro Peixoto
Núcleo de Educaçao da Infância/CAp – UFRN
sarinha27@@gmail.com

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira
Núcleo de Educaçao da Infância/CAp – UFRN
etinharon@gmail.com

Neste artigo iremos refletir sobre a linguagem corporal e a linguagem da brincadeira como linguagens da infância. Temos o objetivo de contribuir com o debate a respeito do desenvolvimento infantil assim como auxiliar em estudos que reforçam a ideia da importância de se conhecer as múltiplas linguagens infantis, especificamente de que forma o desenvolvimento da brincadeira e do corpo contribuem nesse processo. Discussões sobre as interfaces entre corpo e educação infantil deveriam permear as reflexões sobre as práticas pedagógicas de atendimento a infância. A criança é corpo em movimento produzindo-se como sujeito cultural através de diferentes linguagens. Neste texto nos propomos a refletir sobre alguns desdobramentos da interface entre corpo e brincadeira na infância. Nas últimas décadas, as discussões e debates têm sido grandes, sobre a relação corpo e o meio, o corpo e o outro, tornando-se essencial a compreensão desse corpo que se constitui sujeito em diversos espaços sociais, culturais e históricos, tornando-se cada vez mais necessário a quebra de paradigmas sobre o corpo no ponto de vista biomédico e funcional, precisamos ampliar horizontes, passando a ver o corpo sob uma abordagem mais subjetiva. As trocas que o indivíduo estabelece com o meio e, principalmente, com os outros indivíduos, em contextos sócio-econômico-cultural determinados, é fundamental para a formação do pensamento e da personalidade. Muito cedo, as relações que o indivíduo estabelece com os outros e com o meio exterior são mediadas pela linguagem, que se manifesta de formas variadas, mas tem como matriz inicial o corpo em movimento. Tratando com mais riqueza e profundidade nesse universo rico que há sob corpo e essa relação com o outro e o meio, temos como aporte teórico Merleau-Ponty (1999), filósofo e fenomenólogo que vem enveredar toda essa discussão do corpo e sua relação de ser/estar no mundo, em sua ontologia fenomenológica. Na visão merleau-pontiana, nos é apresentado a acepção de que somos sujeitos que estamos em processo incompleto e infinito, e nos constituindo enquanto sujeitos abertos e aprendentes à novas experiências, em todos os momentos da vida, possibilitados a um corpo que vai além de sua condição biológica, física e funcional, nos referimos aqui a um corpo em toda sua totalidade humana. “O corpo se faz presente em todos os atos humanos, é a vida em sua plenitude, em toda a sua forma. Desprezar o corpo é negar a vida e o próprio ser”. (NÓBREGA, 2009, p.32). Nesse sentido, o corpo assume um papel fundamental no processo de produção do conhecimento, pois é com ele que a criança estabelece sua relação com o mundo. As crianças descobrem as possibilidades do próprio corpo,

experimentando-o enquanto ação e linguagem. Mesmo antes da linguagem oral, as crianças, principalmente as pequenas se expressam através da linguagem corporal. O corpo é linguagem e produtor de linguagens para dizer de si e do mundo que o rodeia. É no corpo e por meio dele que as leituras se realizam e os processos de significação se estabelecem. Dessa forma, nas instituições de atendimento à infância o corpo infantil as interações e brincadeiras, eixos do trabalho com crianças propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) tem como matriz inicial o corpo. Nesse contexto, para tratar da relação entre corpo e brincadeira é importante destacar o desenvolvimento do gesto simbólico, ou seja, aqueles ligados ao faz-de-conta. A criança pequena começa a reconhecer a imagem do seu corpo por meio das interações sociais que estabelecem e das brincadeiras de faz-de-conta que realiza diante do espelho. Nessas brincadeiras a criança começa a construir sua identidade (BRASIL, 1998). Pelo brincar, observamos que as crianças desempenham diferentes papeis, de acordo com a sua realidade sociocultural, brincando como se fossem pai, mãe, filho(a), médico, mecânico, heróis bandidos, princesas, entre outros, imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. Nessa perspectiva, a brincadeira é o meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Através das brincadeiras, as crianças vivem situações do mundo real e aprendem a elaborar o seu imaginário, a buscar a realização de seus desejos e, portanto, a estruturar o pensamento. (VYGOTSKY, 1998). No diálogo com os autores já explicitados, apresentamos assertiva de que temos a ideia que devemos possibilitar a todos a experiência do corpo vivido, e que esta, se dará através das experiências proporcionadas, da percepção do que se vive e como se vive, ampliando as possibilidades desse sujeito. Não estamos aqui desmerecendo a condição de corpo enquanto motricidade, mas partindo da premissa que o corpo motor sozinho não é suficiente para desenvolvimento integral enquanto sujeito. Nesse sentido, entendemos que a brincadeira e o corpo entendidos como linguagem, exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências, a interação com o outro, possibilitando-lhe pensar nas suas ações através de diferentes experimentações: no jogo, no faz-de-conta, permitindo a aprendizagem de regras, valores, atitudes, construindo e reconstruindo seu conhecimento. Assim, a brincadeira e outras linguagens do corpo se inserem como práticas culturais construídas e aprendidas nas interações sociais. As práticas corporais permitem as crianças compreenderem o mundo, conhecerem a si mesma, terem liberdade para criar, aprender e expressar valores e atitudes de expressão, bem como a se comunicarem, elaborarem sentidos para as vivências utilizando-se dos gestos: palavras, movimentos, sentimentos e emoções. Precisamos promover situações didáticas pautadas na imaginação do real e do simbólico, no faz de conta, da ludicidade, no prazer das ações, pautados sob o entendimento que para criança é preciso darmos sentidos e significados às situações vivenciadas. A reflexão sobre as interfaces entre a linguagem corporal, a brincadeira e as práticas pedagógicas na infância nos direcionam para produção de sentidos para as práticas corporais que ocorrem nas instituições de atendimento a infâncias. Essa reflexão aponta também para lançarmos olhares para as relações que se estabelecem entre adultos e crianças, assim como para a organização de situações de aprendizagem que considerem a criança como um ser integral que participa de sua cultura e produz sentidos para o mundo agindo corporalmente sobre ele.

Palavras-chave: corpo, brincadeira, linguagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infanti**l. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia. Tradução Carlos Alberto Ribeiro Moura, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e Educação física: do corpo-objeto o corpo-sujeito**. 3. Ed. Natal: EDUFRN, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O GÊNERO DISCURSIVO SEMINÁRIO EM PRÁTICA ESCOLAR DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS REFLEXIVOS

Linha temática: Linguagens, tecnologias e prática pedagógica

Francisca das Chagas Nobre de Lima
EEBW
chagasnobre@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Compreendemos que o objetivo de se ensinar a língua materna é de que o educando aprenda a se comunicar eficientemente. Nesse sentido, o aprendizado dos gêneros discursivos tanto escritos como orais, torna-se importante, porque é por meio deles que o sujeito se comunica e, segundo Bakhtin (2016), todo processo comunicativo se realiza através dos usos de diferentes gêneros discursivos, os quais são relativamente estáveis e caracterizados por três elementos: o conteúdo temático; o estilo e a construção composicional. Por isso, devem-se dar aos alunos mais possibilidades de ler, produzir textos e expressar-se em diferentes esferas sociais.

Dentre os gêneros discursivos que circulam no espaço escolar, o seminário apresenta uma das raras atividades orais praticadas com maior frequência na sala de aula, pois ele é um texto expositivo realizado oralmente, o qual possui como características principais certa formalidade, como, por exemplo, a seleção de diversas fontes de informações em função do tema e a elaboração de um esquema para a apresentação oral. Em outras palavras, nesse gênero, o papel do expositor é o de desenvolver um conteúdo, informar, esclarecer e modificar os conhecimentos dos ouvintes. Além disso, a prática desse gênero ajuda ao educando a ter posicionamentos, a argumentar e a expor suas ideias em diferentes esferas comunicativas, através do uso da linguagem.

A partir dessas compreensões, foi que optamos por trabalhar com o gênero discursivo seminário em sala de aula, por meio de aspectos literários relativos ao Modernismo no Brasil (as três fases); à literatura brasileira contemporânea; e ao teatro moderno nos séculos XX e XXI (destacando as obras de Ariano Suassuna e Nelson Rodrigues), com os discentes do 3º ano do Ensino Médio, em uma Escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, localizada em Natal. E também pelo fato desse ser um gênero oral, com o qual os estudantes têm menos contato no ambiente escolar, além de lhes possibilitar a segmentação planejada da fala, constituindo-se como um ponto de referência concreto para os estudantes, a partir do desenvolvimento de uma sequência didática para trabalhá-lo, proposta por Dolz, Noverráz e Scheneuwly (2004).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

As práticas linguísticas com o gênero discursivo seminário, as quais foram realizadas com três turmas do 3º ano do Ensino Médio, visaram possibilitar uma maior autonomia aos alunos em que eles assumissem, por meio da leitura, e atitudes reflexivas calcadas na interação e interlocução, aproximando-os das diferentes formas de se relacionarem com o discurso, porque o trabalho com esse gênero permite que haja as constituições dos estudantes na e pela a linguagem, visto que as estruturas

linguísticas podem sofrer alterações e serem reiteradas, através da interação e interlocução.

Além disso, buscamos articular as concepções concepção de gênero discursivo, como mediador das práticas linguísticas na escola e de texto como unidade de ensino respaldada em Bahktin (2011, 2016); de linguagem, como interação verbal teorizada por Geraldi (2013) e Volóchinov (2017), visto que todas as ações humanas são realizadas por sujeitos ativos, os quais são constituídos e se constituem a partir da linguagem em diferentes esferas comunicativas; de "sequência didática", proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros.

Com base nesses autores, foi possível construir o embasamento teórico para a discussão e obter as ferramentas necessárias para a análise dos seminários. O exercício consistiu-se, inicialmente, em uma divisão das turmas em grupos e sorteios dos tópicos literários entre eles, bem como a teorização acerca desse gênero, como, por exemplo, as suas características; o planejamento e a preparação dele; a pesquisa; a tomada de notas; a produção do roteiro com os tópicos a serem desenvolvidos, entre outros. Para tanto, respaldamo-nos em autores como Cochar e Cereja e Magalhães (2016) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No primeiro momento, foram explicados aos alunos os conceitos básicos para a discussão, principalmente os que se referiam às características do oral formal. Em seguida, os educandos fizeram as pesquisas, com orientação e construíram os slides, usaram vídeos variados disponíveis na internet e produzidos por alguns grupos também. Concluídas todas essas etapas, chegaram os momentos de apresentações dos seminários pelos grupos, as quais aconteceram ao longo de algumas semanas, para que eles pudessem aprender aos poucos a lidarem com esse gênero, o qual é comumente pouco trabalhado em sala de aula.

Ressaltamos, ainda, que o trabalho com esse gênero oral é mais abrangente do que a oralização do escrito, já que ele é constituído por elementos linguísticos que devem ser explorados em sala de aula, uma vez que o seminário possui características próprias, as quais pressupõem o domínio de outras modalidades, que vão além da fala em público. Em outras palavras, ao produzirmos um texto oral, devemos considerar alguns fatores que influenciam, como, por exemplo, o conhecimento prévio que o interlocutor tem sobre a temática desenvolvida, entre outros.

Além disso, a introdução de um gênero na escola deve ser o resultado de uma decisão didática baseada em objetivos bastante definidos de aprendizagem e, por isso, a inserção oral ou escrita desse gênero pressupõe o desenvolvimento de atividades ancorado em uma sequência didática, a qual é definida como um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno desse gênero, cuja finalidade é assegurar aos educandos uma melhor compreensão sobre a configuração do gênero trabalhado com eles, bem como incentivá-los a pesquisar em fontes variadas de informações; a selecionar os fatos mais relevantes em função do tema a ser desenvolvido, distinguindo ideias principais e secundárias e elaborarem um roteiro destinado a dar consistência à apresentação.

Em síntese, o seminário como objeto de ensino é aquele em que o apresentador vai trabalhando as informações já selecionadas por ele e pelo seu grupo, obedecendo às etapas a serem realizadas, quais sejam: a abertura e os agradecimentos finais; a introdução dos integrantes do grupo; interligar as partes dos assuntos desenvolvidos, por meio de organizadores textuais (o primeiro, o segundo, entre outros); os usos de expressões que explicitem quais são as informações principais e secundárias; introduzir exemplos; reformular ideias que não ficaram bem compreensíveis; a

palavra aos demais componentes do grupo; abrir espaço para o questionamento do público, entre outros.

RESULTADOS

Quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula, com o gênero discursivo seminário, revelaram-nos que é possível pensarmos questões relacionadas aos modos com que os sujeitos inserem-se nas práticas sociais cotidianas, entendidas como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos, como um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la como sendo uma das possibilidades de construirmos novas formas de produzir conhecimento, como também criarmos inteligibilidades sobre a vida contemporânea em diferentes situações comunicativas, por meio da linguagem entendida como interlocução.

A esse respeito, destacamos que os alunos conseguiram se apropriar das características desse gênero discursivo e dos discursos presentes nos textos com os quais trabalharam, quando demonstraram reflexões consistentes em termos de argumentos; expuseram pontos de vistas; desenvolveram valorações sociais aos discursos de outrem, mostrando com isso, que a escola e professor precisam desenvolver de forma permanente atividades voltadas para a oralidade também, pois temos o predomínio de práticas linguísticas direcionadas apenas à produção escrita, como se as duas devessem ser executadas de forma separada e não entendendo-as como constituintes indissociáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos aspectos relativos ao trabalho com o gênero discursivo na sala de aula, consideramos os vários aspectos que podem influenciar ideologicamente o ensino e a aprendizagem dos alunos. Entendemos, portanto, que isso passa pelo desenvolvimento de atividades linguísticas voltadas para a leitura e a produção textual na esfera escolar, capazes de contribuírem para promover a inclusão dos alunos na sociedade do conhecimento, elegendo esse gênero como objeto de ensino.

O gênero discursivo como objeto de ensino é direcionado a um interlocutor que não se limita a compreender, mas que deve contribuir para aproximar o aluno da realidade na qual ele está inserido, no que diz respeito às relações presentes em diferentes esferas da atividade humana, em um processo interlocutivo, já que todo gênero discursivo dirige-se a um destinatário específico, o qual se posiciona de forma ativa graças à totalidade acabada do gênero.

Ademais, um trabalho sistematizado com um gênero em sala de aula deve considerar as estratégias textuais e discursivas fundamentais na construção desse gênero discursivo, para que os educandos possam participar de cada esfera comunicativa na qual se insere de forma consistente, compreendendo que o ato de planejar o texto a ser oralizado ou escrito é uma etapa fundamental, pois ele irá auxiliá-los a organizar melhor as suas ideias.

Palavras-chave: Seminário. Gênero discursivo. Oral.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzyetan Todorov: introdução d nosso Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov.. 1. ed. São Paulo: Editora Editora 34, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

VOLÓCHONOV, Valentim 1895-1936. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

CASCUDO ALUNO E MESTRE NO ATHENEU NORTE RIOGRANDENSE

Linha temática: Fundamentos da Educação

Tatie Silva Cardoso de Moura
CE-UFRN
E-mail: tatiecardoso@gmail.com
Olivia Morais de Medeiros Neta
CE-UFRN
E-mail: olivianeta@gmail.com

Essa pesquisa tem como objetivo geral delinear a relação entre Cascudo e o Ateneu Norte Riograndense em seus relatos autobiográficos nas obras *O Tempo e Eu: Confidências e Proposições*, em primeira edição publicada em 1967 e *Ontem: Maginações e Notas de um Professor de Província*, publicada em 1972. E, como objetivos específicos: compreender o modo que Câmara Cascudo se concebe aluno ou professor da instituição educacional Atheneu Norte Riograndense; compreender como a escola Atheneu Norte Riograndense esteve contextualizada em tempo e espaço para na narrativa autobiográfica de Cascudo; identificar as diferenciações entre o Câmara Cascudo enquanto aluno e enquanto mestre do Atheneu Norte Riograndense. Nesse sentido, surgiram as seguintes indagações: Como Cascudo se percebe enquanto aluno ou mestre do Atheneu Norte Riograndense em suas autobiografias *O Tempo e Eu: Confidências e Proposições* e *Ontem: Maginações e Notas de um Professor de Província*? Como o Atheneu Norte Riograndense se configura em tempo e espaço para a trajetória cascudiana? O que diferencia o Cascudinho aluno do Professor Cascudo no Atheneu Norte Riograndense? Para tanto, recorremos à investigação documental e bibliográfica no sentido de fundamentar a reconstituição do percurso histórico de nosso objeto de estudo através das interpretações e do mapeamento de fotografias do Arquivo Tavares de Lyra, de textos públicos, expostos no Colégio Estadual Atheneu Norte Riograndense, dos documentos sobre a fundação do Colégio Estadual Atheneu Norte Riograndense da Revista do Instituto Histórico e Geográfico e das escritas autobiográficas de Luís da Câmara Cascudo em diálogo com teorias de outros autores como: Ângela de Castro Gomes; Clementino Câmara; Maria Marta de Araújo; Michel Foucault; Raimundo Pereira Alencar Arrais e Francisco Firmino Sales Neto. Conceitualmente, as investigações propostas ao estudo apresentam as compreensões da escrita de si como escrita da história, de Ângela de Castro Gomes, de autor e autoria por Foucault em seu livro *O que é um autor?* E, de Natal Cascudiana, por Sales Neto em *Luís Natal ou Câmara Cascudo: o autor da cidade e o espaço como autoria*. Pela delineação proposta por este estudo, colige-se que o percurso pedagógico educacional vivenciado por Cascudo em suas fases de aluno e, posteriormente, de mestre do Atheneu Norte Riograndense estabelece uma relação simbiótica com as contextualizações de tempo e espaço da cidade Natal, e, constroem as narrativas de memória de Cascudo referentes à instituição que se perpetua como local de memória cascudiana. Os resultados parciais dessa pesquisa apontam a escrita de si como uma escrita histórica, que se volta à veracidade da narrativa de memória registrada por Luís da Câmara Cascudo em suas escrituras autobiográficas em *O Tempo e Eu: Confidências e Proposições,* onde registra sua experiência como cronista do jornal "A Imprensa" enquanto aluno dos cursos preparatórios do Atheneu Norte Riograndense, onde quando aluno desfrutou da situação financeira privilegiada de seu pai que comprara a Vila Amélia, fundando o

Principado do Tirol, e não relata a passagem pelo Atheneu enquanto aluno, porém deixa indícios de que havia experimentado um tempo de aluno na instituição acusando como princípio de desistência da frequência escolar a distância dificultosa e longa de caminhada no percurso entre o colégio e a sua residência. O fato de Cascudo ter sido aluno do Atheneu Norte Riograndense foi reafirmado, nessa pesquisa, pelos documentos analisados e pela publicação da vivência no atual *site* do Instituto Ludovicus, administrado por familiares em sua homenagem e honraria que funciona como meio midiático das atividades do museu Instituto Ludovicus, situado na antiga moradia de Cascudo na Avenida Câmara Cascudo em Natal. Para a compreensão do espaço da cidade Natal na época da experiência de Cascudo enquanto aluno do Atheneu, Raimundo Arrais em sua obra *O corpo e a alma da cidade: Natal entre 1900 e 1930* descreve que a elite natalense sente as influências do exterior mais enfaticamente que outros contextos socioculturais da cidade e Cascudo em *O Tempo e Eu: Confidências e Proposições* explicita fazer parte dessa elite, pontuando relatos que palpabilizam o privilégio econômico de seus pais que não se isolam dos anseios pela modernidade caracterizada pela posse de bibliotecas e participações políticas que almejavam a integração da capital aos moldes estrangeiros de beleza, cultura e magnitude que não se isentaram dos problemas da seca, dos eventos políticos desdobrados com a proclamação da República e das novidades educacionais nas instituições de ensino da Europa e do Brasil (ARRAIS, 2008). Neste contexto, Cascudo relata que passa por um processo de defasagem econômica familiar enquanto cursa Medicina, na Bahia, após ter prestado os exames no Atheneu Norte Riograndense, o que o faz retornar à Natal e dar aulas em colégios e cursos preparatórios da cidade, incluindo a instituição que outrora havia feito parte do alunado e que, futuramente, dirigiria e publicaria em *Ontem: Maginações e Notas de um Professor de Província* essa experiência, assim como reflexões provindas de um olhar amadurecido enquanto mestre, por algum tempo ministrante da disciplina História da Filosofia, a exemplo a percepção da mudança nas configurações sociais nas suas interações com suas alunas que adquiriam junto aos outros educandos uma conscientização política interferente nas posturas socioculturais da juventude com novas práticas como a valorização crescente da alfabetização e da instrução feminina. As obras de Clementino Câmara e Maria Marta Araújo especificam o funcionamento do Atheneu Norte Riograndense na cidade Natal, nos períodos analisados pela pesquisa, que apesar de não ter datas fechadas correspondem aos meados de 1914 e de 1925. A partir das contribuições de Maria Marta Araújo, observou-se que no primeiro período em análise a grade curricular oferecida no Atheneu Norte Riograndense abarcava, dentre outras, as disciplinas Latim e Inglês (ARAÚJO, 1979) que propiciaram a Cascudo regulares intervenções idiomáticas em suas escritas autobiográficas. Referente às colaborações de Clementino Câmara, é possível delinearmos o funcionamento interno do Atheneu Norte Riograndense como uma instituição de ensino que visava ser tradicional e requisitada pela elite natalense (CÂMARA, 1945). Os resultados que destacam o processo de instalação do Colégio Estadual Atheneu Norte Riograndense se pautam nos volumes XXVII e XXVIII que, escritos por Câmara Cascudo, nos viabiliza a formulação do episódio de inauguração da escola com fontes divergentes para datar a inauguração do prédio, apresentando, contudo, um relatório preciso sobre a Primeira Congregação da escola, datando em Março de mil oitocentos e trinta e cinco o projeto de Estatutos que a Assembleia Legislativa Provincial aprovou. A associação do Atheneu Norte Riograndense, enquanto espaço histórico constituinte da cidade Natal, com os aportes de Câmara Cascudos como sujeito histórico e contribuinte à configuração sociocultural

que permanece nos meios patrimoniais de Natal se evidenciam na percepção de Sales Neto sobre Câmara Cascudo como um objeto telúrico em sua dissertação *Luís Natal ou Câmara Cascudo: o autor da cidade e o espaço como autoria,* obra que entra em consonância com o conceito de autor e autoria expostos por Foucault em *O que é um autor?* Onde explana a ideia de uma autoria conjunta de discursos para a composição de uma particular autoria nomeada em uma obra (FOUCAULT, 1992). Assim, a pesquisa tangencia as memórias de Luís da Câmara Cascudo em suas escritas de si, a construção e interferências mútuas entre Cascudo, o espaço da cidade Natal e o espaço da instituição Atheneu Norte Riograndense para a o aprofundamento dos conhecimentos que se referem a relação de Cascudo enquanto aluno ou mestre do colégio Atheneu Norte Riograndense.

Palavras-chave: Cascudo. Atheneu Norte Riograndense. Natal.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, Raimundo; ANDRADE, Alenuska; MARINHO, Márcia. **O corpo e a alma da cidade:** Natal entre 1900 e 1930. Natal: Edufrn Editora da Ufrn, 2008. 206 p. ISBN 978-85-7273-449-3.

ARAUJO, Maria Marta de. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte:** da colônia à primeira república. 1979. 229 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Natal, 1979.
CÂMARA, Clementino. **Romance do Ateneu Norte Riograndense:** 1834-1934. Natal: Tip. Galhardo, 1945.

CASCUDO, Luís da Câmara. **O Tempo e Eu:** Confidências e Proposições. Natal: Imprensa Universitaria, 1967.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Ontem:** Maginações e Notas de um Professor de Província. Natal: Imprensa Universitaria, 1972.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 3. ed. Vega, 1992. 161 p. (Passagens).Tradução: António Cascais e Eduardo Cordeiro. ISBN: 972-699-303-2.

GOMES, Ângela de Castro. **Escrita de Si Escrita da História**. Rio de Janeiro: Fgv, 2004.

SALES NETO, Francisco Firmino. **Luís Natal ou Câmara Cascudo: o autor da cidade e o espaço como autoria**. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

FONTES DOCUMENTAIS PARA A PESQUISA HISTÓRICA: AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DA PROVÍNCIA DO RIO GRANDE DO NORTE (1835-1889)

Linha temática: Fundamentos da Educação

Aline de Medeiros Fernandes
E-mail | alinedmfernandes@live.com
Gillyane Dantas dos Santos
E-mail | gillyanedantas@hotmail.com
PPGED/UFRN/CAPES

RESUMO

Este trabalho parte de duas experiências realizadas respectivamente pelas autoras nos estudos desenvolvidos junto a linha de pesquisa: Estudos Sociohistóricos e Filosóficos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para tanto, apresenta as fontes documentais enquanto matéria-prima para a investigação histórica, transcendendo da concepção de que as fontes sejam meros testemunhos neutros do passado ou provas objetivas, como assumem os positivistas; se constituindo enquanto elementos passíveis de serem analisadas em seus discursos, vieses contextuais, com conteúdos ressignificados e percepções contextualizadas. O documento é percebido com um caráter mutável, que estabelece relação com o sentido a que o tempo em que é avaliado lhe confere. Acolhe-se a acepção de que a relação entre o historiador e o documento é suscetível a mudanças, pois se estabelece uma dinamicidade entre a fonte enquanto agente histórico e a intenção do observador. Destarte, o olhar do pesquisador, motivado por uma inquietação, torna-se o elemento definidor do que será filtrado de um documento histórico composto por ricas informações acerca de um tempo e contexto social, econômico e educacional. O documento é valorado não por garantir objetividade investigativa em uma lógica cartesiana, mas por conter intencionalidade nos processos construídos historicamente. Valendo-se da lei enquanto fonte documental, teve-se como questionamento inicial para essa investigação: a legislação é fonte para os historiadores da Educação? O objetivo foi provocar o debate sobre a utilização da lei enquanto fonte histórica e descrever as legislações educacionais da província do Rio Grande do Norte que contribuíram para a historiografia do estado e da nação. A fundamentação teórico-metodológica dessa pesquisa contou com as produções de Le Goff (2013), Pinsky e Lucca (2009), Vieira, Peixoto e Khoury (1989), Bacellar (2005),Stamatto (2012) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). O desenvolvimento do trabalho partiu da perspectiva de apontar a relevância desta fonte para a construção de um percurso metodológico dentro da pesquisa histórica. Direcionando o olhar para a educação, essas regulamentações dispõem de informações que permitem a compreensão do desenvolvimento escolar dentro de um contexto, explicitando o caráter imperativo e decisório destas, de forma que ao determinar normas regulamenta práticas. Este artigo estrutura-se em três parte: inicialmente apresentou a conceituação de fontes documentais para a pesquisa em história da educação, em seguida descreveu-se sobre a natureza da legislação educacional estabelecendo um diálogo com as apreciações iniciais e, por fim, apontou as legislações educacionais da Província do Rio Grande do Norte enquanto fonte para as pesquisas históricas e educacionais no contexto do Império brasileiro. As reflexões e discussões depreendem que a lei organiza

juridicamente uma dada sociedade, como produto da mesma, em um dado contexto histórico com intencionalidade de registro. No período imperial, as Assembleias Provinciais legislaram sobre a instrução em seus territórios a partir de 1834, através das quais disporam de diversos documentos normativos em âmbito educacional que podem servir como fonte de pesquisa para objetivos diversos. Conclui-se que a legislação educacional é um meio o qual permite perceber e compreender o processo da instalação do sistema escolar no país e as modificações referentes às políticas educacionais implementadas, podendo, assim, ser utilizada como fonte histórica; observando o trato com a fonte: com capacidade para avaliar a dimensão particular ou o conjunto das bases legais. Deve-se conhecer a natureza e intencionalidade do tipo do documento. A pesquisa precisa estar condicionada ao problema, objeto de estudo e objetivos. E torna-se necessário verificar a existência dos arquivos, a conservação, disponibilidade e acesso.

Palavras-Chave: Legislação Educacional. Educação Imperial. Documentação Histórica.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. São Paulo: Editora Contexto, 2005
LE GOFF, Jacques. **História & Memória.** 7 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

PINSKY, C. B.; LUCCA, T. R. de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: contexto, 2009, p. 93-117.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas históricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **A Legislação como fonte para a História da Educação**. In: História da Educação: memória, arquivos e cultura escolar. SOUZA, Elizeu C. de; VASCONCELOS, César Augusto C. (Org.) Rio de Janeiro: Salvador: Quarter: Uneb, 2012.

VIEIRA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C. KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MEMÓRIA FOTOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO MODELO

Linha temática: Fundamentos da Educação

Autora: Sarah de Lima Mendes - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail: saraheduca@gmail.com, CAPES

RESUMO

Folhear velhos álbuns de fotografias é um reencontro com a própria vida, é trazer, à memória, momentos, histórias, passados. As imagens amareladas, gastas com o tempo, guardam e, ao mesmo tempo, revelam segredos, emoções, projetos, costumes e práticas. Elas são testemunhas de um passado remoto, são lembranças que continuam vivas na memória fotográfica. Deste modo, foi o encanto retratado pelas imagens visuais do Jardim de Infância Modelo de Natal, guardadas durantes décadas, que nos fez conhecer um pouco da história da educação infantil de Natal/RN, nos permitindo dialogar com as especificidades da infância no contexto escolar e concomitantemente com as vivências culturais, conhecer os sujeitos, as práticas pedagógicas e os espaços educativos.

No início do século XX é criado, sutilmente, na cidade de Natal, o primeiro Jardim de Infância. Falamos sutilmente, porque, em sua configuração inicial, a instituição entrelaçava-se aos princípios educacionais propostos pelo Ensino Primário, compondo uma das cadeiras (Cadeira Mista Infantil) do Grupo Escolar Augusto Severo, permanecendo no mesmo prédio durante décadas. A história desta instituição, ainda relaciona-se com a Escola Normal, servindo de laboratório para as aulas práticas das normalistas.

Décadas depois, o Jardim de Infância Modelo, em Natal, é transferido para um novo prédio que foi construído no ano de 1953, na Rua Trairi, em frente à Praça Pedro Velho, oferecendo uma educação para as crianças que viviam em torno da instituição. Com esse novo espaço, amplia-se o campo de aplicação didático-pedagógico para a Escola Normal de Natal, visando à integração do desenvolvimento da pesquisa educacional à formação docente, oferecendo uma educação pautada nas principais teorias pedagógicas destinadas à criança.

O prédio, idealizado mediante as exigências do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), passa a exibir um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança, objetivando, assim, a criação de um Centro de Formação de Professores Especializados, composto por: Jardim de Infância, Curso primário modelo e a Escola Normal. Nele era exigida na formação das professoras "uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança" (KUHMANN, 2009, p. 187).

Esta instituição, deixou sua marca através da memória fotográfica, preservando diversos registros de atividades, momentos cívicos, eventos e festividades, no decorrer de mais de 10 anos. Com isso, objetivamos analisar as práticas escolares produzidas no cotidiano do Jardim de Infância Modelo de Natal, nos anos de 1953 à 1965, sob a ótica da fotografia. A escola em questão foi escolhida pelo pioneirismo na educação da infância, além de promover um modelo educacional capaz de formar a criança integralmente, seja nos aspectos: intelectuais, moral e cívico. Ressaltamos que o período delimitado encontra justificativa em dois momentos históricos que caracterizam a consolidação do Jardim de Infância Modelo. Em 1953, ano de

inauguração do novo prédio da instituição, e 1965, ano de transferência para o Instituto de Educação.

Para a realização do trabalho foram desenvolvidos dois procedimentos teórico-metodológicos. A pesquisa bibliográfica consiste, em primeiro plano, pelo uso de autores que se deleitam aos estudos sobre a Infância: Sarmento (2007); da História Social da Infância, tais como: Monarcha (2001), Freitas (2009), Kuhlmann (1998), Bastos (2001), Kishimoto (1988), visando a compreensão da criação dos primeiros jardins de infância no Brasil e a influência das ideias educacionais advindas das teorias de Froebel na construção de tais espaços. Também, fazemos uso do conceito de Representação (Chartier, 2002), com o intuito de compreender os discursos que perpassam nas fotografias, tornando "visível" as crianças e as práticas educativas que miravam a formação de uma infância escolarizada.

Como fio condutor, optamos utilizar a abordagem da Histórica Cultural, tendo como critério de análise a categoria Cultura Escolar em Julia (2001), a fim de configurar o modelo, normas e condutas educacionais promovidos pela instituição em questão. De tal modo, ao refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia, entenderemos os sujeitos que compõem aquele espaço, os saberes e conhecimentos produzidos e reproduzidos na escola, assim como, compreender que tipo de formação estaria sendo proposta para as crianças natalenses.

Nosso referencial metodológico estrutura-se em análises iconográficas, partindo de autores como Barthes, Kossoy e Dubois, por compreenderem a apreciação iconográfica como produto ideológico e cultural, transcendendo uma análise puramente descritiva, mas na definição de sentidos e efeitos de sentidos causados no próprio pesquisador, pois "com a fotografia, não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser" (DUBOIS, p.15, 2009). Neste sentido, acreditamos que as fotografias são representações, isto é, discursos visuais, que retratam costumes, fatos sociais e políticos, valores, normas, conduzindo o acesso aos diferentes estratos sociais contidos nas informações visuais apresentadas como realidade (KOSSOY, 2012).

Compondo o nosso instrumento de análise, nos debruçamos as seguintes fontes históricas, coletadas no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGO/RN), Arquivo Público de Natal e no acervo Histórico do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IESP): as Mensagens Governamentais, a Legislação (Leis e Decretos), algumas edições de Jornais, além do uso de acervos pessoais de ex-alunos.

Desta maneira, se toda história é escolha, escolhemos "salvar" os vestígios do passado do Jardim de Infância da Capital de Natal. A partir da imagem fotográfica trazemos elementos de uma força irresistível e por meio delas encontramos indícios de uma cultura escolar. Informações são transmitidas a cada imagem apreciada, abordando aspectos políticos, econômicos e sociais. Em vista disso, os conteúdos retratados pela lente fotografia do Jardim de Infância natalense, nos apresentam elementos, tais como: higienização, práticas pedagógicas modernas, ludicidade, presença religiosa, entre outros.

Diante do exposto, percebemos através das imagens, e demais fontes, que o Jardim de Infância Modelo de Natal, nos anos de 1953 à 1965, produzia uma cultura específica, concebendo o espaço como produtor e reprodutor de saberes, formando hábitos e comportamentos civis. Acreditamos que as práticas que aconteceram no Jardim de Infância de Natal caracterizam o espaço como experiência vivida e produzida, permitindo a nós criarmos as formulações de como era o cotidiano escolar. Assim, ao invés de estudarmos apenas a história da Instituição, nos ocuparemos em tratar sobre

o modelo educacional vivenciado no local, visto que, todo o universo simbólico é compreendido como identidade, e esta, identifica a cultura de um grupo.

Palavras-chave: Cultura Escolar, Iconografia e Jardim de Infância.

REFERÊNCIAS

DUBOIS, P. O ato fotográfico e outros ensaios. 9.ed. Campinas: Papirus, 2009.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto alegre: ed. Mediação, 1998.

KOSSOY, Boris. Realidade e ficções na trama fotográfica. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012

RELAÇÕES ENTRE TEMAS DA DISCIPLINA FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS E A PESQUISA SOBRE HIGIENISMO NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Linha temática: Fundamentos da Educação

Arthur Beserra de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
arthur.b.melo@hotmail.com
Marlúcia Menezes de Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
mmarlupaiva3@gmail.com

O objetivo desse trabalho é discutir quais as relações dos temas desenvolvidos na disciplina Filosofia das Ciências, ministrada em 2018.1, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, e suas possíveis aproximações e/ou contribuições para a pesquisa sobre objetos de estudo associados ao higienismo dentro do campo da História da Educação. O higienismo foi um movimento extremamente influente na construção da sociedade republicana brasileira, tanto em reformas politicas e urbanas, quanto em mudanças de costumes, valores sociais e em processos educativos escolares e não-escolares. Nesse contexto temático, neste trabalho, argumentarei sobre o porquê é fundamental entender o que é ciência e como ela se produz para compreender o higienismo e seu caráter educativo, abordando os principais autores e conceitos que podem contribuir nesse processo. O movimento higienista surgiu no Brasil durante a segunda metade do século XIX e começou a perder força a partir da década de 1930. Esse período foi marcado pela transição entre o Império para República, por reformas urbanas, sociais, culturais e econômicas. A elite brasileira desejava a modernização do Brasil, sonhava com um país mais civilizado e desenvolvido de acordo com os padrões mais atuais para a época, tendo como exemplo países como a França, Inglaterra e Alemanha. Nesse contexto, o higienismo assumiu um lugar de destaque, junto com ascensão social do campo e do saber médico (STEPHANOU, 1997). Os higienistas se preocupavam com questões relativas a saúde individual e coletiva, como por exemplo: a prevenção de doenças; desenvolvimento do vigor físico, da saúde mental, da moral e dos bons costumes; melhoramento da qualidade de vida; combate a epidemias, vícios e maus costumes. Esses sujeitos procuravam desenvolver suas ações alinhadas com um discurso mais cientifico, focando em ideias de um "saber constituído como ramo especializado da medicina e constituinte de um vasto conjunto de práticas, a Higiene, para se legitimar, empregou dois grandes vetores." (GONDRA, 2007, p.185). Devido essas características, o entendimento do movimento higienista depende da compreensão do que é conhecimento cientifico e as formas como ele se produziu historicamente. A Ciência pode ser entendida como um conhecimento especializado sobre os mais diversos temas e fenômenos, o qual é produzido por um grupo de pessoas que dominam procedimentos e métodos próprios para o seu desenvolvimento (BOURDIEU, 1983). Apesar das percepções sobre o que é ciência, sua preocupação, sua função, forma de produção e métodos mudarem ou se reestruturarem ao longo da História da Ciência, devido aos paradigmas científicos que foram surgindo, podemos afirmar que: "a ciência distingue-se do senso comum porque este é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, enquanto a primeira baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade." (CHAUI,

2000, p.319). O entendimento do que é o conhecimento cientifico, permite que ao estudarmos objetos que estão inseridos no higienismo, possamos observar que eles se baseavam, desenvolviam e disseminavam um tipo especifico de conhecimento. Dessa forma, surgem pontos a serem explorados durante as pesquisas sobre esse tema: o entendimento do que era ciência e seus métodos para época estudada; a formação do campo médico, seus conjuntos de saberes, os procedimentos e teorias que as sustentavam; quem eram os sujeitos que produziam e as formas que eles divulgavam esse conhecimento. Em pesquisas sobre higienismo é necessário percebermos que esse movimento, apesar de os sujeitos envolvidos terem tido pontos comuns, realizando congressos, conferências e ações politicas fortalecendo os saberes da Higiene e do campo médico, não foi um movimento homogêneo, existia pontos de divergência e disputa, como afirma Gois Junior (2007). Para compreender o motivo dessas divergências podemos recorrer ao conceito de campo cientifico de Pierre Bourdieu (1983). Para esse autor francês, o campo cientifico é um espaço social de disputa pela autoridade e competência cientifica, possuindo uma cultura própria e estrutura social permeada de relações de poder, econômicas, politicas e sociais. A produção cientifica estaria permeada de disputas de poder e pela ausência da neutralidade nos interesses e ações dos sujeitos envolvidos nesse meio. Esse conceito ajuda a entender as possíveis divergências entre os médicos higienistas brasileiros nos diferentes espaços que ocupavam, seja em ambientes hospitalares, cargos políticos e na imprensa, seja em ambientes educacionais. Esses sujeitos estariam interligados às dinâmicas de seu campo, o médico entre o final do século XIX e inicio do século XX. A influência higienista não se limitou somente a contextos não escolares, durante o inicio da republica brasileira essa corrente de pensamento influenciou currículos, regimentos escolares, formação de professores entre outros aspectos da área da Educação (GONDRA, 2007) . Essas influências no meio educacional são um vasto campo de pesquisa, sendo relevantes para a compreensão do processo de formação do sistema educacional brasileiro e uma série ideias que reverberam até hoje no julgamento de certos aspectos da educação, como por exemplo o entendimento que a principal função da educação física seria a manutenção da saúde (GÓIS JÚNIOR, 2013). Para discutirmos um pouco mais a pesquisa sobre higienismo e história da educação, foram utilizados o conceito de biopoder de Michel de Foucault (2014) e o entendimento de táticas e estrategias para Michel de Certeau (1998). Existem outros, mas, nos limites desse trabalho, optei por escolher os mais relevante. O conceito de bio-politica (FOUCAULT, 1979) é fundamental para explorar o porquê do movimento higienista ter assumido um caráter politico e educativo, se aproximando do Estado brasileiro e orientando ou planejando ações para mudanças de costumes e valores, reformas urbanas e estruturação da educação. Já o entendimento de táticas e estrategias (CERTEAU, 1998) permitem que o pesquisador olhe para o higienismo e tenha uma cautela ao analisar os documentos históricos referentes ao objeto de estudo, pois o discurso oficial nem sempre é apropriado pela sociedade como os seus autores pensaram. O higienismo é um tema vasto de pesquisa, principalmente nas áreas de História e Filosofia da Educação, sendo de estrema importância para explorarmos processos e ideias que foram desenvolvidas ao longo do tempo no Brasil, muitas ainda infelizmente continuam nos preconceitos e estruturas sociais desiguais. Para essas pesquisas devido a natureza do tema se faz necessário dominar assuntos que foram abordados na disciplina de pós graduação, intitulada Filosofia das Ciências. Nesse componente curricular, podemos discutir temas como: o que é ciência, sua produção, métodos e paradigmas ao longo de sua História. Esses assuntos são fundamentais para

compreendermos que o higienismo foi um movimento relacionado ao saber cientifico e que estava em sintonia com o paradigma hegemônico de sua época, o positivismo. Seus sujeitos procuraram desenvolver, fortalecer e propagar seus ideais, valores e saberes. Durante a disciplina tivemos contato com vários autores nos seminários, podendo refletir sobre algumas das possíveis possibilidades de pesquisa e de correntes cientificas para estudos na área da Educação. A metodologia utilizada nesse trabalho foi o estudo bibliográfico e reflexão critica sobre os temas da Área da Filosofia das Ciências e do Higienismo. O referencial bibliográfico foi composto de textos mais gerais da disciplina Filosofia das Ciências, como exemplo: Chaui (2000) para discutir o que é o conhecimento cientifico. Para discutir sobre o higienismo, nos apoiamos em autores como Gondra (2003, 2004 e 2007), Góis Júnior (2007, 2013) Stephanou (1997). Ainda utilizamos alguns autores que desenvolveram conceitos que podem contribuir para esse trabalho, são eles: Bourdieu (1983), Saussure (2004), Foulcaut (2014) e Certeau (1998). O momento deste trabalho se configurou como uma experiência importante de aprendizado, pois possibilitou que não ficássemos presos somente ao nossos objetos ou áreas de pesquisa, ampliando nossos horizontes como pesquisadores em formação.

Palavras chaves: Higienismo. Filosofia das Ciências. História da Educação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre.O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia** .Trad. de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983 b, p.122-155.

CERTEAU, Michel de. ***A Invenção do cotidiano***. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998. Pag.

CHAUÍ, Marilena. ***Convite* à *filosofia***. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder** . 28 ed. Brasil: Paz, 2014. 432 p.

GONDRA, José Gonçalves. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 23, n. 59, p. 25-38, Apr. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0101-32622003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 29 Mai. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003000100003.

_____. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, 562p.

_____.Entre o cura e o médico: higiene, docência e escolarização no Brasil imperial. **História da Educação,** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 22, p. 183-204, Maio/Ago 2007 Disponível em: http//fae.ufpel.edu.br/asphe Acessado em: 29 Mai. 2018.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. **Revista Movimento** , Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 139-159, jan./mar. 2013. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/33988/24404>. Acesso em: 13 abr. 2018

_____Movimento higienista e o processo civilizador: apontamentos metodológicos. **X Simpósio internacional :** Processo civilizador. Campinas: Unicamp, 2007. n.p. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Edivaldo_Gois_Jr.pdf> Acesso em: 13 abr. 2018

SAUSSURE. F. **Curso de lingüística geral** . 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

STEPHANOU, Maria. Práticas educativas da medicina social: os médicos se fazem educadores. **História da Educação**, ISSN-e 2236-3459, Vol. 1, No. 2 (jul./dez. 1997), 1997, págs. 145-168

TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA DIANTE DOS PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA

Linha temática: Fundamentos da Educação

Alyne Campelo da Silva – IFRN – alyne.campelo@ifrn.edu.br
Ana Lúcia Sarmento Henrique – IFRN - ana.henrique@ifrn.edu.br
Olívia Morais de Oliveira Neta – IFRN - olivianeta@gmail.com

INTRODUÇÃO

O sistema capitalista de produção, ao longo dos seus ciclos de expansão e aprimoramento, tem provocado diversas mudanças na estrutura econômica, social, ideológica e política e principalmente nas formas como estrutura e organiza o trabalho, com o intuito de atender às necessidades de reprodução e manutenção do sistema, que tende a captar as diversas esferas da vida social funcionais à reprodução da sua lógica. Neste estudo, destacamos a educação como uma destas esferas.

A educação, nesse viés, também sofre transformações e assume novos papéis atuando como força político-ideológica e como elemento balizador das relações sociais. Nesse caso, ela se materializa enquanto força social contraditória ficando a reboque dos interesses produtivos.

Posto isso, objetivamos, neste estudo, discutir aspectos pertinentes à relação que se estabelece entre trabalho e educação diante dos projetos societários em disputa na atual sociedade, apresentando ainda elementos referentes à concepção de formação humana na esfera da Educação Profissional - EP.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O trabalho enquanto atividade exclusiva do homem permite que este atue na transformação do seu meio ao mesmo tempo que sofre transformações advindas dessa relação, assumindo diversas formas ao longo dos distintos modos de produção (MARX, 2014). O trabalho, então, deve ser visto sob duas dimensões: uma dimensão ontológica e uma dimensão histórica.

No entanto, no capitalismo, o trabalho se converte em mercadoria e o fordismo-taylorismo marca a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (BRAVERMAN, 1977). Enquanto que a educação vai responder neste mesmo cenário pela "pragmática da especialização fragmentada", pois ao trabalhador não era necessário ter conhecimento de todo o processo de trabalho. Já no advento da acumulação flexível, a prerrogativa seria buscar uma educação 'ágil, flexível e enxuta' (ANTUNES, 2009a, p. 31).

A consequência da transformação das esferas da vida social, inclusive da educação enquanto mercadoria, faz com que o acesso e a qualidade das políticas públicas estejam sempre atrelados à condição da classe social do educando (LESSA, 2013), adensando a dualidade presente historicamente na educação (MOURA, 2010; LIMA FILHO, 2013).

Tanto o trabalho quanto a ciência, a tecnologia, a pesquisa e a educação, de uma forma geral, acabam sendo apropriadas pelo sistema como estratégia de reprodução (ARAGONEZ, 2013).

Nesse sentido, se imbricam projetos societários em disputa pela materialidade da educação de acordo com seus interesses. Para a classe dominante interessa uma

educação que tenha a capacidade de "preparar os mais pobres para uma vida subordinada e desprotegida, mas denominada ideologicamente empreendedora" (LESSA, 2013, p. 108). Já para a classe trabalhadora interessa uma educação num sentido mais amplo, com sólida base crítica com vistas à emancipação, baseando-se na proposta de formação humana integral e politécnica que "rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana" (FRIGOTTO, 2012, p. 74).

Uma proposta de educação que atenda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, então, deve ser pensada a partir da definição de Gramsci (2001) sobre escola unitária. Uma escola de formação humanista, reveladora da mais alta cultura e favorecedora do início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho técnico-industrial, posto que o autor considera o trabalho enquanto princípio educativo e categoria definidora da sociabilidade humana. Proposta que segundo Kuenzer (2009) só será plenamente realizável numa outra ordem social.

DISCUSSÃO

Estamos diante do enorme desafio de se refletir sobre a educação dissociada dos apelos conjunturais, principalmente quando se trata das políticas voltadas para as classes menos favorecidas, pois é fato que a maior parte do legado histórico da educação nega a possibilidade de garantir a universalização a partir de uma educação crítica, emancipadora, gratuita, laica e de qualidade. A tendência que prevalece é reduzir o tempo de formação ao tempo necessário de preparação para exercer uma atividade direcionada ao trabalho.

Historicamente as políticas educacionais brasileiras estiveram pautadas em uma dualidade estrutural, numa perspectiva de formação diferenciada para as classes sociais. Nesse sentido, Moura (2010) e Lima Filho (2013), tratando da Educação Profissional, sinalizam a presença marcante dessa distinção entre a educação mais instrumentalista, delegada aos filhos das classes subalternas e o ensino propedêutico, que permitiria a possibilidade de continuidade da formação, voltado à classe dominante.

Assim, percebemos que a lógica que permeia a inter-relação entre educação e trabalho situa-se no entendimento da educação enquanto elemento funcional e, portanto, mediador de uma sociedade que tende a subordinar o trabalho, a ciência e a tecnologia enquanto propriedade privada, o que promove necessariamente a alienação e a exclusão de parcela da sociedade da possibilidade de transformação de suas condições de vida (FRIGOTTO, 2011).

No caso específico da EP, observamos que ela sempre esteve a serviço das necessidades do mercado e foi pensada para atender aos interesses do setor privado.

Desse modo, transformar tal realidade é um desafio sinuoso e não se pode considerar apenas o espaço da escola como lócus suficientemente capaz de resolvê-la, embora ela também deva ser entendida e atuar enquanto espaço de resistência. Nesse caso, é necessário ir se apropriando dos espaços da contradição e promover estratégias que estejam voltadas para uma perspectiva de educação ampliada. No entanto, isso exige envolvimento e compromisso de todos aqueles que compõem o espaço escolar.

Sob tal perspectiva, a educação, inclusive a Educação Profissional, deveria ser tomada não pelo sentido do treinamento para a esfera produtiva, mas como ação constituinte da humanização do sujeito, de modo a possibilitar o acesso e a produção de novos

conhecimentos, para formar o cidadão capaz de fazer a leitura crítica da totalidade do real.

Entender a concepção de formação humana se faz, portanto, essencial. Devemos entendê-la como um "processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência" (RAMOS, 2006, p.26).

Para tanto, tomamos aqui a discussão em torno da EP que se faça integrada com a Educação Básica enquanto uma possibilidade de transformar as bases da educação atual, entendendo também que integração não significa justaposição, só assim poderemos criar possibilidades de construir o caminho de "travessia" para uma educação de fato universal, pública e gratuita, que transforme os indivíduos para além de técnicos, sujeitos políticos, críticos, pensantes, que problematizam e não se conformam com a destruição e desmontes de vida e direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que é necessário romper com o legado do capital em seus diversos matizes, que correlaciona o trabalho e a educação como elementos que se imbricam para atender aos seus interesses.

Assim, é preciso ter em mente a necessidade de construir as bases para superação de tal sociabilidade reconhecendo que não se pode viver nessa imersão onde os interesses da minoria não são compatíveis com os da maioria, sendo necessário criar as condições, como nos fala Marx (1997, p. s/n), para "fazer ir pelos ares toda a superestrutura das camadas que formam a sociedade oficial" (MARX, 1997, p. s/n).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Londrina, v. 1, n. 1, p.25-33, jun. 2009a.

ARAGONEZ, Iara Borges. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio:** Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 97-117.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 16, 2011. p. 235-254.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2., 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. A concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
LESSA, Ségio. Da contestação à rendição. In: BERTOLDO, Edna. MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Suzana. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana:** Frente a necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács. 2013. p. 29-50.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Políticas públicas para a educação profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado Letras, 2013. p.201-220.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. Lisboa: Avante, 1997.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I, v. 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

RAMOS, Marise Nogueira**. A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E ILUMINISMO PORTUGUÊS: AS CONTRIBUIÇÕES DE VERNEY E SANCHES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL

Fundamentos da Educação

(autor) Me. Tiago Silva Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
tiagoupe@gmail.com
CAPES
(orientador) Dr. Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
gpfe.ufrn@gmail.com

INTRODUÇÃO

A segunda metade do século XVIII em Portugal foi um momento de mudanças para o reino e suas colônias. A produção de obras debatendo a educação, as contribuições de autores estrangeiros e iluministas como John Locke e René Descartes, além da ascensão ao trono de D. José I e de seu secretário Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Orleans e posteriormente Marquês de Pombal marcam algumas das transformações que mudaram a administração do reino, e consequentemente, o cenário pedagógico da metrópole e suas posses.

Anteriormente, ainda no século XVI, os jesuítas desenvolveram um método de ensino baseado no *RatioStudiorum,* obra que seria a base comum de trabalho da Companhia de Jesus. Para os inacianos, a concepção de educação escolar pensada e praticada pelos primeiros mestres harmonizava-se com o ideário dos colonizadores portugueses em proveito da expansão mercantilista do reino português com leis, normas e regras únicas de convívio social e trabalho. Os seguidores de Inácio de Loyola acreditavam na educação como um meio de salvar as almas, formar um bom cristão, treinar as pessoas para agir de acordo com o plano divino, fugindo do pecado (que significava a negação de uma única ordem, que fora dela, não havia salvação).

Porém, Portugal começou a perder a sua primazia nos mares para ingleses e holandeses e no século XVIII perceberam a necessidade de uma reforma administrativa no reino que se iniciou com a ascensão ao trono de D. José I e seu ministro o Marquês de Pombal. Nesse novo arranjo, a educação seria fundamental mediante a um conhecimento que garantisse a civilidade dos súditos para servirem ao Estado.

A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma foi de contribuição iluminista, na qual já havia vários debates e autores que criticavam a educação jesuítica e propunham novos métodos de ensino inspirados na ilustração.

Temos como exemplos Cartas Sobre a Educação e a Mocidade de Antônio Ribeiro Sanchez e Verdadeiros Métodos de Estudar de Luís Antônio Verney que abrem os caminhos para as propostas desse trabalho, nas quais seriam a análise das concepções de educação e civilidade do Iluminismo português e a presença desses pensamentos na legislação educacional em Portugal no período pombalino entre 1751 e 1777.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para nortear esse trabalho procurar-se-á a contribuição de autores que ajudem a teorizar a relação entre educação e civilidade no período compreendido deste trabalho. Logo, Norbert Elias (2011) irá contribuir para essa empreitada ao pensar a educação como um condicionamento em que os homens, particularmente os europeus, se tornaram civilizados. Considerando a tese de Elias de que não existe atitude natural do homem, o processo histórico de ensino-aprendizagem se tornou, também, essencial ao chamado desenvolvimento dos modos e condutas e responsável direto pela formação de um modelo de civilização.

Argumentando que para se chegar à civilização, a longa duração da história perpassa pelo conceito de civilidade, adotado ainda no Renascimento por Erasmos de Roterdã, e apontado por Elias (2011) como o início de um conjunto de normas que conduziu para civilidade e posteriormente para a civilização iremos utilizar a concepção de educação de Eliaspara verificar as normas e condutas contidas nas legislações da reforma pombalina norteada pelo Iluminismo português.

Peter Burke (2015) nos trará, como referencial metodológico, um aporte para analisar como esse conhecimento foi produzido e recebido nas colônias, por meio do estudo da História Social do Conhecimento. Burke aconselha que na prática historiográfica o historiador amplie o conceito de conhecimento a fim de "abarcar tudo aquilo que os indivíduos e os grupos-alvos de seus estudos considerem como conhecimento".

DISCUSSÕES

Traremos como objetivo nesse trabalho a análise das obras "Cartas Sobre a Educação da Mocidade" de Antônio Ribeiro Sanches e "O Verdadeiro Método de Estudar" de Luiz Antônio Verney, pois essas obras colaboraram de forma direta nas reformas e principalmente na legislação da educação elaboradas por Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, no reinado de D. José I.

Ambos os autores acreditavam na educação como meio de civilizar os súditos para melhor servir ao Rei e ao Estado. Logo no início da primeira carta, a obra o verdadeiro método de estudar está dividida em dezesseis cartas, Verney deixa claro o principal objetivo para a educação portuguesa e de seu texto: "de que eu lhe-diga o meu parecer, sobre o método dos-estudos deste reino: e lhe-diga seriamente. Se me-parece racionável, para formar homens, que sejam uteis, para a República, e Religião: ou que coisa se-pode mudar." (VERNEY, 1776, P. 1).

A civilidade proposta pelo "Barbudinho" compreende uma dimensão pragmática, ou seja, um conhecimento educacional civilizador que sirva para o Estado e ao Rei. Vemos em Ribeiro Sanches (1922, P. 2) o mesmo objetivo de civilidade e pragmatismo na educação portuguesa quando o autor declara que o objetivo de sua obra, Cartas Para a Educação da Mocidade, a educação Civil e política da mocidade, destinada a servir à sua pátria tanto no tempo da paz como no da guerra.

Essas contribuições de civilidade e de formar bons súditos estão nas leis que orientaram a educação em Portugal no período pombalino. Numa instrução para professores de Gramática, Latim e Hebraico de 28 de julho de 1759 define a educação como "meios indispensáveis para se conservarem a sociedade civil a boa educação e ensino da Mocidade."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos em outras leis do mesmo período esses princípios do iluminismo português encontrados nas obras de Luiz Antônio Verney e Antônio Ribeiro Sanches. De acordo com Kenneth Maxuel (1997) ambos intelectuais tiveram contato com o Marquês de Pombal contribuindo diretamente nas propostas educacionais em Portugal no período de D. José I.

Palavras-chave: Iluminismo Português; Civilidade; Período Colonial;

REFERÊNCIAS:

BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento**. São Paulo: UNESP, 2015.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador, 2 vols**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SANCHES, Antônio Nunes Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade.** Coimbra: Imprensa da Universidade, 1922.

VERNEY, Luiz Antônio. **O Verdadeiro Método de se estudar.** Valencia: Oficina de Antônio Balle, 17746.

PÔSTER – 18 DE OUTUBRO DE 2018

REFLEXÕES DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS

Linha temática: Formação e Prática Docente

Helke Mille Paz dos Santos
UFRN – helkemillehm@hotmail.com
Thiago Emmanuel Araújo Severo
UFRN – thiagosev@gmail.com

O presente trabalho tem com objetivo problematizar a Educação Científica enquanto atividade cultural, que incentiva a leitura crítica da natureza e a autonomia do pensamento. As reflexões foram gestadas a partir das proposições da disciplina Ensino das Ciências Naturais II (2018.1), componente do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que trabalhou com as narrativas de formação durante a Educação Básica.

A reflexão é importante e poder ajudar a entender e perceber o ensino de ciências e quais concepções estão implícitas na forma que é conduzido o conhecimento cientifico através da disciplina na escola. Através da rememoração da minha trajetória escolar focando no ensino de ciências que tive e estabelecendo diálogos entre autores que vi no ensino de ciências II, no meu curso de graduação, busco a compreensão do ensinar e aprender ciência, como profissional de educação o que devo me atentar a ensinar ciências de uma forma que faça sentindo aos meus alunos.

Ao pensar sobre o ensino de ciências que tive na minha época escolar, percebi que ficaram muitas lacunas, pois a prática pedagógica era tradicional, esse ensino me foi passado de maneira mecânica em que abríamos o livro e liam os o que estava nele sem nem uma socialização ou discussão sobre as informações contidas, logo após escrevíamos a atividade posta pela professora e respondia de acordo com o que havíamos lido no livro e os conteúdos eram passados como verdades absolutas. Esse ensino de ciências que tive e descrevo aqui é o que Trivelato apresenta como um ensino de ciências na perspectiva empirista, que tem por finalidade descrições objetiva da realidade concreta em que o aluno aprende por absorção de informações que jáestão prontas no discurso do professor, no livro, na lousa, nosfenômenos da natureza." (TRIVELATO, 2013, p.).

Indo em desencontro a essa prática sempre aplicada, tiveram uns poucos conteúdos que foram apresentados de maneira palpável que geraram significância diferente e isso é externado hoje na minha fase adulta, quando é perceptível a minha compreensão e entendimento sobre alguns conteúdos específicos. É importante falar que esses conteúdos foram compreendidos e apreendidos porque foram passados através de experimentos; usando exemplos próximos ligados ao cotidiano e experiências particulares, numa aula dinâmica em que tínhamos espaço para refletir e discutir o assunto abordado.

A esse respeito, Mortimer argumenta que:

> O aluno aprende naturalmente se suas ideias prévias sobre determinado fenômeno são colocadas em conflito com observáveis, ou seja, se suas previsões ou antecipações teóricas são contrariadas por resultados experimentais(MORTIMER 1972, p. 87).

A partir das leituras já feitas por mim, compreendo que o ensino de ciências tem o papel de possibilitar o entendimento do mundo, aprimorando os conhecimentos e instituindo uma interligação das vivencias e experiências com as áreas da natureza humana, do meio ambiente e das tecnologias, para proporcionar aos sujeit 1 entendimento de tudo que está a sua volta, aproximando-os de conheciment estabelecidos pela comunidade científica contribuindo para a sua cidadania. A esse respeito Trivelato aponta que "atualmente, um dos principais objetivos do ensino de ciências é preparar o cidadão para pensar sobre questões que exigem um posicionamento e que são muitas vezes conflituosas" (2003, p.).

Como pedagoga em formação tenho a consciência que estando em sala de aula devo trabalhar o ensino de ciências diferente do que tive na escola, pretendo preparar meus alunos a enxergarem a importância que as ciências têm em nossas vidas, para que possam compreender a ciência de forma reflexiva, transformando ideias, refletindo sobre ações e questões que relaciona ciência e o que acontece na sociedade, para que possam entender o mundo e tudo que nele há, pois como Morrin afirma:

> Uma ciência empírica privada de reflexão e uma filosofia puramente especulativa são insuficientes, consciência sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes...(MORRIN, 2005 p. 11)

Para tanto compreendo que o ensino de ciências tem um papel singular na formação cidadã e pessoal dos sujeitos e que nesse ensino os profissionais de educação tem que levar em consideração a curiosidade dos alunos, instigando-os cada vez mais, para que a partir das suas demandas e dos elementos constitutivos da realidade possa contribuir com a construção de um pensamento cientifico, provocando cidadãos que pensam e conhecem o ambiente que estão inseridos e os espaços onde estabelecem suas relações de vida, para que se apropriem desses espaços, cuide desses espaços e saibam como cobrar das autoridades competentes melhorias e seus direitos, atuando de fato como cidadãos perante uma ciência em constante construção que interfere diretamente em suas vidas.

Palavras chave: Ensino de Ciências. Narrativas. Formação Docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LARRYS Mayara; SEVERO Thiago Emmanuel Araújo. **A Ficção científica como articulador do pensamento científico**, 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Edição revista e modificada pelo Autor. Tradução Maria D. Alexandre eMaria Alice Sampaio Dória. 82 edição. Bertrand Brasil,2005.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p.1- 17, Jun. 2001.

TRIVELATO, Sílvia L. **Ensino de ciências**. A ciências no ensino fundamental, cap. 1. 2013.

MOTIMER, Eduardo Fleury. **Pressupostos epistemológicos para a pesquisa no ensino de ciências**.Cad. Pesq. N 82, agosto 1992.

VIVÊNCIAS ESCOLARES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Linha temática: Formação e Prática Docente

Jean Carlos Borges de Souza
UFRN- abcfjv@hotmail.com

Thiago Emmanuel Araújo Severo
UFRN-thiagosev@gmail.com

O presente texto tem como objetivo, tecer reflexões acerca de como percebemos,vivemos e conhecemos as ciências naturais, tomando como matriz a narrativa pessoal sobre as experiências e episódios ocorridos durante a educação básica. As questões que motivaram essa narrativa foram provocadas pelo componente curricular Ensino de Ciências II em 2018.1, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Meu percurso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi um período crítico, as condições eram precárias, tanto na estrutura da escola, quanto nas práticas pedagógicas. O modelo de ensino e aprendizagem era baseado na repetição e memorização, e não na atribuição de sentido. Muitas questões ficavam sem resposta. "o que são meridianos, eles são importantes?", "os movimentos da terra, porque precisamos entendê-los e qual sua importância"?"," e os planetas são alinhados um após o outro?". Não aprendíamos conceitos, não fazíamos reflexões, apenas liamos e decorávamos textos para sermos avaliados.

O ensino de ciências deveria auxiliar os estudantes a desenvolver habilidades que lhes possibilitasse continuar aprendendo e atingindo patamares mais elevados de cognição (LIMA & MAUÉS, 2006). A educação científica é o processo onde a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, e o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, devendo ser trabalhada desde as series iniciais, garantindo assim o acesso inicial à cultura científica (LORENZETTI & DELIZOICOV, 2001, p. 8-9).

Os Livros didáticos, objetos mais valiosos da sala de aula, eram usados não como instrumentos de reflexão e aprendizagem, mas como meras ferramentas que deveriam ser "decorados" da primeira á última linha. Os conteúdos não tinham significado, pois o trabalhado não fazia parte do meu cotidiano. Como argumenta (YANO, 2011) as aulas de praticamente todas as disciplinas quase sempre se limitam ao espaço interno da sala de aula e ao uso exclusivo dos livros didáticos, fatores que podem explicar o desinteresse dos alunos pela área científica. Esse é um dos grandes desafios para o ensino de ciências, superar a ciência morta, centrada na transmissão de fatos e conceitos (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002).

Outro ponto importante a ser observado, é que na escola não se ensinavam como as ciências eram produzidas. Eram trabalhados apenas os conhecimentos obtidos, o que dificulta a construção de posturas científicas. Diferente disso é necessário promover um ensino de ciências onde os alunos vivenciem o conhecimento científico, façam questões, que possam saber como e porque os fenômenos acontecem (CAPECHI, 2004).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino de ciências no ensino fundamental em uma sociedade onde se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é

possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico. (BRASIL, 1997, p.21).

O Papel dos professores dos anos iniciais, portanto, aproxima-se de uma ação continua que promove atividades investigativas para estimular o interesse dos alunos, que suscite a criatividade, que estimule a capacidade de observar, que permita testar, questionar, favorecendo assim a autonomia.De acordo com Longhini (2008) e Ramos e Rosa (2008), um processo de formação coerente e adequado, pode favorecer a aprendizagem dos conteúdos específicos de ciências, de modo a reduzir o sentimento de incapacidade ou insegurança do professor para a realização de um trabalho dinâmico, interdisciplinar e aberto às propostas de inovação em sala de aula.

Atuar como professor é fazer da sala de aula um ambiente que propicie o desenvolvimento pessoal e intelectual, norteado por métodos que sejam convidativos e que estimulem o aluno na busca contínua pelo saber. No ensino de ciências, por exemplo, devemos fornecer elementos como: o desmatamento, a seca no sertão, para onde vai o lixo que é produzido, argumentar sobre a poluição,para que o aluno seja capaz de ter um posicionamento diante de questões vividas no nosso cotidiano. É na escola que o aluno descobre meios para seguir sua vida, tornando-se assim, um sujeito capaz de fazer perguntas e partir em busca de respostas, expressando sua opinião e exercendo de forma cidadã seu papel na sociedade.

Com efeito, os PCN de Ciências Naturais afirmam que:

> O ensino de Ciências Naturais também é espaço privilegiado em que as diferentes explicações, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados. Contrapor e avaliar diferentes explicações favorece o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa. Possibilita a percepção dos limites de cada modelo explicativo, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e ação.

No entanto, o modo como o conhecimento científico tem sido trabalhado em muitos espaços, torna-se um obstáculo ao acesso á espaços de troca e de diálogo com estruturação de seus conceitos.Segundo Ilya Prigogine (2002), compete a nós educadores favorecer pontos de mutação na construção do conhecimento, nutridos pela compreensão de uma Natureza viva, que não está posta ou pode ser assimilada totalmente em um único modelo teórico.

Palavras Chave: Ensino de ciências, narrativa, Formação Docente.

REFERÊNCIAS.

CAPECCHI, M. C. M. **Aspectos da cultura científica em atividades de experimentação nas aulas de física.** 264f. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DELIZOICOV. D: ANGOTTI, José André, PERNAMBUCO, Maria Marta. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

LARRYS Mayara; SEVERO Thiago Emmanuel Araújo. **A Ficção científica como articulador do pensamento científico,** 2017.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries inicias. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, jun. 2001.

SEVERO, Thiago Emmanuel Araújo; ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de; Saberes Tradicionais e formação científica: construindo o laboratório vivo. Gaia Scientia vol.9 (1), 172-178, 2015.

VIECHENESKI , Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia. **Por que e para quê ensinar ciências para crianças**. R. B. E. C. T., vol. 6, n. 2, mai-ago. 2013

NARRATIVAS DO APRENDER E ENSINAR CIÊNCIAS: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO PERTINENTE

Linha temática: Formação e Prática Docente

Artemisa de Andrade e Santos
UFRN – andradeesantos@gmail.com

Thiago Emmanuel Araújo Severo
UFRN – thiagosev@gmail.com

O exercício desta escrita narrativa foi mobilizado a partir das provocações, experiências e memórias de processos formativos impulsionados na disciplina Ensino das Ciências Naturais II (2018.1) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Com o objetivo de descrever eixos sobre o aprender e o ensinar ciências, tomou-se como matriz uma narrativa pessoal, gestada a partir das possíveis dificuldades com relação aos aspectos teóricos, práticos e epistemológicos desse pensamento, particularmente, organizados a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os disparadores dessa reflexão foram os contrastes apontados no instrumento de pesquisa *"Experiências, pesquisas e práticas científicas na formação inicial de professores"*, questionário disponibilizado via *Google Forms* e a construção do Mapa das Aprendizagens em Ciências, que teve como objetivo refletir sobre o ensino de ciências, os diálogos e as indagações acerca das diferentes lacunas sobre como aprendemos no período da formação escolar. Esses instrumentos de pesquisa fundaram a construção colaborativa de um gráfico quantificando e demarcando as dificuldades e as facilidades no ensino de ciências de toda a turma.

Amparados no desafio de estabelecer diálogo com os eixos de aprender e de ensinar ciências, articulados aos argumentos e às indignações específicas, a ideia foiproblematizar a educação científica para além de uma instrumentalização. Para tanto, buscou-se respaldo epistemológico no discurso teórico de autores sobre o ensino de Ciências como Lorenzeti e Delizoicov (2001), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), Krasilchik (2008),Trivelato e Tonidandel (2015); na filosofia comGaston Bachelard (1996), Maurice Merleau-Ponty (1994), Jean-Claude Forquin (1993; 2000);Edgar Morin (2004; 2005), além de outros autores do campo das Ciências e da Educação.

Para refletir sobre os passos de como aprendi ciências torna-se necessário conhecer o processo educativo da época, ou seja, que concepção de ensino havia neste período; que métodos eram utilizados como estratégias; e que tipo de ensino de ciências foi integrado ao currículo escolar. Traçado pela boa conduta e pela incorporação de uma educação da saúde, o espaço escolar assumiu uma educaçãofragmentada por não aproximar os conteúdos e as atitudes à promoção da saúde (MEC, 1997). Ao pensar sobre os eventosrelacionados ao que é da ordem do vivo, durante a educação básica, fundaram-se narrativas e rememorações da educação sobre o ensino deCiências marcado por distanciamentos e por saberes estáticos, delimitando as dificuldades na forma de como se deu a relação entre sujeito e conhecimento.

A partir destas rememorações foi produzido um gráfico no qual foi possível reconhecer os entraves pedagógicos de se fazer e pensar as ciênciasa partir de uma perspectiva humana, política e crítica. Após este esboço reconstituindo o contexto e a memória

sobre como aprendi Ciências Naturais, opondo-se a esta concepção remota internalizada e marcada pela realidade de um ensino unilateral, construiu-se as seguintes indagações: *Que ciências se quer ensinar? Que concepção de Ciências, enquanto professores, queremos imprimir no ensino?*A narrativa pessoal foi utilizada como fonte de investigação e método sobre as experiências pessoais durante aeducação básica, ampliando as discussões relativas aos desafios de aprender e de ensinar Ciências não como tarefa fácil, sobretudo, por se considerar a formação latente sustentada por modelos explicativos, previamente conservados.Nesse processo, a reprodução fragmentada das ciências desconsidera a autonomia e a formação do espírito crítico e científico. Para Bachelard (1996, p. 21), "o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar".
Neste sentido, recuperar a curiosidade se mostrou uma ação necessária para a educação científica, uma vez que é aliada para a retomadade novos questionamentos, para a formulação de hipótesese para a emancipação do pensamento. O ensino de ciências mais próximo de modelos didáticos colaborativose abertos, centrado nos problemas e na leitura da natureza, podem encorajar o pensamento e a aproximação dos alunos à cultura científica.Esta discussão não se encerra por aqui, pois o desafio da formação docente persiste na disposição de aprender e de ensinar, acreditando numa *Escola pertinente* com mudança de atitude e de pensamento para tencionar um ensino de Ciências Naturais impulsionado pela curiosidade.

Palavras chave: Ensino de Ciências. Narrativa. Formação Docente.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Tradução de Catherine Rato, revisão técnica de Antonio Flavio B. Moreira (UFRJ) e Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS). **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KRASILCHIK, M. **Docência no Ensino Superior**: tensões e mudanças. Cadernos de pedagogia universitária 4. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p.1- 17, Jun. 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Traduzido por Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TRIVELATO, Sílvia L. Frateschi; TONIDANDEL, Sandra M. Rudella. Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de Ensino de Biologia. **Revista Ensaio***.* Belo Horizonte. v. 17, n. especial, p. 97-114, nov. 2015.

OS DESAFIOS DA BIDOCÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Linha temática: Formação e Prática docente

Laryssa Dantas da Silva – UFRN
(dantas.laryssa@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

Pensar na instituição escolar nos remete a um contexto de dinamicidade pontualmente característico desse espaço, o qual pertence a uma conjuntura mais ampla, que reflete os desdobramentos sociais nele imbricados. A esse respeito, assinala Libâneo:

> A escola é vista como uma instituição social e, como tal, se constitui na dinâmica das relações sociais, sendo impossível compreendê-la desarticulada de seus determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, bem como do papel que exerce na formação e inserção social dos sujeitos que a frequentam (LIBÂNEO, p. 333, 2012).

Assim, admite-se a escola como parte de um contexto social amplo, que transmite e amplia conhecimentos científicos que possibilitam ao estudante entender a dinâmica social para interferir e transformá-la em função dos interesses coletivos.

Seguindo essa premissa, fazemos referência aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de uma deficiência, considerando a emergência e a importância de se pensar em caminhos para favorecer não só o acesso e a permanência desse público à escola, mas também uma educação de qualidade.

Tomando como parâmetro a historicidade da Educação Especial, permeada pelos paradigmas da integração, segregação e inclusão, e ao considerarmos que os estudantes com deficiência ocupem o mesmo lugar que os demais alunos sem que haja mudanças no contexto escolar que se diz inclusivo, ou seja, sem atender às especificidades que possam existir no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência, entendemos que uma certa segregação perdura até os dias atuais.

Esse pensamento é reforçado quando percebemos que a escola, ao receber o estudante com deficiência sem pensar em todas as nuances que estão imbricadas em seu processo educativo, ao invés de encorajar e impulsionar esse aluno na descoberta de suas capacidades, o prende em uma desleal ideia de que estar inserido no meio, apenas, faz dele "igual" e que ser mais um corpo naquele ambiente deve ser classificado como uma ação inclusiva, o que erroneamente se confunde com o factual direito do indivíduo de pertencer a um lugar, com tudo que isso significa: ser, opinar, construir, refletir, analisar, criticar, transformar, criar, recriar, como um cidadão pleno.

Nesse sentido, abordamos o trabalho colaborativo, aqui chamado de bidocência, entre dois professores (regente e auxiliar) em uma sala de aula que se pretenda inclusiva, como uma alternativa para o apoio à permanência, com qualidade, de estudantes com deficiência no âmbito escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Pensar hoje a dinâmica escolar a partir do paradigma da inclusão pressupõe mudanças no modelo de escolarização que centra suas práticas em um ensino uniforme. A proposta passa a ser inclusiva na medida em que considera as várias formas de ensinar

e de aprender que afloram dos entrelaçamentos entre professores e estudantes (com e sem deficiência) inerentes à sala de aula que abarca a diversidade.
A partir dessas demandas percebe-se que a bidocência se apresenta como uma possibilidade de minimizar as disparidades provocadas por um ensino dicotômico, o qual apresenta práticas que inclui uns e exclui outros do processo de participação e aprendizagem.
Nessa perspectiva, é objetivo deste trabalho apresentar o diálogo entre produções científicas que se relacionam com a temática da bidocência a partir de uma pesquisa de caráter bibliográfico. Para tal, realizamos um conciso levantamento no portal Scielo, no período de 2013 a 2017, utilizando os descritores: Bidocência; Professor regente e Professor auxiliar; Professor auxiliar e Inclusão escolar; Professor auxiliar e Professor regente e Inclusão escolar; Professor auxiliar; Coensino; Ensino colaborativo.
. Em nossa busca, procuramos realizar uma análise concisa dos periódicos encontrados, pretendendo compreender como tem se estruturado os debates no cenário científico acerca da colaboração entre dois professores em uma mesma sala de aula, na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

A partir do levantamento bibliográfico realizado, pudemos encontrar os trabalhos de PAGANINI; JUSTI; MOZZER (2014); BRITO; CAMPOS; ROMANATTO (2014); POTTKER; LEONARDO (2014); VILARONGA; MENDES (2014); ROJAS; CORNEJO (2014); DUEK (2014), os quais demonstram demandas de continuidade de pesquisas que versem sobre a relação entre o professor regente e o professor titular, em uma perspectiva de bidocência, justificando assim a relevância científica de nossa proposta de pesquisa de mestrado, compreendendo a necessidade de ampliar os estudos nessa área, tendo em vista que é uma temática atual, para quem sabe ressignificar o papel da escola e de seus agentes, perante as demandas e os desafios que se fazem presentes nas práticas pedagógicas colaborativas entre professores auxiliares e regentes, em uma mesma sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações que acontecem na escola, quer sejam entre professores e seus pares; professores e alunos; alunos e alunos; todos estes com a gestão, funcionários e famílias podem contribuir para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos sujeitos. Diante dessa dinâmica proveniente da sistematização e produção de conhecimento social e historicamente acumulado, espera-se que os estudantes se tornem cidadãos conscientes de seu papel reflexivo, crítico e transformador do mundo e de si.
Imbricado diretamente nesse processo, o professor é essencial dentro dessa teia de relacionamentos, uma vez que seu trabalho pode alcançar aspectos constituintes do ser: social, histórico, cultural, filosófico, psicológico, cognitivo, afetivo, emocional, criativo, e ressignificar as ações comuns àquele ambiente, as quais nem sempre dialogam com todos os participantes do contexto escolar.
Desta feita, buscamos com esse estudo valorizar esse profissional e tudo que ele representa, bem como suscitar o debate acerca das novas configurações do quefazer docente que se apresentam na atualidade, especialmente no âmbito da Educação Inclusiva, sinalizando a proposta do trabalho colaborativo a partir da bidocência como

uma alternativa de buscar incluir os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência.
Para tal, recorremos à construção de uma pesquisa de natureza bibliográfica, a qual nos permitiu estabelecer um diálogo com produções científicas que permeiam nosso objeto de estudo. O levantamento de dados revelou a carência de trabalhos nessa área do conhecimento, evidenciando que a temática da bidocência se mostra como um campo profícuo de pesquisa, assim, justificando a relevância tanto social como científica de nosso estudo, o qual acreditamos que possa trazer ressignificações ao papel da escola perante suas demandas e desafios.

Palavras-chave: Bidocência. Práticas pedagógicas. Educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRITO, Jessica de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; ROMANATTO, Mauro Carlos. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 525-540, Dec. 2014.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, June 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. As relações "dentro-fora" na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (Org.) **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. P. 333-349.

PAGANINI, Paula. JUSTI, Rosária. MOZZER, Nilmara Braga. Mediadores na coconstrução do conhecimento de ciências em atividades de modelagem. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 1019-1036, Dec. 2014.

POTTKER, Caroline Andrea; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Professor-psicopedagogo: o que este profissional faz na escola. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 219-227, Aug. 2014.

ROJAS, Felipe Francisco Rodriguez; CORNEJO, Carlos Javier Ossa. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v.40, n. 2, p. 303-319, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, Apr. 2014.

PERCURSO AUTOFORMATIVO COMO ALFABETIZADORA BILINGUE DE CRIANÇA SURDA

Linha temática: Formação e prática docente

Elizabete Siqueira Ribeiro- UFRN – PPGED
elizabetesiqueira10@gmail.com
Luzia Guacira dos Santos Silva
luzcirasantos@hotmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED (mestrado); Linha de Pesquisa de Educação e inclusão em contextos educacionais

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada: "*Entre a casa e a escola:* percurso autoformativo como alfabetizadora bilingue de criança surda – um estudo do tipo autobiográfico", portanto, de abordagem qualitativa, sobre o processo autoformativoda autora como mãe alfabetizadora de um menino surdo. Transitar entre a casa e a escola na busca de garantia de direitos para seus filhos é algo recorrente entre mães de crianças surdas, queacreditam na importância da escolarização e no valor humano da educação, nesta luta por seus filhos é que muitas mães exercem a função de professoras bilíngues e vão tecendo a sua história.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Consideramos a surdez como uma construção histórica e social, como um efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos (SKLIAR, 1998). A criança surda é aquela que está no mundo visual e que desenvolve sua experiência linguística por meio da Língua de Sinais.
Por bilingüismo, entendemos ser o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais (QUADROS, 2005) e por educação bilingue para surdos a

> [...] proposta de educação onde o bilingüismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. [...] É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação (FERNANDES e RIOS, 1998, p. 2)

Acreditamos, respaldada em Martins (2008), que a inclusão escolar é irreversível e que deve se constituir em um processo onde todos, escola, família e sociedade são responsáveis.
Para a efetivação da pesquisa partimos da questão norteadora: Quais aspectos uma experiência de alfabetização bilíngue não escolar poderá contribuir para a inclusão social e escolar de estudantes surdos?

A escolha pela pesquisa do tipo autobiografia se deu por ela privilegiar as escritas de si para o estudo das relações que se estabelecem entre a *experiência, o processo de formação e de atuação docente* (MARIE-CHRISTINE JOSSO, 2004)
A pesquisa tem como objetivo geral:analisar a dimensão pedagógica do processo autoformativo da autora, nos campos da alfabetização e do letramento bilíngue do filho surdo, ocorrido em contextos não escolar informal e escolar. Objetivos específicos: Identificar e problematizar as dimensões sociológica, histórica, ideológica e pedagógica nas ações didáticas desenvolvidas durante o processo de alfabetização e letramento bilíngue de uma criança surda, em contexto não escolar informal e formal; Aprofundar a discussão sobre o tornar-se profissional alfabetizador na ação, em contexto não escolar informal; Indicar aspectos das ações didáticas do contexto não escolar informal que poderão contribuir para a inclusão social e escolar de crianças surdas. O *lócus*da narrativa autobiográfica é o próprio domicílio da autora e os espaços escolares aonde a autora foi, também, protagonista da alfabetizada do filho. Os sujeitos da pesquisa, portanto, são a autora e o seu filho surdo.
Como procedimentos metodológicos seguiremos as etapas: p*esquisa bibliografica* sobre os temas: *pesquisa autobiográfica*; *Formação de professores;Aprendizagem, desenvolvimento, Bilinguismo e surdezalfabetização e letramento e, tambémpesquisa documental* - documentos legais internacional, nacional e local sobre educação de surdos; registros das ações didáticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no período 2012 a 2017, além da*Narrativa do processo autoformativo* a partir das duas questões centrais propostas por Josso (1988): Como me tornei no que sou? Como tenho as ideias que tenho? *Registro das memórias do processo autoformativo* a partirdo desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento da criança surda, num diário de bordo, ordenando-as por área e por ano, bem como as informações sobre o cotidiano pessoal ligado aos eventos vividos.
Faremos a revisão da narrativa autobiográfica de forma a alterar e/ou complementar, de igual modo faremos a análise dos dados por agrupamento de categorias (JOSSO, 1988) e o cruzamento dos dados obtidos, para identificação das dimensões sociológica, histórica, ideológica e pedagógica da experiência não formal, na tentativa de responder as questões propostas por Josso (1988) e a nossa própria questão de pesquisa, a saber: n*arrativa do filho surdo* - por meio de entrevista estruturada, sobre o processo de alfabetização na Língua de Sinais (L1) e na Língua Portuguesa (L2), em contexto informal, tendo como professora a sua própria mãe.

RESULTADOS

Analisamos trabalhos da Capes e da Revista EletrônicaScielo, entre 2013 e 2017, com as palavras-chaves: mãe; educação bilíngue; educação não-formal. Não houve retorno de pesquisas na área, evidenciando, assim, a ausência de trabalhos que sirvam de norte para tantos profissionais que estão sendo desafiados a letra crianças surdas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática de nossa pesquisa é procedente e de caráter inédito, pois não foram encontrados trabalhos autobiográficos feitos a partir da perspectiva de uma mãe e formadora em alfabetização e letramento bilíngue de crianças surdas. Consideramos que as nossas narrativas autobiográficas imprimirão um caráter emancipatório à pesquisa, uma vez que poderá contribuir para a transformação de práticas pedagógicas

escolares, quando da inserção de crianças surdas em contexto escolar comum fortalecendo, portanto, o seu processo de inclusão escolar.

Palavras chaves: Autoformação. Alfabetização de surdo. Bilinguismo.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Eulalia; RIOS, Kátia Regina. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo.** Rio de janeiro: Agir,1990.

JOSSO, C. **Da formação do sujeito...ao sujeito da formação**. In NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação n.º 1, p.35-50,1988.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência.** São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

QUADROS, R. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos**. v. 7. São Paulo: Estilos da Clínica, 2000.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ESQUIZOFRENIA INFANTIL: ESTUDO DE CASO E RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA SRM

Linha temática: Formação e prática docente

Rita de Cássia Dias de Lima
Secretaria Municipal de Educação-Natal/RN
Secretaria Estadual de Educação e Cultura-RN
profa_ritalima@yahoo.com.br

Sandra Regina de Souza Lins
Secretaria Municipal de Educação-Natal/RN
sandra_lins1@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo de caso tem como objetivo descrever estratégias pedagógicas que foram trabalhadas no AEE – Atendimento Educacional Especializado de uma estudante (J. T. A.) com esquizofrenia segundo laudo médico recebido pela escola. A aluna tem de acordo com o laudo médico, TGD (Esquizofrenia) e faz uso do medicamento "Respiridona", 2 vezes ao dia. A discente está matriculada na Escola Municipal Prof. Berilo Wanderley 5º no ano do Ensino Fundamental, no turno matutino; ela estuda em nossa escola desde 2015. Em nossa escola ela também está matriculada, no contra turno, na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), com a professora Rita de Cássia Dias de Lima; esse atendimento iniciou-se no ano de 2015, nesse período J. tinha 11 anos de idade. Nosso atendimento na SRM visa minimizar os sintomas e abrir caminhos para iniciar o trabalho de alfabetização e de interação escolar dessa criança de uma forma afetiva. A esquizofrenia é caracterizada pelo DSM-IV-TR como uma perturbação cuja duração mínima é de 6 meses e inclui no mínimo 1 mês de delírios, alucinações, discurso desorganizado, comportamento amplamente desorganizado ou catatônico. Os sintomas característicos envolvem uma série de disfunções cognitivas e emocionais que acometem a percepção, o raciocínio lógico, a linguagem e a comunicação, o controle comportamental, o afeto, a fluência e produtividade do pensamento, o impulso e a atenção. Embora não seja comum, essa perturbação psiquiátrica pode ter início durante a infância. Segundo Tengan e Maia (2005):
a esquizofrenia infantil apresenta algumas particularidades, quando comparada à de início na fase adulta. Quando iniciada antes dos 12 anos de idade, geralmente está associada a problemas de comportamento. Essas crianças são tidas como socialmente desadaptadas, estranhas e isoladas, com distúrbios de comportamento e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, entre outros aspectos. Alguns distúrbios do pensamento como: desorganização de ideias, delírios, alucinações e afeto com pouca ressonância são observados. Esses sintomas não se modificam com a idade. De acordo com o Protocolo Clínico disponível em www.fhemig.mg.gov.br "Não existe um exame diagnóstico definitivo para a esquizofrenia. O psiquiatra estabelece o diagnóstico baseando-se em uma avaliação geral da história e dos sintomas do paciente". Na SRM, iniciamos o atendimento com uma entrevista com a mãe de J. onde a mesma informou que a criança era adotada e que sempre apresentava quadro de intensa inquietação para dormir. Desde os três anos de idade, falava sozinha e tinha pesadelos. Sempre dizia que tinha uma amiguinha imaginária que brincava com ela em seu quarto todos

os dias. Informou também que a criança sempre foi muito ansiosa e apresentava dificuldades na fala. Precisava de ajuda direta da mãe para limpeza pessoal (necessidades fisiológicas), banho, pentear os cabelos, no entanto conseguia escovar os dentes sozinha. A mãe também relatou que J. é atendida no HUOL (psiquiatra e fonoaudiólogo), no Centrinho (psicologia, sala de artes e informática) e Companhia das Artes (ballet). O relacionamento de J. com a família oscila entre momentos de tranquilidade e alguns de agressividade. Quando a criança se irrita desconta nos objetos, quebrando-os, exemplo: porta do quarto, etc. Em um segundo momento, fizemos avaliação diagnóstica e percebemos que ela apresentava dificuldades de concentração, era necessário explicar mais de uma vez a atividade para que ela iniciasse o processo e sempre pedia ajuda, dizia que não estava entendendo. Em muitos momentos ficava alheia ao que estava acontecendo na sala. J. informou que não gostava muito de brincar com outras crianças, gostava da amiguinha imaginária (Júlia, este era o nome que ela deu a personagem). A aluna era muito tímida e não gostava de dançar na escola, a não ser na festa junina. Com a continuidade de nossa avaliação diagnóstica, percebemos que quanto à percepção visual e orientação espacial, apresentava dificuldades em perceber semelhanças/diferenças e detalhes através de estímulos visuais e confundia algumas cores. Também em relação a lateralidade, confundia esquerda/direita, perto/longe, frente/atrás, dentro/fora. Quanto à coordenação motora ainda não conseguia recortar de forma correta, tinha dificuldades em segurar a tesoura, no entanto quando se trata de pontilhados, linhas e círculos preenchia corretamente. Em relação a desenho e pintura fazia sem vontade, se cansava rapidamente das atividades e dizia que não gostava muito de colorir. Quanto à linguagem oral, a criança apresentava problemas na dicção, não conseguia pronunciar algumas palavras, principalmente sílabas não canônicas, como – BRA – CRA – PRA, dentre outras. Quanto à linguagem escrita, a criança ainda não conhecia as letras do alfabeto, e apresentava dificuldades entre letra e som. Em matemática ainda não conhecia os números, nem fazia relação número/quantidade. No que se refere a jogos de raciocínio lógico conseguia realizar alguns quebra-cabeça e jogos de montar. Após essas constatações, construímos um plano de atendimento para a aluna, além dos atendimentos em instituições externas, a SRM em conjunto com a professora de sala de aula regular, utilizando diversos espaços da escola: aSEM,sala de aula regular, sala de informática, pátio e biblioteca. Nesse plano propomos algumas atividades, principalmente focadas na ludicidade que promovam a interação em sala de aula e minimizem as dificuldades cognitivas e sociais de J. Para que ocorra a estimulação do processo cognitivo da discente realizamos atividades, tais quais: Musicoterapia para trabalhar a minimização da timidez da aluna e estimular o relaxamento e a concentração -(música instrumental); Trabalhos com massinha de modelar, pintura com tinta guache de pratinho de papelão, dobraduras e brincadeira de jogar peteca e boliche;Percepção/discriminação visual - blocos lógicos de formas, montar quebra-cabeça, objetos de cores e formas diferentes para identificação e categorização de figuras;Coordenação motora e visomotora - traçados, linhas, pontilhados, montagem de figuras, desenho livre, pintura, recorte e colagem; Linguagem oral - ler histórias para a criança, mostrando as figuras dos livros, principalmente contos de fadas, dramatizar histórias usando fantoches, brincadeiras de casinha de boneca e atividades de sequências lógicas;Linguagem escrita - bingo de letras, memória de letras, dominós associando nomes e iniciais, baralho de nomes e figuras, quebra-cabeça variados com gravuras, nomes e letras, jogos com cartões, parear cartões com desenhos, caixa com palavras, jogos com alfabeto móvel, jogos e brincadeiras com rimas; Raciocínio lógico-

matemático - trabalhar números/quantidade, ligar os pontos, completar sequências numéricas, ordenar números, identificar números num texto, trabalhar números com material de sucata, trabalhar a adição com miçangas e jogos no computador; Esquema corporal – autopercepção e perceber o mundo exterior, nomear partes do corpo, painel de figuras humanas, recorte de revista de figuras de pessoas de corpo inteiro; realizamos essas atividades focando, principalmente na dança. Nosso trabalho baseia-se numa perspectiva colaborativa e para tanto construímos parcerias com a família, professora da sala regular, coleguinhas da turma, equipe gestora da escola, coordenação pedagógica, profissionais de outras instituições e a SME, através do Setor de Educação Especial. Acompanhamos o progresso e desenvolvimento dessa estudante desde 2015 e por isso resolvemos optar pelo estudo de caso e apresentar as evoluções em sua aprendizagem a partir das mediações feitas pelos profissionais da escola, em parceria com os do HUOL. Para tanto, nos respaldamos em uma visão da educação especial como inclusão, na qual o estudante é avaliado durante todo o processo, é acompanhado por uma equipe multidisciplinar e flexível, tem o apoio da família, da escola e da comunidade escolar; e busca-se o desenvolvimento cognitivo e a inserção na escola e na sociedade, independentemente de sua condição física, mental ou psicológica. O estudo de caso nos propiciou o aprofundamento da situação da estudante, desde a sua chegada na escola até o momento atual. Dessa forma, nós foi possível perceber suas evoluções, avaliar o que foi positivo e produtivo durante o processo e promover reflexões sobre nossas práticas que resultaram na busca de atividades e estratégias que colaborassem significativamente para o desenvolvimento de J. Com isso, após três anos trabalhando com J. percebemos que a estratégia de interagir com o mundo dela, brincar com ela de casinha de boneca e assim através dessa cooperação mútua do lúdico estabelecer a confiança dela conosco foram fundamentais para conseguirmos alguns avanços em relação ao processo de ensino aprendizagem e interação da aluna com os outros. Nesse sentido,Podemos destacar alguns progressos pedagógicos, tais como: Leitura e Escrita - conhecer as cores e nomeia-las oralmente; quanto às letras do alfabeto agora conhece todas, mas ainda apresenta dificuldades em juntar as sílabas para formar as palavras; consegue recontar uma história de forma coerente, bem como desenhá-la. Em se tratando do raciocínio lógico-matemático - conhece e consegue escrever os números até 10, mas ainda apresenta certa dificuldade em fazer a correlação número/quantidade, principalmente, quanto aos números superior a 10 e encontra-se no processo de fazer a adição e a subtração dos números a partir do material concreto.Quanto ao processo de interação na sala de aula, ainda apresenta quadros de timidez para relacionar-se com os coleguinhas, dispersa-se com facilidade, mas consegue participar de trabalhos em grupo e na hora do recreio brinca com as coleguinhas.Dessa forma, podemos concluir que o atendimento na SRM e as parcerias firmadas com a família, escola e instituições especializadas contribuíram para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e social dessa criança. Além disso, é perceptível que o avanço da cognição e socialização da discente se deu pelo esforço coletivo, pesquisa sobre a doença, busca de atividades que promovessem o desenvolvimento da criança e a realização um trabalho contínuo com foco no estimulo da aprendizagem e da interação da discente.

Palavras-chave: Esquizofrenia Infantil, Práticas Inclusivas, Atendimento na SRM.

REFERÊNCIAS

DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução Claudia Dornelles. 4. ed. Texto revisado. São Paulo: Artmed, 2002.

TENGAN, K. Sérgio; MAIA, K. Anne. Psicoses funcionais na infância e adolescência jornal de pediatria. v. 80, n. 2. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Protocolo Clínico. Disponível em: <http://www.fhemig.mg.gov.br>. Acesso em: 20 de jul. de 2017.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: importância da convivência do surdo com seus pares

Linha temática: Formação e prática docente

Emiliana Oliveira de Lima – UFRN – oliveira.emiliana@gmail.com
Erielma Carvalho da Fonseca – UFRN – erielmacf.83@gmail.com
Simone Lorena da Silva Pereira – UFRN – Simone_lorena@hotmail.com

Discutir o processo de aquisição da linguagem do aluno surdo implica em levantar algumas questões essenciais, uma delas é o fato de que a maioria dos sujeitos surdos nascem em famílias ouvintes, ou seja, a primeira língua que tem contato esta pautada na oralidade. Assim, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais - Libras ocorre de forma tardia ocasionando dificuldades de os surdos dominarem uma das línguas situando-se no estágio de interlíngua. E quando observamos o campo da educação, vimos que são esses sujeitos que estão nas escolas regulares onde, mais uma vez, se encontram diante da barreira da língua, pois estão incluídos em um espaço pensado e voltado para atender as necessidades dos alunos ouvintes.

Diante dessa problemática construímos nossa pesquisa com o objetivo de refletir sobre o papel da Libras para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do estudante surdo. Para tanto, produzimos dois relatos que estão situados em locais distintos. O primeiro refere-se ao trabalho realizado por uma professora e intérprete de Libras com um aluno surdo de 11 anos, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de ensino na cidade do Natal. A turma da qual ele faz parte é composta por 29 alunos sendo ele o único surdo. E é justamente nesse cenário que o aluno surdo está tendo seu primeiro contato com a Libras. No segundo, apresentamos uma experiência de uma professora de Libras que atua somente com alunos surdos em um centro de referência na educação de surdos também na Cidade do Natal. Ela ministra as disciplinas de Libras e Língua Portuguesa e destacou a vivência com uma estudante surda, de 16 anos de idade, matriculada também numa escola regular, no 8º ano do Ensino Fundamental em uma cidade do interior do estado.

Sobre o primeiro relato é interessante notar que a comunicação do aluno surdo ocorria através de gestos, mímica, apontamentos, gritos e puxões. Além disso, o que dificulta o seu desenvolvimento linguístico é que o contato com a língua de sinais, sua primeira língua, ocorre apenas durante as aulas com a professora intérprete. Sobre esse convívio mínimo com a sua L1 e sua inclusão em uma turma somente com alunos ouvintes, Lacerda (2015) nos diz que a inserção de um único aluno surdo em uma sala de aula, usando uma língua diferente (Libras), o torna marginal aos processos de socialização a aprendizagem, já que na melhor das hipóteses ele poderá interagir apenas com o seu intérprete (se ele estiver presente), mas praticamente não abre espaço para trocas efetivas com seus pares e professores.

Fato que evidencia cada vez mais a dificuldade que o aluno tem em ser compreendido e se fazer compreender. Diante do exposto, o papel da docente é desafiador, pois o aluno surdo não quer ser o “diferente”, deseja ser “igual” aos demais alunos da turma, e, por isso, não aceita a metodologia específica para seu aprendizado, recusando-se a fazer as atividades diferentes das propostas aos colegas ouvintes. Então, a estratégia proposta pela professora intérprete é encontrar momentos dentro do planejamento da professora regente em que ela possa ensinar Libras à toda turma e combinar algumas atividades a serem realizadas por todos, para que ele se sinta integrante de toda

dinâmica da turma. Percebemos que essas estratégias ainda são insuficientes diante da sua dificuldade na aquisição da linguagem, no desenvolvimento cognitivo e convívio social. A interação com seus pares linguísticos precisa acontecer.

No segundo relato encontramos um contexto parecido, porém num cenário completamente diferente que propicia ao aluno surdo uma vivência mais dinâmica com a língua de sinais. Após fazer a avaliação inicial percebemos que a aluna não sabia se comunicar na sua L1, assim, como não demonstrava ter conhecimentos na escrita e leitura da Língua Portuguesa. A partir da dificuldade de comunicação apresentada, notamos ainda, que a aluna tinha pouco convívio social, não tinha amigos e se comunicava com a família por meio de gestos.

Diante desse quadro, foi necessário desenvolver uma estratégia para auxiliar a aluna na sua aquisição da linguagem, assim como, na sua socialização. Para isso, conversamos com a turma para juntos auxiliá-la nessa jornada de aprendizado. As aulas já eram realizadas por meio de metodologias visuais e em Libras, mas foi preciso organizar um momento onde ela pudesse interagir com os colegas da turma por meio de conversas informais mediadas pela professora. Então, todos os dias era reservado um tempo da aula para que os alunos conversassem livremente, com o intuito de ensinar Libras à colega, isso foi feito durante alguns meses.

Nesse processo, Goldfeld (2002) afirma a aquisição da linguagem a partir de estímulos exteriores intervém na conquista inicial da dominação e orientação da formação do pensamento linguístico interior. Foi exatamente o que aconteceu com a aluna, visto que em pouco tempo ela desenvolveu a linguagem ao começar a se comunicar em língua de sinais com seus pares, e nos demais aspectos que envolvem a sua aprendizagem.

Concordamos com Goldfeld quando ela sublinha que a linguagem além de ter a função comunicativa exerce também as funções organizadora e planejadora, ou seja, é o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui. No entanto, diante das dificuldades e possibilidades vistas nos relatos a cima, percebemos na linguagem um valor ainda maior, acreditamos na sua capacidade de humanizar, por isso, ressaltamos o quão singular é a convivência desses surdos com outros surdos e demais usuários da Libras para que o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social aconteça em sua plenitude. Por fim, analisar os relatos em locais distintos possibilitou que percebêssemos a imprescindibilidade da língua de sinais na vida do surdo. Pois, num ambiente em que tinha a oportunidade de conviver com seus pares a comunicação flui melhor, assim como o seu potencial cognitivo. Porém, quando pensamos na escola regular enquanto espaço de interação, ela ainda é insípida para o surdo, pois ele encontra-se deslocado, silenciado, posto à margem.

Palavras-chave: Libras, aquisição de linguagem, aluno surdo.

REFERÊNCIAS

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva interacionista. São Paulo: Plexus editora, 2002.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libra**: em atuação na educação infantil e no ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FORMAÇÃO NA REDE DOS PROFESSORES DE LIBRAS E PROFESSORES TRADUTORES-INTÉRPRETES DE LIBRAS: CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES SURDOS NO MUNICÍPIO DE NATAL/RN

Linha temática: Formação e prática docente

Maria José Silva Lobato
Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Natal/ Departamento de Ensino Fundamental/ Setor de Educação Especial.
Francisca Iara Bezerra da Cunha Souza
Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Natal/ Departamento de Ensino Fundamental/ Setor de Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva compartilhar as experiências do processo formativo em serviço desenvolvidopelo Setor de Educação Especial aos professores de LIBRAS e professores tradutores-intérpretes de LIBRAS e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo (Severino, 2007), fundamentada em estudos como, Oliveira (2009), Lobato (2015),na Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), no Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) e na Lei Brasileira de Inclusão-LBI (BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços e das conquistas presentes no discurso da legislação, existe ainda um distanciamento entre a realidade escolar dos estudantes público alvo da educação especial e as orientações legais. É notório a necessidade de ampliação de recursos e serviços que potencializem as práticas pedagógicas inclusivas que levem os estudantes surdos a desenvolver uma aprendizagem significativa. Assim, as formações na Rede Municipal desenvolvidas mensalmente aos professores visam mobilizar saberes e práticas na abordagem bilíngue no processo de escolarização dos estudantes surdos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Evidencia-se ao longo da trajetória educacional brasileira um redimensionamento das políticas públicas governamentais voltadas ao público-alvo da educação especial. Ao analisarmos o percurso histórico da educação especial no Brasil, temos como embasamento regulamentador um conjunto de leis, decretos, resoluções, diretrizes, portarias e o impacto noprocesso de ensino e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial, mais especificamenteapontam a trajetória da educação dos surdos, ao longo dos anos, e nos permite compreender a conjuntura atual da proposta de educação da Rede Municipal de Ensino de Natal na perspectiva inclusiva (LOBATO, 2015).

A Lei de nº 10.436/02 que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Art. 1º, afirma que:

> É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um

> sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

No Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei de nº 10.436/02, dispõe sobre a LIBRAS eorientaas unidades de ensino de Natal acerca do processo de ensino e aprendizagem na abordagem educacional bilíngue. Ademais, a LBI (BRASIL, 2015) que converge com o decreto nº 5.626/05 asseguraa oferta da educação bilíngue nas escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivasem LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Além disso, o decreto no Art. 2º define que:

> A pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
> Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, p. 1).

Desta forma, os princípios inclusivos preconizados pela Rede Municipal de Natal são fundamentados no respeito da diversidade com vista a assegurar recursos e serviços a fim garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes surdos nas classes comuns de ensino.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino desenvolve mensalmente a formação em serviço. Contamos com 26 professores ouvintes e 3 professores surdos, totalizando 29 professores. Os professores de LIBRAS e professores tradutores-intérpretes de LIBRAS desenvolvem suas práticas pedagógicas na abordagem educacional bilíngue nas classes comuns de ensino.De acordo com a legislação vigente preconizada pela rede municipal, o objetivo doserviço de apoiodos professores especialistas é articular ações colaborativas com professores regentes do processo de ensino e a aprendizagem na abordagem educacional bilíngue dos estudantes surdos, redimensionando reflexões e práticas pedagógicas dos docentes.

Ademais, o processo formativo em serviço dos professores busca refletir e ampliar ações dialógicasdos professores de LIBRAS e dos professores Tradutores-intérpretes de LIBRAS no exercício da docência nas classes comuns em articulação colaborativa com professores regenteslevando em consideração as especificidades dos estudantes surdos com vista as adequações avaliativas escritas, adaptaçõesdos conteúdos curriculares, elaboração de materiais/recursos didáticos e registro descritivo, além de desenvolver estudos na área da educação de surdos e/ou cursos de LIBRAS para profissionais e alunos.

Assim sendo,convergimos com Oliveira (2009)quando afirmaa necessidade de mais investimentos no processo formativo de todos os professores, a fim mobilizar a ação-reflexão-ação entre osprofissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se com a formação continuadados professores potencializar a práxis educacional na perspectiva inclusiva na abordagem bilíngue assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes Surdos nas classes comuns de ensino regular.

Nessa perspectiva, o processo formativo em serviço dos professores especializados vem constituindo-se em uma ferramenta importante na efetivação dos direitos desses estudantes. Nesse sentido, a formação docente desenvolvida pelo Setor de Educação Especial é de fundamental importância para o processo de inclusão do estudante Surdo na Rede Municipal de Ensino, favorecendo a reflexão acerca da prática docente, o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, assim como os princípios da educação inclusiva na abordagem bilíngue.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Formação docente, inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: 130 . Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 13.156, de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 de jul.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2005. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2018.

LACERDA. C.B.F.;SANTOS. L.F.;MARTINS.V.R.O. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos**: EduFSCAR, 2016, 241p.

LOBATO, M. J. S. **Educação bilíngue no contexto escolar inclusivo: a construção de um glossário em libras e língua portuguesa na área de matemática**.Dissertação: Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Centro de Ciências Exatas e da Terra. Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. UFRN. Natal, 2015, 261p.

OLIVEIRA, L.F.M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009, 152p.

A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Maria Eduarda Rodrigues da Silva Pinto Aluna do Curso de Pedagogia/PARFOR/UERN/Assú
eduarda328pendencias@gmail.com

INTRODUÇÃO

O autismo infantil é um grave transtorno no desenvolvimento que compromete a aquisição de algumas das habilidades mais importantes da vida humana. Poucas doenças mobilizam mais o ser humano do que o autismo. Nela temos uma criança normalmente bonita, sem sinais óbvios de uma lesão, que mostra uma falta de receptividade e interesse pelas pessoas, incapacidade na comunicação interacional e na atividade imaginativa, como também um repertório de atividades e interesses restritos. Ele se caracteriza como um Transtorno Global do Desenvolvimento por conter ou apresentar um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestando-se antes da idade de três anos, e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios: nas interações sociais, que podem ser restritas e com pouco interesse, na comunicação, que pode ser verbal com pouco repertório de palavras ou não verbal, comunicando-se assim através de gestos e/ou comunicação alternativa através de placas ilustrativas e comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, como por exemplo: fobias, perturbações de sono ou seletividade alimentar, crises de birras ou agressividade. Nos últimos anos, percebemos que o autismo vem sendo estudo de várias pesquisas, principalmente quando essa problemática está inserida no ambiente escolar. Esse trabalho tem como objetivo compreender a inclusão educacional no ensino regular de um aluno autista da Educação Infantil, compreendendo assim suas necessidades, dificuldades, singularidades e seus limites enquanto sujeito social. Além disso, busca destacar as dificuldades do cuidador que desenvolve atividades de inclusão a um aluno portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O instrumento metodológico utilizado foi desenvolvido por meio de estudos teóricos, observações no ambiente escolar e vivências diárias em sala de aula com uma criança portadora do autismo. A motivação para a realização deste trabalho se deu a partir do momento que comecei a trabalhar como cuidadora de uma criança portadora do autismo, em uma escola regular da Educação Infantil no município de Pendências (RN), onde me deparei com um grande desafio: não sabia nada sobre a respectiva síndrome, e a partir disso, vieram as inquietações de conhecer e compreender esse transtorno, para que desta forma pudesse de maneira correta orientar e intervir no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O termo autismo tem origem grega "*autós*", que significa "por si mesmo". O termo é utilizado pela psiquiatria para nomear o comportamento humano que se concentra em si mesmo, retornando para o próprio indivíduo. Criada pelo psiquiatra suíço Paul

Eugen Bleuler, em 1911, a palavra “autismo” faz referência a um sintoma da esquizofrenia. Porém, os primeiros estudos sobre o autismo se iniciaram em 1943 pelo psiquiatra americano Leo Kanner quando descreveu por meio de um artigo, um estudo baseado em 11 crianças que apresentavam características individualizadas em relação às demais síndromes, analisando no comportamento um “afastamento social” desde o nascimento (CRUZ,2014). Para Kanner (1943), o autismo se caracteriza como um dos traços da psicose, uma “ausência da realidade”, com o mundo exterior, e, consequentemente, impedimento ou impossibilidade de comunicar-se com o mundo externo, demonstrando assim atos de um proceder muito reservado. A conceituação do autismo infantil evoluiu desde a proposta de Síndrome de Kanner ou síndrome autística, caracterizada por ele pela ausência da realidade e afastamento social em 1943. Mahler (1972) definiu o autismo como uma psicose simbólica, atribuindo a causa da doença ao mau relacionamento entre mãe e filho. Já foram levantadas e desenvolvidas muitas explicações, justificativas e teórias para se compreender essa síndrome, porém não há um conceito previamente estabelecido do autismo infantil, pois está sempre em constante modificação. Dessa forma, compreender o autismo infantil nos dias atuais nos transmite muitas dúvidas sobre as possibilidades de aprendizagem no ensino das crianças, bem como as possibilidades para o desenvolvimento contínuo e de qualidade para que haja a inclusão desse indivíduo no meio escolar. Para Basílio e Moreira (2014, p.3) “na inclusão, não é a criança que se adapta à escola, mas a escola e seus profissionais para recebê-la deve se transformar”. Dessa forma, o autismo exige do profissional uma atuação baseada na compreensão do que precisa e pode ser trabalhado em sala, para assim propor atividades que integrem a criança, reforce as suas atitudes positivas e assim possibilitem o seu desenvolvimento. De acordo com Barbosa (2007), a educação infantil se configura em um dos espaços contemporâneos de socialização das crianças desde a tenra idade, permitindo a estas a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas, pela convivência com novos sujeitos de interação. Dessa forma, a qualidade dessas primeiras experiências provavelmente influirá na sua adaptação social nos anos escolares subsequentes.

RESULTADOS E/OU RELATOS DE EXPERIÊNCIA

As minhas experiências com o autismo começaram em março de 2018, onde como cuidadora recebi uma aluna portadora do autismo. Não conhecia tal síndrome, não sabia como agir frente a tantos desafios e peculiaridades desse transtorno. Ela era diferente dos demais do grupo, pois apesar dos seus 5 anos não falava, e tinha sido diagnosticada com o autismo não-verbal. Fugia da sala e não interagia com os demais colegas, mostrando sempre uma extrema agitação, seguido de gritos e birras até a agressividade, por meio de mordidas. Ao longo do ano letivo fui adquirindo e construindo saberes, pesquisando e me aperfeiçoando de como lidar com essa criança e com sua síndrome. Aos poucos fui motivando-a a substituir a mordida pelo beijo, até mesmo nos momentos de alta agressividade, a sentar e a participar da rodinha interativa, como também a participar das brincadeiras e danças dirigidas pela professora em sala. Ela sempre apresentava uma rejeição inicial nas atividades, mas aos poucos fui conseguindo introduzi-la de forma que ela pudesse avançar dentro de suas potencialidades e seus limites. Meu objetivo era que ela aprendesse a brincar, a interagir com os colegas, compreender as regras sociais e a rotina da sala de aula e da escola. Frente aos desafios diários percebi as possibilidades e as habilidades que ela

possuía, como uma boa coordenação motora e concentração nas atividades que incluíam pintura. Buscava sempre adaptar as atividades a suas necessidades. Ao longo do ano, após muito trabalho e estudo pude colher de fato os frutos de um trabalho árduo, envolvendo as pessoas que criaram vínculos com ela, mesmo de forma peculiar, com ações muitas vezes intuitivas e pesquisadas. Muitas observações foram transformadas em ações, oferecendo a aluna caminhos para o seu desenvolvimento na Educação Infantil, como também fora da escola. Ela consegue transmitir algumas palavrinhas como *"titi"* (titia), *"no"* (não), *"ma"* (amarelo), *"du"* (azul), *"mimima"* (menina) e *"mama"* (mamãe). Além disso, interage bem melhor com os colegas e demais funcionários da escola, participa ativamente de todo o contexto escolar, reconhecendo cores e identificando seus colegas, sua sala, seus materiais, bem como sua professora e cuidadora, respeitando a rotina e as regras da escola. Ao término desse primeiro semestre, analiso que ela é uma aluna que me desafiou, mas que também me trouxe a chance de perceber o quanto é possível oferecer a estes alunos uma escola e educação de qualidade, que por tantas vezes por suas limitações e peculiaridades são discriminados. Ela não só me ofereceu a condição de acreditar na inclusão como também me fez sentir uma educadora inclusiva, pois, como educadores, somos tão capazes que muitas vezes desconhecemos nosso potencial inclusivo. Enfatizo que nós professores da Educação Infantil não possuímos formação específica para entender e enfrentar esses desafios, pois muitas vezes não nos passa pela cabeça a possibilidade de ter que trabalhar com esse público da educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho como cuidador de pessoas com autismo é fundamentalmente ver o mundo por meio de seus olhos, e usar esta perspectiva para ensiná-los e inseri-los em nossa cultura de forma mais independente possível. Enquanto não pudermos curar os déficits cognitivos subjacentes ao autismo, é pelo seu entendimento que é possível planejar atividades educacionais efetivas na função de vencer o desafio desse transtorno do desenvolvimento tão singular que é o autismo. Rotina, motivação, comunicação clara, compreensão e carinho, são fatores que contribuem para amenizar e desenvolver o potencial de crianças com autismo. É comum pensarmos em como fazer, o que fazer, mas antes de tudo, é preciso lembrar-se do básico: são apenas crianças, e todas independente da necessidade, precisam de atenção e cuidados. É preciso pensar em escolas de Educação Infantil que amem as crianças acima de suas diferenças e necessidades e que as encorajem a ficar, desenvolver, crescer e aprender. A função do professor é ajudá-las a se aproximar desse mundo de significados e proporcionar os instrumentos funcionais que estão dentro das possibilidades da criança. Estes sentimentos de incapacidade e perplexidade que professores poderão apresentar, não são negativos, ao contrário, podem mobilizar a necessidade para compreender os autistas e ajudá-los por meio da educação.

Palavras chave: Educação Infantil. Autismo. Possibilidades

REFERÊNCIAS

KANNER, L. **Os distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.** In Rocha, P.S (org.) Autismos. S. Paulo: Zahar Escuta (1997-1943)

MAHLER, M. **Autismo e simbiose: Duas Graves Perturbações de Identidade**. Op. cit., cap.4, p. 52-61. (1972).

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão**. P,3 (2014). Disponível em:< http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo- escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/> Acesso em: 09.ago.2018

BARBOSA, M. C. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educação e Sociedade, p, 28. (2007)

CRUZ, T. **Autismo e inclusão: experiência no ensino regular**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014

A EXPERIÊNCIA DO DIÁRIO DE BORDO COMO FACILITADOR NA AVALIAÇÂO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Mariane de Araújo Soares (maryannydearaujo@hotmail.com)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Clara Castro de Melo (clarinhacastromelo@gmail.com)
Unifacex, Natal/RN
Katiene Ferreira Dantas Miranda (katiene@brasiltoner.com)
ADOTE

INTRODUÇÃO

O processo de escolarização de pessoas com deficiência é uma questão de direitos humanos e estes, devem fazer parte das escolas regulares as quais precisam refletir sobre seu funcionamento de modo geral, para atender adequadamente a todos. Diferentemente do período da integração que se nutria uma perspectiva de apenas trazer o aluno para dentro da escola sem nenhum respaldo pedagógico, além de não promover às adequações necessárias à sua participação efetiva, a inclusão busca debater e orientar a efetivação de políticas que assegurem o direito da pessoa com deficiência à educação e praticas facilitadoras que auxiliem na aprendizagem e desenvolvimento global do sujeito.

A pessoa com deficiência começou a ser vista, efetivamente, como um sujeito de direito a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailandia, de 5 a 9 de março de 1990, que punha em pauta a urgência da promoção da "Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem" para todas as crianças, jovens e adultos. Em referência a pessoa com deficiência o texto da Declaração em seu Art. 3º, item 5, refere:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990, p.3)

Dentro dessa perspectiva do direitobásico de estudar, ter acesso aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula, acompanhamento sistematizado com objetivos definidos e um olhar voltado para as necessidades gerais do sujeito, sem limitar-se a fins acadêmicos evidenciamos o registro diário como instrumento rico, eficiente e indispensável no processo de avaliação.A Resolução do Município de Natal (2009) afirma que a avaliação escolar deverá ser de forma dinâmica, contínua, mapeando os avanços,retrocessos, dificuldades e progressos do educando.

A investigação aqui apresentada parte de um relato de experiência vivido por uma docente e uma professora estagiária de uma ONG que na perspectiva da educação inclusiva, trabalha com crianças com deficiências. A intenção é mostrar o diário de bordo como ferramenta metodológica para acompanhar o aprendizado de estudantes com deficiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

O presente estudo trata-se de um relato de experiência vivenciado no período entre fevereiro e julho do ano de 2018, com dois alunos com deficiências que estudam no 5º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 11 e 13 anos. O cenário da pesquisa foi a Escola Madre Fitzbach, mantida pela Associação de Orientação ao Deficientes- Adote localizada na Cidade de Natal/RN.

Durante o período da pesquisa as docentes registraram diariamente as observações dos alunos com deficiência como: participação, receptividade, desempenho e evolução em relação as atividades desenvolvidasdurante a aula, ações colaboradoras de outros sujeitos e intervenções facilitadoras para uma aprendizagem significativa.

> [...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de "distanciamento" reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 1994, p. 10).

O registro não possui apenas um caráter descritivo, mas também reflexivo sobre o olhar, pensar, refletir e analisar a práxis pedagógica, considerando seus desafios e tornando o professor investigador e pesquisador da sua própria prática.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

O diário de bordo configurou-se como instrumento facilitador,que provocou nos professores momentos de reflexões, principalmente quando observado na escola os múltiplos olhares diante do desafio da inclusão. Foi ainda protagonista porque mobilizou, promoveu articulações e tentativas de reorganizar novos cenários de aprendizagem atribuindo positivamente novos significados com a colaboração de muitos. Trata-se, pois, de um mecanismo de apoio a ação do professor, a partir de uma descrição dinâmica de toda aula, como afirma Porlán (2004), em que a prática educativa é investigada em função de um direcionamento ideal para a aprendizagem dos discentes.

Dessa maneira, é primordial que exista sensibilidade e cuidado por parte do professor no momento da leitura e análise desses registros diários. Buscar sempre qualidade do ensino e combater barreiras que possam provocar a exclusão se tronam evidentes no diário de bordo porque ele traz a realidade do fazer do aluno para subsidiar a mediação das atividades propostas e consequentemente da condução do processo de ensino-aprendizagem.

E assim se efetivou o acompanhamento e a prática pedagógica a partir de vários olhares com os referidos alunos com deficiência. Partindo de um registro recheado de informações contemplando desde o comportamento, emoções, empenho, retorno dos alunos, interesse e disposição frente ao conteúdo trabalhado, até as informações rotineiras e frequentes que efetivam e colaboram com a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, configura-se o diário de bordo como um mecanismo que respeita o outro na sua singularidade e colabora na formação integral de todos.

A partir da observação, análise, e investigação desse diário, evidenciamos que o mesmo um olhar dinâmico com valoroso respaldo paraos planejamentos de atividades, permitindo aos alunos a continuidade da aprendizagem, e aos professores uma

maneira de pensar sobre a sua ação educativa, em que a avaliação acontece de tanto para o ensino dos alunos, quanto para a prática docente como forma de auto avaliação e replanejamento de estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que observamos no decorrer da experiência, ressaltamos a importância do diário de bordo no processo de ensino e construção da identidade a partir de experiencias reais, que podem ser reelaboradas, já que as releituras permitem novos rumos e estratégias facilitadoras da aprendizagem.Com isso, o professor que possui a prática do registro desbrava outros horizontes porque se deleita na reflexão da sua própria prática já com a intenção de aperfeiçoá-la com base nas situações-problemas, hipóteses geradas e pontuadas a partir da observação e análise de suas peculiares anotações.

Isto posto, é fundamental que o docente seja pesquisador,ao utilizar da sua ação pedagógica um objeto de investigação, constatando a indissociabilidade da teoria e prática no contexto educacional, tornando seu posicionamento de avaliação um recurso reflexivo, mas também prático.

Palavras-chave: Diário de bordo. Reflexão. Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 31/07/2018.

_____RESOLUÇÃO Nº 05 /2009. **Fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN.** Disponível em: https://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/sme/cme-resolucao2009005.pdf. Acesso dia 28/08/2018

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diariodel professor: um recurso para lainvestigaciónenel aula.** 9ª ed. Sevilia: Díada, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemaspráticos dos professores.** Porto: Porto Editora. 1994.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA ESCOLA INCLUSIVA

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Ana Beatriz Rocha Torres
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
beatriztorres.ufrn@gmail.com
Janaína Speglich de Amorim Carrico
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
jspeglich@hotmail.com
Silvana Tavares de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
sil.tavares.araujo@gmail.com

Introdução: A ideia da inclusão ganhou forças com a Declaração Universal de Direitos Humanos propalada pela ONU, em 1948, e, desde então, passou a ser considerada um valor importante em diversos âmbitos da sociedade, principalmente no que diz respeito à educação. A partir dos anos 1990, há o reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária em muitos países, entre eles o Brasil. Nessa perspectiva, mais do que uma proposta educacional, a educação inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas aos desafios cotidianos (GLAT & BLANCO, 2007) e que, portanto, estabelece parcerias com os diferentes sujeitos envolvidos no contexto educacional. Para isso, é imprescindível fomentar canais de diálogo entre coordenadores, pais, professores, alunos e especialistas, uma vez que as interações entre eles possibilitam a aproximação por meio do embate entre as suas vozes. A partir desta interlocução, emergem percepções singulares da realidade vivenciada e dos sentimentos compartilhados, capazes de transformar pontos de vista e qualificar o trabalho pedagógico (LIMA & SANTOS, 2007). **Metodologia:** Uma importante ação que almeja a construção de práticas dialógicas e a constituição de possíveis canais de interlocução na escola foi realizada no Núcleo de Educação da Infância (NEI), um Colégio de Aplicação vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), fundado em 1979. Esta escola trabalha, atualmente, com turmas do Berçário II ao 5º ano do Ensino Fundamental. O trabalho pedagógico da instituição se dá por meio de *Tema de Pesquisa*, reconhecendo que a criança se desenvolve através da experiência social, das interações que estabelece com o mundo (CARVALHO, 2006). O NEI configura-se como escola inclusiva há décadas e começou a receber, já em fins da década de 1980, as primeiras crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares na cidade do Natal/RN (PIMENTEL, 2008). A referida ação desenvolvida no NEI, que tem a finalidade de favorecer a educação inclusiva, denomina-se "Inclusão Escolar: ateliês de formação e trocas de experiências multidisciplinares" e configura-se como um projeto de extensão. Esta ação apresenta grande relevância para a instituição, justificando-se pelas possibilidades de diálogos multidisciplinares nos quais, de maneira colaborativa, a escola, a família e os mais diferentes especialistas se reúnem sistematicamente para trocar saberes, vivências e experiências relacionadas ao desenvolvimento das crianças. A partir da construção do diálogo sobre as crianças, o NEI estreita as relações entre escola e as famílias, considerando ambas instâncias como parceiras e complementares, bem como torna

legítimos os sentimentos, os saberes e as experiências vivenciadas por esses sujeitos. Vale ressaltar que este projeto é uma das ações promovidas pela Coordenação de Inclusão do NEI, que tem como principais atribuições: organizar um banco de dados com informações e os documentos das crianças com necessidades educacionais especiais desde o seu ingresso na instituição; apoiar e orientar o corpo docente nas ações e nas estratégias que envolvem as crianças, em parceria com a coordenação pedagógica e a gestão escolar; promover ações e reflexões junto às famílias, ao corpo docente e à comunidade externa sobre a educação inclusiva. **Discussões:** No que diz respeito ao projeto de extensão a que este trabalho se refere, podemos destacar que a participação ativa dos interlocutores, ao longo dos cinco encontros já estabelecidos em 2018, evidenciou o quanto esses espaços de diálogo promovem avanços no que diz respeito à forma como refletimos sobre a educação inclusiva e organizamos o trabalho pedagógico a partir do princípio da colaboração. Conforme afirma Picanço (2012, p. 14), "a escola é uma instituição que complementa a família", sendo esses os principais contextos de desenvolvimento humano. A autora também destaca que estudos recentes, realizados em diferentes países, mostram uma relação positiva entre o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos e o melhor aproveitamento escolar (PICANÇO, 2012). Isso porque o sujeito precisa ser considerado em sua multiplicidade, como ser biopsicossocial, para que o seu desenvolvimento se dê de maneira efetiva, inclusive quando se trata de crianças público alvo da Educação Especial. É impossível dissociar o sujeito do contexto no qual está inserido, portanto suas vivências junto à família interferem no seu comportamento escolar, tal como as vivências na escola interferem no seu comportamento em casa. Por essa razão, se torna tão importante que esses contextos dialoguem de forma a possibilitar uma melhor compreensão acerca da criança e, consequentemente, uma melhor mediação junto a elas. **Considerações finais:** Diante do exposto, compreendendo a necessidade da aproximação entre escola e família, cabe ressaltar a relevância da criação espaços de diálogo na escola, como os realizados pelo Núcleo de Educação da Infância, de modo a potencializar um processo educacional que descentralize na figura do professor e que foque numa construção conjunta e colaborativa de ações, com participação ativa das famílias.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Família.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, T. C. A. EDUCAÇÃO INFANTIL: articulação teoria-prática na formação inicial. In: Entrelaçando vivências e saberes na Educação Infantil. **Coleção Faça e Conte**. Natal: UFRN/NEI, 2006. p. 21-31.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de educação - Educare et Educare**, Cascavel, v.2, n.4, p.77-90, jul./dez.2007.

LIMA, P. G. (Org). **A organização do trabalho do coordenador pedagógico** - Coletivo de autores: Pará de Minas/MG: Virtual Books, 2011. Cap.1: Setor de assistência ao professor, p.12-16.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família:** as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. 2012. Tese de Doutorado.

PIMENTEL, G. S. **Escuta de professoras:** uma experiência dialógica na educação infantil. 2008. Dissertação de Mestrado. Brasil.

A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA DE ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS E A ESCOLA: COMPREENSÕES DE DOCENTES

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Mariane de Araújo Soares (Autora)
maryannydearaujo@hotmail.com
Luzia Guacira dos Santos Silva (Orientadora)
luzcirasantos@hotmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, a interação entre família e escola é um fator primordial para o bom desempenho do aluno em todos os aspectos, quer seja na aprendizagem, na socialização, ou no desenvolvimento da autonomia. Éno ambiente familiar que a criança vai construindo a sua identidade como pessoa, sob a influência de todos que estão no seu convívio.

Essa organização denominada família desempenha um papel primordial e determinante no desenvolvimento da personalidade, atitude e modo de agir do indivíduo, mesmo em idade adulta. É através das relações estabelecidas com os membros e as reações de comportamentos destes, que a criança tem seu primeiro contato com o mundo (GLAT e PLETSCH, 2004).

A investigação aqui apresentada é um recorte do nosso texto dissertativo intitulado por: "O espelho tem duas faces": pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual, que se encontra em construção. O objetivo desse resumo é apresentar as opiniões de professores de alunos com deficiência visual - cegueira e baixa visão, sobre a relação família-escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA METODOLÓGICA:

A pesquisa realizada se configura de abordagem qualitativa do tipo descritiva (Triviños, 1987), desenvolvida por meio do método: Estudo de Caso (Yin, 2001). As técnicas de construção dos dados se processam por meio de entrevistas semi-estruturadas (Manzini, 2004), aplicadas com pais e professores de uma escola pública da rede estadual de ensino de Natal/RN, que vem, tradicionalmente, matriculando alunos com deficiência visual – cegueira e baixa visão. Os Instrumentos: roteiro de entrevista, gravador e diário de campo vem sendo utilizados para o direcionamento e registro no momento da apreensão dos dados na escola, campo de pesquisa. A leitura, interpretação e análise de dados têm como fundamento os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011).Os sujeitos da investigação foram duas professoras de alunos com deficiência visual, que, voluntariamente, se disponibilizaram a participar da investigação.

RESULTADOS

Na fase da coleta de dados, na escola campo de pesquisa, foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com um roteiro previamente elaborado. Nossos colaboradores foram: uma professora de Artes e outra de Ciências. O tempo de exercício da docência das entrevistadas se situa entre 5 e 18 anos. Tais professoras quando questionadas sobre "Qual a importância entre a parceria entre a família e a escola?" se posicionaram da seguinte forma:

> É essencial né?! Uma das pernas dessa mesa... a família sozinha não faz nada, a escola sozinha não faz nada, precisa ter um dialogo entre as duas partes (PROFESSORA DE ARTES. ENTREVISTA. Natal,24/05/2018)

> Noventa por cento, porque dez por cento é a gente. Noventa por cento porque a família convive muito mais tempo que a gente (PROFESSORA DE CIÊNCIAS. ENTREVISTA. Natal, 24/05/2018)

Com relação ao questionamento "Como você vê a participação das famílias dos alunos cegos ou com baixa visão na escola?", as professoras responderam:

> Dos alunos daqui elas são bem participativas. Elas estão sempre aqui, estão sempre cobrando atividades inclusivas pra eles, a participação deles no projeto da escola (PROFESSORA DE ARTES. ENTREVISTA. Natal, 24/05/2018)

> Algumas, sim, interagem muito com a escola e outras, não! E aí é um problema mais cultural, um problema interno da família, porque a escola tenta manter sempre essa comunicação. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS. ENTREVISTA. Natal, 24/05/2018)

Em todas as falas é nítido que o papel da família é primordial para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência visual, principalmente pelas professoras julgarem que a família sabe mais sobre seus filhos. Isso nos faz refletir que quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas (POLONIA e DESSEN, 2005).

Segundo Laureau (1987 apud Polônia e Dessen, 2005), quando os professores consideram os pais como parceiros, eles desenvolvem estratégias de acompanhamento e auxílio sistemático aos filhos, promovendo uma melhor interação entre os vários níveis curriculares, o que possibilita, ao aluno, usar todo o seu potencial.

Para que esses laços se estreitem, os pais precisam ter a consciência do seu papel na educação e participação da vida escolar de seus filhos. A escola tem o papel de promover o encontro dos pais com o ambiente escolar, além de dar abertura para que participem ativamente da aplicação do proposto no projeto político pedagógico da escola, tornado-a um ambiente democrático.

É importante que a família e a escola andem em uma mesma direção para que, juntas, invistam na melhoria e sucesso da aprendizagem dos alunos com deficiência visual e, consequentemente, na qualidade do espaço e do ensino escolar para todos.

CONCLUSÕES

Neste trabalho apresentamos o resultado parcial dos dados que fundamentam a construção do nosso texto dissertativo. O tema central aborda a relação entre família e escola, no processo de escolarização de alunos com deficiência visual – cegueira e baixa visão. Porém, para esse trabalho nos detivemos a apresentar as opiniões de professores, que colaboraram com a pesquisa, sobre a relação da escola com a família de alunos com deficiência visual. Consideramos a necessidade da perspectiva colaborativa, parceira nas ações entre escola e famílias de alunos com deficiencia visual, até porque estas estão cada vez mais consciente de seus direitos e "cobram" atividades inclusivas, como bem salientou uma das professoras entrevistada.

Palavras chave: Família; Deficiência Visual; Docentes.

REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GLAT, Rosana. PLETSCH, Márcia Denise. Orientação familiar como estratégias facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria. n. 24. 2004.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos.** Bauru/SP: 2004.

POLONIA, Ana da Costa. DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**.Psicologia Escolar e Educacional**, 2005; Volume 9; Número 2; p. 303-312

PROFESSORA DE ARTES. ENTREVISTA. Natal, 24/05/2018

PROFESSORA DE CIÊNCIAS. ENTREVISTA. Natal, 24/05/2018

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

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: UM RELATO SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARAALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

João Paulo Vicente da Silva
paulosilvarn@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Extremoz-RN

INTRODUÇÃO

A maioria das pessoas com paralisia cerebral apresentam dificuldades no ambiente escolar, muitas vezes,são estigmatizadas e excluídas do contexto onde estão presentes, diante disto é necessário fazer algumas adaptações para facilitar o processo de ensino/aprendizagem e inclusão. Assim sendo,o objetivo deste estudo é analisar/avaliar as contribuições sobre a intervenção pedagógica nas aulas de educação física adaptada,realizada com dois estudantes com idade de 15 e 16 anos, ambos diagnosticados com paralisia cerebral e matriculados na rede municipal de educação de Extremoz-RN. Para isso, planejamos nossasaulas em dois momentos. No primeiro, as práticas corporais foram desenvolvidas com as turmas, na qual cada aluno com PC fazia parte. No segundo, incluímos nossos alunos na prática do paradesporto, levando em consideração a deficiência e a classificação funcional.Destarte, avaliamos que o esporte a ser praticado e atendendo a peculiaridade da deficiência seria a bocha adaptada.

A adaptação de recursos pedagógicos nas aulas de educação física pode-se afirmar ser uma das estratégias condizentes para que a pessoa com paralisia cerebral consiga desenvolver as atividades proposta pelo professor e que possibilitará a melhoriana aprendizagem.

Desta forma, dialogando com educação física adaptada e as suas possibilidades no processo de inclusão das pessoas com deficiência, especificamente os alunos com paralisia cerebral, evidenciamos que a proposta proporciona aos educandos a melhoria de suas capacidades motoras, intelectual, autoestima, interação e autonomia.

FUNDAMENTAÇÃOTEÓRICO-METODOLÓGICA

O presente estudo é caracterizado como pesquisa-ação, segundo Gil, (2002, p. 144) essa metodologia tem como objetivo “concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação”.

Deste modo, podemos analisar e avaliar nossas propostas e ações na busca de possíveis soluções para o problema encontrado, percebendo a necessidade de assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática. Para Darido é necessário “levar os alunos a refletir e discutir sobre problemas encontrados durante a atividade, expressando opiniões, questionamentos e dúvidas”. (2012, p.81).

Nesse contexto, nosso trabalho envolveu dois alunos com paralisia cerebral, com idade de 15 e 16 anos matriculados na rede municipal de ensino de Extremoz no ano de 2017. No primeiro momento da intervenção pedagógica foram realizadas discussões sobre a pessoa com deficiência no ambiente escolar, brincadeiras lúdicas e jogos cooperativos com a intenção de aumentar a interação e colaboração dos alunos da turma. Nessas

brincadeiras e jogos, os estudantes precisam uns dos outros para concluir as tarefas proposta pelo professor. Para Dias (2012, p. 52) “o prazer do movimento é também, a possibilidade de criar, de fornecer uma leitura muito íntima da história do sujeito, possua ele ou não necessidades educativas especiais”.

A prática do esporte adaptado foi incluída em nosso planejamento no segundo momento, onde foi apresentado aos alunos a bocha adaptada. Durante a intervenção, observamos que o interesse dos alunos aumentou, assim, buscamos incentivá-los para participaremde campeonatos e apresentações, ampliando, as possibilidades de inclusão e formação para cidadania.

RESULTADOS

Na análise de desenvolvimento dos alunos, percebemos em especial, a melhoria na socialização,autonomia e autoestima, e ainda, segundo relatos dos professores de outras disciplinas, houve uma mudança positiva na interação dos alunos em suas aulas. Nesse pensamento, Freire (2009, p. 21) deixar claro que: “a educação física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela”.

Além disso, observamos que os olhares de preconceito direcionados aos estudantescom paralisia cerebral deram lugar a perspectiva mais inclusiva. Ou seja, passaram a ser vistos pela comunidade escolar como sujeitos que conseguem superar suas dificuldadese que precisamde oportunidades como qualquer outro.

Ressaltamos, nesse contexto, a importância das competições no paradesporto como elemento indubitavelmente essencial e impactante na vida dos alunos, pais e comunidade escolar, obtendo resultados expressivos, como o 3º lugar nos VI Jogos Paradesportivos Escolares do RN e nas Paralimpíadas Escolares em São Paulo-SP 2017, galgamos o 5º lugar.

Diante do exposto, buscamos ampliar essa proposta de intervenção pedagógica para toda rede de ensino, proporcionando que mais alunos com deficiência tenham acesso às aulas educação física numa perspectiva inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperava-se encontrar maiores dificuldades no processo de adaptação dos alunos com paralisia cerebral nas aulas de educação de física, no entanto, podemos dizer que o caminho tracejadotrouxe segurança, alegrias e o sentimento de superação. Por outro lado, analisamos a necessidade demais discussões acerca das propostas para educação física adaptada.Também compreendemos que a maioria das respostas para as nossas indagações estão entrelaçadas no fazer pedagógico.

Segundo Melo e Martins (2004, p. 76): “inserir os alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, particularmente aqueles com deficiência, é, portanto, o primeiro passo para garantir o acesso à aprendizagem e ao conhecimento.”

Portanto, conclui-se a importância de que tenhamos um olhar sensível para aquilo que buscamos construir dentro e fora dos muros da escola. É essencial mais reflexão sobre a educação física escolar, no tocante as suas possibilidades no processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: educação física adaptada; paralisia cerebral; intervenção; educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

DARIDO, Suraya Cristina. **Temas transversais e a educação física escolar**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 76-89, v. 16.

DIAS. Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia de Freinet**. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. - 5. ed. - São Paulo: Scipione, 2009.

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

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno comparalisia cerebral**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2004.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO VIABILIZADORA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE LAGOA D'ANTA-RN

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Autor(es): Iany Renata Arrais (ianyarrais@outlook.com) – UFRN

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência na formação de um grupo de educadores, elucidando as especificidades de cada deficiência e o desafio de cada indivíduo em desenvolver o processo de inclusão. Isso se desenvolveu a partir de sinalizar o contexto histórico das pessoas com deficiência; mostrar algumas leis que garantem o direito do cidadão; apresentar a diferença entre inclusão e integração. Ele emerge de uma vivência no município de Lagoa d'Anta, juntamente, com a comunidade que formam as instituições.

Na Antiguidade Clássica, a segregação e o abandono das pessoas com deficiência eram institucionalizados. Na Grécia, as pessoas com deficiência eram mortas, abandonadas à sorte e expostas publicamente e em Roma, havia uma lei que dava o direito ao pai de eliminar a criança logo após o parto. A concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que os cidadãos "disformes ou monstruosos" vivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (AMARAL, 1995; MARTINS, 2015).

Atualmente, a construção da Declaração Universal dos direitos Humanos (1948), coordenada pela ONU, se apresenta como um importante passo rumo ao conhecimento dos direitos de todas as pessoas. Na década de 1950, surgiram as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. A Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum. Na década de 1970, com o surgimento da proposta de integração, miscigenação de pessoas com e sem necessidades especiais, os alunos com deficiência começaram a frequentar as classes comuns. Isto é, o avanço dos estudos na área de Psicologia e Pedagogia passou a demonstrar as possibilidades educacionais desses alunos. Predominando a atitude de educação/reabilitação como um novo paradigma educacional. Entretanto, ainda coexistia uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam condições necessárias para que os alunos com deficiência alcançassem sucesso na escola regular. (MARTINS, 2015)

Dessa forma, somente na segunda metade da década de 1990, ganha força um movimento amplo em prol da inclusão de todos na escola regular. Um dos grandes desafios que as instituições se deparam, diz respeito à inclusão desses educandos nas escolas, de forma apropriada e com êxito, independentes das diferenças. Consequentemente, observa-se que a luta por igualdade de direitos, reconhecimento na sociedade e o fim da exclusão vem de décadas. Isso acontece devido às raízes do meio social, por isso que na escola não é diferente.

METODOLOGIA

Através do financiamento do Programa de extensão Trilhas Potiguares da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –tem como missão propor novas formas de aplicação do conhecimento gerado na Universidade, a partir do contato com as demandas da comunidade externa, buscando a construção solidária do saber, voltado para o desenvolvimento sustentável das comunidades. Na sua XXII edição, um dos municípios contemplados foi Lagoa d'Anta, localizado no estado do Rio Grande do Norte, e lá ocorreu uma formação para os professores e secretários da educação com o seguinte tema: Alunos com necessidades educacionais especiais: contexto e desafios.
Essa atividade é fruto do diálogo entre Universidade e Comunidade no diagnóstico das demandas a serem discutidas no contexto da formação continuada de educadora. Para realização desta tarefa tivemos como referencial os autores Forest e Pearpoint (1997), eles destacam que o processo de inclusão escolar envolve, justamente, aprender a viver com os outros, a estar com os outros e a cuidar dos outros, por isso, deram sustentação a realização de uma oficina em que foram adotados estratégias como apresentação de vídeos, slides, exploração do espaço físico da sala de aula (com o intuito de favorecer a sensibilização e a reflexão acerca do tema) enquanto metodologia. Outro ponto de extrema importância foi a constante relação da teoria, hora apresentada pela Universidade, com a prática dos professores que estavam presentes.

RESULTADOS E DISCUSSOES

A Educação Inclusiva veio com um princípio básico em que todos os seus alunos, independentemente de suas condições raciais, socioeconômicas ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender a qualquer necessidade, construindo assim uma educação mais justa e para todos (UNESCO,1994). Nesse cenário, observa-se que a Educação Inclusiva é um novo modelo de instituição capaz de mostrar que é possível o acesso e a permanência de quaisquer alunos na escola, contanto que o aluno não se adapte ao meio, mas que o meio adapte-se a partir do aluno. E para isso precisa-se formar/capacitar nossos professores, equipe da gestão e todos aqueles que movem a escola, com seus recursos didáticos, seu projeto político-pedagógico, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas.
Com base na breve fundamentação teórica apresentada e sua relação com o campo empírico, destacamos a importância da relação pertinente entre Universidades públicas e sistemas públicos que ofertam educação básica.
A proposta de inclusão, tal qual a legislação vigente prevê, ainda é algo que luta para ganhar seu espaço, não só no município de Lagoa d'Anta como em grande parte do Brasil. Essas dificuldades se apresentam em questões que partem de coisas simples como acessibilidade/estrutura física, formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação básica, possui uma carência em auxiliares de sala e interpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e materiais adaptados, acarretando consequências/sequelas, no desenvolvimento do processo de inclusão social dos indivíduosdependentes dele.
Observando a situação do município, é importante, enquanto formação inicial, possuir esse momento de trocas de saberes e analisar que sempre estaremos em constante formação e na presença de dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, a experiência me proporcionou um contato proveitoso com a realidade vivenciada no município de Lagoa d'Anta frente à educação no que tange as políticas de inclusão, bem como a importância da formação continuada de professores. Evidenciando que embora importante e significativo seja o papel do professor, ele não consegue desenvolvê-lo sozinho, cabe também à responsabilidade para toda a comunidade escolar, ou seja, ao docente da sala de Recursos Multifuncionais, as famílias, aos gestores e coordenadores e ao poder público enquanto proponente e executor das políticas públicas voltadas para esta área.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência; Educação Continuada;

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
_____. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Nova Lei do Estágio. Brasília: TEM, 2008.

FOREST, M, PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M.T E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon, 1997. p. 137-141.

MARTINS, Lúcia de Araujo ramos. Fundamentos em Educação Inclusiva. Natal: EDUFRN, 2011.

UMA VISÃO SOBRE A ATUAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Autor(es): Suellen Alves de Oliveira dos Santos (suellenalvesoliveira97@gmail.com) – bolsista PIBIC / UFRN; Fernanda Beatriz (fernandaa.beatriz@gmail.com) – bolsista PIBIC / UFRN; Iany Renata Arrais (ianyarrais@outlook.com) – bolsista Voluntária/ UFRN;
Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como proposta não somente o acesso, mas a permanência, com qualidade, de todos os alunos na escola regular. A respeito dessa inclusão, Glat e Blanco (2007, p.16) afirmam que "[...] a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem." O coordenador pedagógico, nesse processo, tem papel fundamental na prática pedagógica escolar com a perspectiva de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo o responsável pela orientação e acompanhamento daqueles que integram o processo educacional, envolvendo professores, pais, alunos, funcionários, assim como a gestão escolar como um todo. Para tanto, é importante haver um investimento efetivo na sua formação continuada e também de toda a equipe escolar, no intuito de poder contribuir, no cotidiano escolar, para um atendimento adequado dos docentes frente à diversidade dos educandos sob sua responsabilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A referida pesquisa foi empreendida na Rede Pública e Particular de Ensino da cidade de Natal RN, com o objetivo de verificar como se procede a atuação de gestores e coordenadores pedagógicos, com vistas à educação inclusiva de alunos com deficiência e, de maneira específica: analisar a concepção de gestores e coordenadores pedagógicos no que diz respeito à educação inclusiva de alunos com deficiência; conhecer como vem sendo realizado o acompanhamento e a formação de docentes atuantes em classes regulares, por parte dos gestores e coordenadores pedagógicos, na perspectiva da educação inclusiva de educandos com deficiência. E por fim, analisar aspectos empreendidos nas escolas a respeito de como se estruturam para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a alunos com deficiência.

O método utilizado na pesquisa foi o Estudo de Caso que, de acordo com Yin (2001, p.32): "[...] é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definido".

Para que todas essas questões fossem analisadas, utilizamos algumas estratégias como a entrevista semiestruturadas para gestores; a análise do Projeto Político Pedagógico da escola; a observação de atividades empreendidas pelas coordenadoras pedagógicas e de atividades empreendidas por docentes, no cotidiano escolar. Houve, também, oportunidades de presenciar diferentes áreas de atuação no âmbito escolar,

envolvendo Sala de Aula, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Coordenação, além de explorarmos a estrutura física da escola e atividades voltadas para a Educação Continuada. Por fim, tivemos oportunidade de aprofundar as nossas concepções teóricas, participando de momentos de estudos em grupo, bem como de apresentações de temas diversos na área da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Foram selecionadas, como campo da investigação, quatro instituições públicas e duas privadas, de forma aleatória, com base no critério de atendimento de alunos com deficiência. Das 6 escolas pesquisadas, 2 foram Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que atendem a alunos da Educação Infantil, 2 escolas Públicas Estaduais e 2 privadas, que funcionam o Ensino Fundamental I.
Existe uma carência em vários aspectos da estrutura física da escola 1 e 6, como a necessidade de rampas para atender a deficientes físicos na escola. Por sua vez, as escolas 2, 3, 4 atendem a esse critério respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que no Art. 3º, inciso I considera:

> (...) acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

No geral, todas as escolas carecem de uma estrutura tecnológica mais adequada para atender aos alunos com deficiência, assim como de materiais adaptados para os aqueles com comprometimento cognitivo e motor.
Observamos que, na maior parte dos casos, na prática, as escolas pesquisadas não possibilitam uma formação integral dos alunos com deficiência, por possuírem um déficit com relação à capacitação e formação continuada dos docentes e gestores. Sabemos que a inclusão é um processo que requer muitos esforços e investimentos e, nos dias que estivemos em contato com as escolas**,** percebemos que, como um todo, elas têm se esforçado, mesmo com algumas dificuldades, para fazer a inclusão acontecer. Segundo Crochik (in: MARTINS; SILVA, 2015), existem muitos obstáculos para uma plena implementação da educação inclusiva, mas esta é possível, sendo necessário o esforço do corpo escolar para ver a inclusão não como algo distante e inacessível, mas como um processo que possui ganhos para toda escola, além do cumprimento das políticas públicas para esse público-alvo. O processo de inclusão faz parte de uma longa caminhada, que a escola precisa abraçar e persistir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, apesar de haver grandes avanços no contexto educacional na perspectiva inclusiva nos últimos anos, a escola ainda não alcançou os parâmetros desejados. Nesse sentido, podemos dizer que a atuação efetiva do coordenador contribui para a construção de um ambiente inclusivo, pois, a partir de sua relação com os demais sujeitos integrantes do corpo escolar irá dispor das ferramentas

imprescindíveis para contribuir e transformar este ambiente, de forma significativa, havendo a necessidade de: uma aproximação maior entre a coordenação pedagógica e docentes no que se refere à prática pedagógica empreendida no cotidiano escolar com os alunos com deficiência; um investimento maior no tocante à formação continuada dos docentes e dos demais elementos constitutivos da escola; quebra de barreiras físicas (na estrutura das escolas que muitas vezes ainda necessitam de rampas, banheiros adaptados); disponibilização de materiais e equipamentos adequados; rompimentos de barreiras atitudinais na relação do professor-aluno, coordenador-professor e coordenador-aluno. Tudo isto considerando que o professor é um agente articulador e mediador no processo educacional inclusivo dos educandos e que o coordenador deve atuar diretamente no intuito de sistematizar e aperfeiçoar a prática pedagógica dos docentes, pois todos são peças fundamentais para que ocorra, de fato, a inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Coordenador Pedagógico. Alunos com Deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13. 146, de 6 de julho de 2015, 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&gt Acesso em: 02/05/2018.

GLAT, R. Blanco, L. M. V. (2007). **Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva.** In: Glat, R. (org.)**.** Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 7 Letras, p. 15-35.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Orgs.). **Educação inclusiva**: pesquisa, formação e práticas. João Pessoa: Ideia, 2015.

PROFESSORES E SEUS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS PRÁTICAS DO BRINCAR, CANTAR E CONTAR

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Camilla Danielly Silva das Neves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
camilladanielly@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O exercício da educação inclusiva não se resume com o ingresso da pessoa com deficiência, quer seja criança, jovem ou adulto, nas instituições de ensino regular, pois a inclusão vai muito além da matrícula escolar efetivada (Silva, 2014). É importante desmistificar, também, a ideia de que após o ingresso, esses alunosprecisem se adequar à realidade escolar. Ao contrário, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), é a escola que precisa e deve adaptar-se à realidade do aluno com e sem deficiência, em relação aos conteúdos, às atividades e à acessibilidade física para atender as necessidades específicas de cada um (a), na promoção da inclusão e da socialização. Há várias maneiras de promover a inclusão escolar, uma delas é por meio da ludicidade, que contribui consideravelmente para o processo de ensino e aprendizagem, levando a criança a imaginar, a enxergar o mundo com outros olhos, o que faz toda diferença para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência visual, condição humana específica à nossa pesquisa. Entende-se que, por meio das brincadeiras as crianças estariam expostas a um ambiente extremamente favorável ao desenvolvimento físico e cognitivo, pois "[...] ao brincar, a criança experimenta situações além daquelas exploradas em seu cotidiano, de modo que as vivências lúdicas alargam suas possibilidades de intervenção e compreensão do mundo" (ALBARRAN, CRUZ & SILVA, 2016, p. 2000).
Advogamos que o mesmo se aplica a crianças com deficiência visual, quer estejam em condição de cegueira ou de baixa visão, que, segundo Silva (2014; 2017), apresentam o mesmo padrão de desenvolvimento de crianças que enxergam, embora o ritmo possa ser mais lento a depender do tipo e tempo da perda visual ou da qualidade da visão comprometida e, ainda, da mediação realizada por pais e educadores.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza colaborativa, dentro da abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2010), teve como objetivo central investigar o que e como professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais brincam, cantam e contam histórias aos seus alunos com e sem deficiência visual. Para o alcance do objetivo foram realizados os seguintes procedimentos: 1) Levantamento do número de escolas da rede municipal de Natal com matricula de alunos com deficiência visual; 2) seleção das escolas participantes da pesquisa pelo critério: estar com matrícula de alunos cegos ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3) Contato com as escolas para apresentação da pesquisa; 4) Aplicação de questionários com professores que tinham em suas salas de aula alunos cegos e/ou com baixa visão. . O questionário estava dividido em três blocos,

com perguntas fechadas e abertas que versavam sobre: o *porquê,* do *quê* e o *como* brincam, cantam e contam histórias a crianças com e sem deficiência visual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o alcance do objetivo da pesquisa: investigar o que e como professores dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental brincam, cantam e contam histórias aos seus alunos com e sem deficiência visual, foram selecionadas três (03) escolas do Ensino Fundamental – anos iniciais e o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Profa. Iapissara Aguiar – CAP, todas do município de Natal/RN, conforme quadro 1:

Quadro 1- Quantitativo de Instituições, professores, níveis de ensino e condição de deficiência visual:

PROFESSORA[26]	ESCOLA	ANO QUE LECIONA	DEFICIÊNCIA DO ALUNO
P1- Rute Rocha	E.M.P.I.M	2° ANO	BAIXA VISÃO
P2 – Tatiana Belinky	E.M.E.F	3° ANO	BAIXA VISÃO
P3 – Cecília Meireles	E.M.P.I.M	3° ANO	BAIXA VISÃO
P4 – Eva Furnari*	CAP	5° ANO (+ SRM)	CEGUEIRA E BAIXA VISÃO*

*P4 – Eva Furnari tem dois (02) alunos cegos congênitos e um (01) com baixa visão.

Inicialmente, trazemos as respostas sobre o porquê brincar, cantar e contar histórias às crianças, em geral, na sala de aula: A professora Cecília Meireles afirmou que "a junção dessas três ações, promove uma interação completa entre os alunos e deles com a escola, a sala de aula... favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades voltadas para o ensino e aprendizagem deles".

Em consonância, Rute Rocha, disse: "O brincar, o cantar e contar estimula não apenas a criatividade, ludicidade, mas competências como cooperação, reconhecimento corporal, apropriação da leitura, etc." Essa vertente é extremamente importante e precisa ser considerada por tantos outros educadores, para que o faz de conta não se torne escasso nas salas de aula, pois não se trata de simples memorização, imitação ou mera diversão, mas leva a criança a criar e reinventar situações, interagir com o outro e com o meio (Vigotsky, 2009).

No decorrer da entrevista, as professoras foram questionadas sobre o que costumam **brincar** com seus alunos. Afirmaram que brincam de "Jogos, danças, tabuleiros" (P1 - RUTE ROCHA), "brincadeiras de roda e com música" (P2 -. TATIANA BELINKY e P4 - EVA FURNARI) e de "Todos os tipos de brincadeiras" (P3- CECÍLIA MEIRELES). Note-se que esta última professora não especificou as brincadeiras que costuma brincar com seus alunos.

Em relação ao **cantar**, as professoras relataram que costumam cantar com seus alunos, músicas variadas do universo infantil, sendo ressaltado por Tatiana Belinky que

[26] Nomes em homenagem a grandes escritoras da literatura infantil brasileira.

“dependendo do período festivo inserimos músicas da época, tipo, Páscoa, Natal”. Enfatizamos que o uso da musicalidade pelas professoras é um fator positivo e crucial no processo de ensino e aprendizagem das crianças, inclusive as que têm deficiência visual, pois em detrimento da visão, as pessoas com cegueira ou baixa visão podem desenvolver mais os sentidos remanescentes, tornando-os mais sensíveis e aguçados. Então, a música é um recurso indispensável, para videntes e não videntes.

Na **contação de história** para os alunos, que segundo as professoras acontece diariamente, o que prevalece é a fábula e os contos de fadas, seguido dos poemas. As fábulas e os contos de fadas estão no cerne da contação de histórias pelas professoras. Outro momento bastante favorável para o desenvolvimento do conhecimento tanto das crianças videntes quanto das não videntes, pois ao ouvir uma história, conformeSisto (2010, p.01),

> As crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade!

As estratégias e adaptações apontadas pelas professoras são importantes na contação de histórias para, também, integrar o aluno com deficiência visual, quer tenha cegueira ou baixa visão, porque essa criança precisa e tem o direito de participar e vivenciar as histórias, experimentar novas situações e sensações, e enxergar o mundo à sua maneira (SILVA, 2017).

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa apresentada nos oportunizou conhecimentos necessários e relevantes à nossa formação docente para atuarmos em salas de aula com crianças na condição de deficiência visual – cegueira e baixa visão, bem como nos aproximou do campo da pesquisa na medida em que possibilitou os contatos com a realidade das escolas da rede municipal de ensino de Natal/RN, que têm em seu quadro alunos cegos ou com baixa visão; na escuta atenta aos professores que se prontificaram a responder os questionários, o que contribuiu consideravelmente para a sua realização.

Palavras-chave: Deficiência visual. Educação Especial. Ludicidade.

REFERÊNCIAS

ALBARRAN, Patricia Andrea Osandon; CRUZ, Eva Aparecida Pereira Seabra da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Crianças com cegueira e baixa visão: o brincar na perspectiva histórico-cultural. In:**Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 2, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DECLARAÇÃO, DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca, Espanha**, v. 10, 1994.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. 1. Ed. São Paulo: Paulinas, 2014.
_____. **Cartas Pedagógicas:** processos de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Paulinas, 2017.

SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. (s.d) Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf> Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

O "JOGO DA DEMOCRACIA": TRANSFORMANDO A AULA EM UMA EXPERIÊNCIA

Linha temática: Linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas

Ana Carolina Fernandes Gonçalves
Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
carolfernangon@gmail.com

INTRODUÇÃO

Muitas são as práticas docentes envolvendo a criação e aplicação de jogos em sala de aula, como é possível observar na popularização do termo Gamificação. Desde a publicação de Huizinga, *Homo Ludens*,o jogo deixou de ser visto como uma atividade meramente lúdica para ser encarado antropologicamente como um comportamento sociocognitivo.Ampliando esse ponto de vista,a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem ressaltou o papel do jogo eda brincadeira como uma estratégia cognitiva de assimilação de práticas sociais ligadas diretamente à formação da mente. Recentemente,a gameficação tem sido aplicada como método de treinamento empresarialque, aliada à tecnologia da informação, eleva a potencialidade de aprendizagem graças à condição de imersão criada pelo jogo (TONÉIS, 2017).
Da observação antropológica às práticas de *coaching* empresarial, as atividades gameficadastêm sido incorporadas como ferramenta pedagógicapor possibilitarem uma experiência fenomenológica de decisão (TONÉIS, 2017), determinada pelas condições eregras impostas pelo jogo, configurando a experiência de aprendizagemcomo uma vivência em um ambiente colaborativo (BICUDO, 2018).
Considerando, com Marcuschi (2002), que um gênero textual não é apenas uma forma linguística, mas uma*performance* comunicativa relacionada à prática social, um jogo que simule a prática discursiva do debate de problemas reaiscriaria uma vivência na qual os alunos seriam levados a experimentar habilidades sociais, emocionais e linguísticas pertinentes à formação cidadã dos jovens. Essa éa ferramenta apresentada neste trabalho: um jogo, no qual uma situação-problema de caráter econômico, social ou cultural é apresentada a um grupo de alunos, cuja interação em um debate deve gerar uma solução aplicável que atenda a necessidade de todos os envolvidos.

FUNDAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Com o intuito de diversificar as aulas de produção textual em Língua Portuguesa, foi oferecido a 140 alunos do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Professor David Procópio, localizado no município de Ervália, Minas Gerais, um jogo criado especificamente para colocar em prática o exercício do debate democrático.
Fundamentado no conceito de democracia de consenso, uma forma de participação decisória baseadano acordo consensual entre as partes, o objetivo do jogo não é ganhar a maioria dos votos, mas criar uma solução que contemple as necessidades de todos os participantes.Esta forma democrática alternativa tem sido defendida como uma alternativa aos problemas gerados pelo modelo tradicional da democracia majoritária, que deixa de fora as minorias cujas vozes não são ouvidas no debate, porque carecem de representação ou lugar de fala, como defende o filósofo ganense KwasiWeridu (2000).
Para estimular o debate, foram criadas situações-problema que simulamalgumas condições enfrentadas pelos jovens de uma cidade pequena, como uso de drogas, falta

de empregos, ociosidade por falta de alternativas culturais e violência. Confrontados, assim, com a sua própria realidade, os jovens sentiram-se mais à vontade para discutir e participar do debate, pois sentiam-se mais seguros, amparados pela experiência direta ou indireta com os temas abordados, tal como já havia demonstrado Macedo (2002) sobre o poder pedagógico das situações-problema.

Diante do problema dado ao grupo, cada aluno deveria se posicionar não de acordo com sua opinião particular sobre o tema, mas de acordo com uma caracterização discursiva, sorteadacomo um personagem, que precisava ser encenado por ele durante o debate: democrático, autoritário, carente, conservador, inovador. De posse de uma descrição sumária de como cada personagem pensa e age, o aluno precisouincorporar uma voz alheia para o debate. Essa condição permitiu trabalhar pedagogicamenteo desenvolvimento das habilidades socioemocionais(ADEB, 2016)simultaneamente: estimulou-se a empatia, ao exigir que o jogador se colocasse no lugar do outro e agisse como o outro, e a escuta ativa, ao exigir a condição de consenso, na qual não apenas todos precisam ser ouvidos, mas também atendidos.

A mecânica do jogo é o próprio exercício discursivo do debate e, portanto, envolve tanto as habilidades ligadas ao gênero textual– argumentar e contra-argumentar – quanto as habilidades ligadas à*performance* discursiva -uso de marcadores ideológicos, posturas e estratégias argumentativas. Essa conexãoentre gêneros textuais e práticas sociais, evidenciada por Marcuschi(2002) permite que a atividade de produção de textos se transforme em uma experiência social simulada.

Portanto, a gameficação do debate, com base na mecânica da democracia de consenso, levou a duas transformações: aprática textual em uma experiência social simulada, na qual o jovem pode experimentar a sensação de participar da sociedade como um cidadão; e atividade pedagógica em uma experiência fenomenológica (BICUDO, 2018), na qualo jovem assumiu o papel de protagonista,compartilhando seus saberes e opiniões com todos os envolvidos, que contribuíram igualmente para o sucesso de todos (TONÉIS, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O jogo foi aplicado em sala de aula, onde os alunos foram organizados emgrupos com cinco componentes. Durante duas aulas, os alunos realizaram por conta própria o debate entre eles, obedecendo para isso às regras do jogo. Alcançado o objetivo, eles deveriam apresentar em uma versãoescrita ou emvídeo, todo o processo do debate, demonstrando como chegaram a solução de consenso. Finalmente, deveriam aplicar as regras do jogo em uma situação completamente ficcional, produzindo individualmente, em forma de diálogo, um debate no qual as mesmas cinco personalidades do jogo debatessem uma solução para indisciplina escolar.

Essa sequência didática permitiu coletar dados em três momentos diferentes: durante o jogo, com observação informal da professora das dificuldades enfrentadas pelos alunos; depois do jogo, com a representação daquilo que foi selecionado pelos alunos como o mais importante da experiência; em uma situação diferente do jogo, com a recriação da experiência social pelo imaginário de cada um dos alunos (BICUDO, 2018).

O primeiro ponto observado foi a experiência socioemocional dos alunos, expressa nas dificuldades apresentadas durante o jogo. A necessidade de encenar uma personalidade com opiniões e posturas diferentes da sua, levava os jovens a refletir sobre esse outro, muitas vezes desconsiderado, silenciado, dentro da sua perspectiva particular de mundo, como Weridu (2000) já havia criticado no modelo democrático

majoritário. O jogo permitiu, portanto, que os jovens descobrissem, às duras penas,o outro não apenas ontologicamente, mas socialmente, como um sujeito de direitos e necessidades (ADEB, 2016).

Outro ponto importante diz respeito ao comportamento discursivo, propriamente dito, e a influência das mídias sobre a forma de compreensão e reprodução do gênero debate. Muitas vezes, tanto no debate real na sala de aula quanto no debate ficcional no diálogo, foi necessário esclarecer aos alunos que a *performance* do debate não era a briga, troca de acusações ou mesmo a agressão verbal. Questionados sobre a origem desse comportamento, os jovens citavam, sobretudo, os modelos de programas televisivos, nos quais os debates tornam–se agressões verbais. A concepção do debate como um espaço de fala e troca de informações para a produção de algo novo e coletivo parece sofrer a deturpação de conceito em função das espetacularizações difundidas pela mídia. O que reforça a necessidade de trabalhar o gênero em sala de aula, como Marcuschi (2002) já salientava.

Com relação às estratégias argumentativas, foi observada a dificuldade para alcançar um consenso diante da diversidade de vozes e interesses. A maioria dos resultados apresentados pelos grupos continham estratégias de "solução rápida de conflitos", como apelar para uma instância maior resolver o problema, isto é, a solução era pedir para alguém resolver, sobre o qual todos concordavam; a aceitação de sugestões sem debate de consequências, calando alguns personagens,ou ainda a estratégia de "colcha de retalho", na qual a contribuição de cada um era inserida como uma ação isolada entre outras. No entanto, surgiram também manifestações de consenso envolvendo a estratégia de projetos, nos quais instâncias diversas eram envolvidas em uma ação específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo criado para oficinas de produção textual possibilitou a transformação de uma ferramenta pedagógica, para práticas discursivas, em uma vivência social para os alunos, na qual puderam experimentar uma situação democrática de participação, e em um experimento pedagógico para o professor, para observação de fenômenos sociolinguísticos que levantam questões de interesse interdisciplinar.

A partir de uma tarefa discursiva limitada por condições previamente determinadas, foi possível observar as estratégias selecionadas pelo grupo para resolver problemas, a influência cultural dos meios de comunicação no comportamento linguístico e textual e as dificuldades socioemocionais apresentadas pelos jovens em práticas sociais que exigem o reconhecimento e respeito pelo outro.

Tais resultados merecem uma análise maior e mais profunda de sua causas, processos e implicações. Porém, o intuito deste trabalho consistiu apenas em apresentar o jogo e seus fundamentos e sugerir que uma ferramenta pedagógica pode ser pensada não apenas como uma tecnologia coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, mas como um aparato que equipa o professor como pesquisador de campo e a sala de aula como um microcosmo social.

Palavras chave: Gamificação; Ferramenta Pedagógica; Democracia de consenso

ADEB, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. Construção psicopedagógica, 24(25), 2016, p. 8-27,. Recuperado em 29 de agosto de

2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlng=pt.

BICUDO, M. A. V ; AFONSO DA SILVA, A. Análise de vivências em situação de constituição de conhecimento. In: A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos. Aveiro, Pt. EdicãoLudomedia, 2018, p.158 – 178.

MACEDO, Lino.Situação-problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In: Perrenoud et al. As competências para Ensinar no Século XXI. São Paulo: Artmed, 2002, p. 113-135.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais &ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

TONÉIS, Cristiano N. Os Games na Educação: Games na sala de aula ou a Gamificação da Educação?.Bokkess, 2017. Formato: eBookKindle.

WIREDU, Kwasi. Democracia e consenso na política tradicional africana. Tradução para uso didático de: WIREDU, Kwasi. Democracyand Consensus in African Tradicional Politics. A Plea for a Non-partyPolity. Polylog: Forum for Intercultural Philosophy. 2 (2000). <disponível em http://them.polylog.org/2/fwk-en.htm>, Recuperado em 29 de agosto de 2018.

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM OLHAR REFLEXIVO

Linha temática: Linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas

Maria Clara Castro de Melo
Jordânia Gardênia da Silva Souza

INTRODUÇÃO

Os primeiros estudos sobre os desenhos infantis são do século XIX, as representações das crianças passaram a ser fonte de observação e pesquisa, por parte dos psicólogos que perceberam a autenticidade dos desenhos. Dentre os filósofos desse período, podemos destacar as ideias de Jean Jacques Rousseau que trouxe um novo olhar sobre a maneira de ver e pensar da criança. Neste sentido, as concepções sobre infância foram progressivamente sendo modificadas trazendo o reconhecimento das etapas que norteiam este amplo universo.

Por meio do desenho, a criança se expressa, registra suas motivações, medos e alegrias, é capaz de demonstrar sentimentos ao se colocar, representa o mundo, não da forma que o vê, mas do jeito que entende e da forma que sabe.Nesta perspectiva, é necessário que os professores oportunizem o desenho, deixando que a criança represente, sem interferências ou imposições, sem delimitar espaço nem tampouco determinar as cores ou as formas a se usar. Muito pelo contrário, é importante oferecer diversos materiais e texturas, bem como o contato com as diferentes linguagens, manifestações e culturas, incentivando a criatividade e a apropriação de conhecimentos historicamente construídos desde cedo.

Segundo Piaget (2002) à medida que o pensamento evolui, os traçados progridem e as crianças passam a representar de maneira mais precisa o contexto do qual fazem parte.Sendo assim, é de grande valor cada fase que a criança percorre para o desenvolvimento de suas capacidades, possibilitando em suas produções uma interpretação de como fazem uma leitura de mundo.

Mesmo com todo apoio teórico disponível, ainda percebemos que esse tema é pouco reconhecido e trabalhado em sala de aula, na verdade, existe um grande equívoco dos docentes, quando veem no desenho apenas uma atividade de passatempo, sem reconhecer suas reais potencialidades e contribuições no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, pensamento, percepção, criatividade, entre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

O presente estudo trata-se de um relato através de uma articulação entre estudo e aplicação da prática, a partir de uma pesquisa de campo, observando as concepções e atuações dos docentes em torno do desenho infantil, enquanto estratégia pedagógica de ensino e aprendizagem. Essa modalidade de pesquisa se caracteriza pela ida do pesquisador ao espaço educativo escolar para realizar observações, investigações, análises, interpretações, e reflexões dos fenômenos que ali acontecem.

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil, da rede particular de ensino, localizada na cidade de Parnamirim/RN que atende crianças na faixa etária entre um a cinco anos de idade, nos turnos manhã, tarde e em tempo integral. A observação e analise se deu em três turmas: nível III (crianças de três anos), V (cinco anos) e uma sala multisseriada, (com crianças entre três a cinco anos).

A investigação de campo ocorreu no primeiro semestre de 2018, entre os meses de abril e junho, com visitas semanais a instituição de ensino e aplicação de um questionário em que pudemos constatar a abordagem das professoras e a sensibilidade dos alunos em suas representações. Nas paredes, preciosos registros expostos que nos transmitiam a ação pedagógica e metodológica das educadoras que valorizavam os desenhos infantis em sua prática diária.

Piaget (1976) relata que o desenho é de grande importância na formação do ser humano, pois, ao desenhar, as crianças elaboram, conceituam objetos e eventos das quais elas conhecem. A capacidade de criação e a renovação supõem construções efetivas e não simples representações fiéis da realidade, e por isso, é necessário que o educador possua uma visão sensível acerca da importância do desenho no processo de ensino-aprendizagem, bem como, valorizar essa ferramenta como uma importante colaboração no processo de desenvolvimento infantil.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Para entendermos o desenvolvimento da linguagem da criança da Educação Infantil, precisamos compreender cada fase, o seu significado e sua relevância na evolução, aprendizagem, ampliação do seu vocabulário e da sua escrita, assegurando uma postura autônoma e confiante.

A aprendizagem em sala de aula deve considerar a criança como papel principal desse processo, por isso, devemos utilizar metodologias que garantam o aluno como o centro do planejamento contemplando atividades ativas que estimulem o prazer do saber fazer, e o desenho, possui uma importante função nesse recurso.

O trabalho ligado ao desenho infantil é uma prática comum das docentes na escola pesquisada, reconhecemos que elas valorizam as expressões livres ou direcionadas dos seus alunos. Em relatos, constatamos o estímulo ao desenho como sondagem de desenvolvimento, concebendo que, por meio da liberdade de expressão, as crianças podem desenvolver a criatividade que necessitam para aprimorar o desenvolvimento cognitivo e suas habilidades motoras.

Em grande parte, os próprios rabiscos baseiam-se no desenvolvimento físico e psicológico da criança, não em uma tentativa de representação. O modo acidental de distribuir as linhas que traça é, entretanto, um motivo de extremo prazer para a criança (LOWENFELD E BRITTAIN, 1977, p. 2).

Durante o contato que tivemos com as crianças em sala de aula, na realização das atividades, notamos um entusiasmo, interesse, cooperação e participação em executá-la, nos possibilitando enxergar e diagnosticar através de seus rabiscos, denominadas garatujas, os diversos níveis de desenvolvimento de cada criança da turma.

No período das observações, constatamos que as professoras, do nível III, V, e sala multisseriada reconhecem a importância do desenho, enquanto processo percorrido pelos meninos e meninas na construção e apropriação da linguagem escrita, no entanto a docente do nível III oportuniza, de maneira mais intensificada, essa prática, tendo em vista que não existe tanta cobrança acerca do domínio da leitura e escrita, a turma está sempre receptiva a essa proposta, pedem a professora para desenhar.

A turma da professora do nível V, está em um processo diretamente ligado a fase da alfabetização, todavia, deixa um pouco de lado o desenho, esquecendo que pode ser também uma estratégia para alfabetizar seus alunos; pois, o traçado do desenho é uma fase que auxilia o processo de construção da língua escrita, possibilitando uma relação

entre pensamento, linguagem e gestos, contribuindo com desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo

A professora da sala multisseriada tem uma proposta de ensino voltado as crianças do período integral, no contra turno.A prática do desenho é frequente e quase que diária, somado a brincadeiras, jogos, leitura, contação e encenação de histórias. Percebemos o uso de diversos materiais, proporcionando novas sensações na criança que se sente motivada em aprender pois os conteúdos são passados sem cobrança, diferente das demais salas que tem a preocupação em usar todo o livro didático e o caderno de atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o que contemplamos, no decorrer da experiência, percebemos a necessidade do olhar sensível do professor para com seu aluno que encontra-se na fase do desenvolvimento da linguagem escrita, iniciada pela garatuja e as aquisições pertinentes a essa idade e que irá ter reflexos em sua vida inteira.

O desenho é a primeira forma de representação da criança, nesse momento de aprendizagem e desenvolvimento, ela demonstra de maneira sentimental seus pensamentos, emoções, seu olhar perceptível, o modo como veem e compreendem a realidade ao seu redor. Assim sendo, é necessário que o professor tenha uma postura receptiva e busque compreender as etapas de desenvolvimento do grafismo, assim como a relevância do desenho enquanto estratégia pedagógica de ensino, capaz de nortear o educador em sua prática, tornando-o apto a fazer intervenções e sondagens na apreensão dos saberes por parte dos alunos.

O grafismo é uma atividade prazerosa que possibilita o desenvolvimento da expressão, percepção, autonomia e criatividade; uma linguagem, composta de simbolismos e significados para a criança, que mais tarde perceberá que poderá desenhar a fala.

Nesse contexto, é recomendável que o professor procure aprender e se apropriar dos saberes que são indispensáveis a uma prática consciente, afim de agregar novos conceitos e procedimentos que contribuam com a significação e ressignificação de sua ação pedagógica nesta conjuntura.

Palavras-chave: Desenho. Educação Infantil. Desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. **A psicogênese dos conhecimentos**. In PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. 2 Ed. São Paulo, 2002.

PIAGET, J. **A formação dos símbolos na criança**. PUF, 1948

PÔSTER – 19 DE OUTUBRO DE 2018

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ULISSES DE GÓIS

Linha temática: Formação e Prática Docente

Nora Ney Fonseca Batista
Escola Municipal Prof. Ulisses de Góis
noraneyfbatista@gmail.com
Rozilda Ferreira Lins Cavalcante
Escola Municipal Prof. Ulisses de Góis
rozildacavalcante@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Acredita-se que a formação continuada na escola é de extrema relevância no que se refere à inclusão de alunos com deficiências, Transtornos, Altas Habilidades ou superdotação nas escolas. Foram implantadas nas escolas salas de atendimento educacional especializado para esses alunos, no entanto devemos ter em mente que a questão da inclusão não está relacionada ao fato desse aluno ter acesso apenas a este atendimento especializado, é necessário que o mesmo frequente a sala regular e nesse ambiente ele possa aprender interagindo com as demais pessoas que ali estão.

FUNDAMENTAÇAO TEÓRICA-METODOLÓGICA

Está sendo desenvolvido nos momentos de planejamentos dos professores da Escola Municipal Professor Ulisses de Góis, no turno matutino, encontros formativos, com os professores das salas regulares, do AEE e coordenação pedagógica. Esta atividade está sendo operacionalizada através de encontros semanais que ocorrem no horário do planejamento dos professores, com apresentações de vídeos, documentários. A formação continuada do professor deve ser algo permanente. A Declaração de Salamanca (1994) recomenda aos sistemas: " Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas [...]."

RESULTADOS

Percebemos um maior entrosamento dos professores junto aos alunos com deficiência, como também um melhor relacionamento entre os alunos da escola de um modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o acompanhamento pedagógico sistematizado e a articulação do professor do Atendimento Educacional Especializado, coordenador pedagógico, com o professor da sala de aula regular, irá favorecer um melhor desempenho nas atividades propostas. Para Freire (1996, p.92): "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe".

Palavras chaves: Formação, Aprendizagem e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994.

FERREIRA, Windyz B. **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez a após Salamanca. In: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação (Org).**São Paulo: Summus,2006.

EIXOS DE INTERESSE COMO MEDIADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: O AUTISTA NARRADOR

Linha temática:Linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas

Mauricelia Lisllier Silva Rabelo Secretaria de Estado da Educação e da Cultura RN/ Professora de Educação Especial
mauricelia@me.com

Vivemos um período de transição no que diz respeito a educação em todo o Brasil, entendo que estamos em uma grande viagem da qual a passagem só se encontra de ida, rumo a uma ensinagem significativa e global, da qual o sujeito aprendente é visto como ser múltiplo, capaz e em formação, e que suas capacidades são um conjunto do que já foi construído e suas formações internas. Nessa perspectiva a Educação Especial veio para contribuir com o pensamento holístico da educação como o todo.

Quando falamos da Educação Especial praticada hoje na Rede Estadual de Educação, da qual faço parte, vemos que se trata de uma modalidade em formação, uma vivencia nova para cada um dos membros desse grande grupo, que vive para que a Inclusão não se trate somente de determinações oficiais de órgão não ligados a Educação, e sim de práticas reais e focadas para nossa clientela, que vai para além de nossos especiais alunos englobando uma rede educacional que precisa se adequar eles, que até bem pouco eram inseridos como números sem contudo serem inclusos. Isso se deve as várias barreiras físicas, arquitetônicas, tecnológicas, sociais e pedagógicas, mas nesse trabalho destaco as barreiras pedagógicas, com destaque nos profissionais envolvidos na recepção desse aluno e no seu desenvolvimento. Aqui explanarei sobre a barreira pedagógica dos fazeres educacionais e a barreira didático-pedagógica, e esta é com a que me sinto mais co-responsável por derrubar, ao auxiliar o corpo escolar em nosso fazer diário mediando esse novo pensamento voltado não mais para as limitações do meu aluno, mas sim para transpassar as limitações que o meio impõe a ele.

Tais limitações didático-pedagógicas são fruto da imobilidade diante do novo e dos desafios que ele nos coloca. Quando uma escola recebe a matrícula de um aluno “especial” para muitos é uma sentença de trabalho extra, de vaga desperdiçada, de imposição do Ministério Público, já a chegada de um Professor de Educação Especial em uma escola é a certeza que agora esse aluno está “entregue” e que haverá uma pessoa para “cuidar” desse aluno. Mas tal pensamento não cabe nas novas vivencias que queremos para educação, e é por isso que como Professora de Educação Especial já a dois e meio na rede, venho desenvolvendo um trabalho voltado a novas práticas pedagógicas, de quebrar as barreiras didáticas apresentadas anteriormente, buscando a aprendizagem desse aluno, global, capacitado em todas as suas limitações, ser único e holístico, que precisa ser visto como aprendente capaz.

As vivencias aqui descritas são as compartilhadas com um aluno autista moderado de agora 12 anos, cursando o 5º ano fundamental na Escola Estadual Jeronimo de Albuquerque situado na Vila de Ponta Negra, que acompanho desde maio de 2016. Ao ser designada para um aluno autista, percebi apesar de

estar em formação para psicopedagogia, que um grande desafio estava posto a mim, e que a capacitação, pelo menos a curto prazo, precisava ser feita sem auxílio de outro profissional experiente. Sendo assim, busquei conhecer o aluno e tratar de desenvolver todas as etapas para a construção de um vínculo verdadeiro de confiança, no qual alguns dos traços de comportamento do espectro pudessem ser trabalhados de forma a não causar nele nenhum evento de surto e que pudéssemos avançar.

Ao buscando na literatura entender todo o funcionamento do Espectro e suas limitações, percebi que o trabalho versaria somente sobre o que não poderia ser feito, a partir daí decidir vincular o trabalho nas possibilidades do espectro. Ao observar diversos estudos atuais sobre portadores do espectro pude perceber que desenvolvem, em alguns casos, interesses restritivos, que são interesses absorventes, estão interessados em questões que podem parecer irrelevantes para outras pessoas e que transformam esses tópicos em paixões reais, em interesses exclusivos. A criança com o Transtorno do Espectro Autista - TEA concentra toda a sua atenção em aprender tantos dados quanto conseguirem, de maneira obsessiva, tornando-se especialistas e, ao mesmo tempo, ignoram os outros tópicos que não lhes interessam de todo, o que muitas vezes leva ao fracasso escolar. Alguns pontos de podem ser notados no diagnostico que colaboram para essa verificar, tais como: a fala, o movimento estereotipados ou repetitivos, ecolalia; rotinas de fixação excessiva, padrões ritualizados de comportamentos verbal e não verbal; o interesse altamente restritivo e fixos de intensidade excessiva, desenvolvimento de forte vínculo com objetos e por fim a hiper e hipo-reação de interesse sensorial ou incomum em aspectos sensoriais do ambiente. No caso do aluno acompanhado era notório seus interesses tanto por sequenciamento de letras e palavras, pois sempre observava e tentava ler as referências bibliográficas dos livros, e nas ecolalias sempre quando era apresentada uma nova palavra ou expressão buscava na repetição dar significação a ela, colocando a mão na boca para observar como os lábios deveriam se movimentar e sua entonação; outro ponto era o interesse em repetir as narrações contidas no início e no fim dos vídeos trazidos como recurso. No início do trabalho com o aluno sua fixação estava no programa infantil Cocoricó, e sempre utilizava as falas dos personagens para expressar seus sentimentos como de nojo, fome, sono e irritação.

A partir dessa verificação tentei nortear o trabalho didático-pedagógico no que chamamos de Eixos de Interesse que estão presentes em todas as pessoas, são na verdade habilidades, aptidões ou até mesmo somente inclinações para alguma área. Essa teoria nasceu dos estudos de Ovide Decroly que desenvolveu métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim aprender. É o caso da ideia de globalização de conhecimentos- que inclui o chamado método global de alfabetização – e dos centros de interesse. É o que conhecemos hoje como interdisciplinaridade, onde o currículo é construído vinculando as várias áreas do saber em eixo norteador único.

A problematização nasceu em realizar os vínculos, ou seja, trazer para a realidade do currículo engessado como vemos hoje o eixo de interesse do aluno. Primeiramente separei o que de fato era eixo de interesse de uma fixação temporária, também muito comum em crianças com o espectro, esse momento foi importantíssimo para a continuidade do trabalho. Sendo assim, depois de

muita observação e verificação delimitamos que o aluno se interessava por linguagem escrita, primeiramente, pelo nível de leitura que se encontrava, as listagens, como as que passam a ficha técnica de um livro ou de um vídeo, e atualmente vídeos de documentários devidamente narrados e descritos como na adaptação utilizada para pessoas em situação diferenciada.

Partindo daí ao preparar a aula para este aluno me ocupei em desenvolver métodos para narrativas e legendas, acompanhadas por mim sempre, pois sua atenção fica bem mais focada com um narrador. Buscamos então, condensar os conteúdos para o aluno de forma que pudesse ser primeiramente listado e posteriormente seria dado imagens que deveriam ser legendadas e narradas, para a partir daí lhe fossem apresentadas de forma tradicional com a explanação da professora e confecção de anotações, que para ele deveriam ser em forma de listas.

Com o decorrer do trabalho observei ainda um interesse pelas entonações dadas para as narrações, sendo que após escutar uma narração é capas reproduzir de forma fidedigna toda a narração com a entonação ouvida. Com isso observei uma melhora considerável em seu vocabulário e na expressão verbal não vinculada, evoluindo ao ponto de hoje sua interação com os colegas ser mais significativa para ambos. É comum que ele seja o orador nas leituras compartilhadas sendo muito elogiado pelos colegas pela leitura pausada e coerente, e nesse momento observamos que a interação acontece.

Hoje ele se fixa durante horas em um só documentário, em toda a sua complexidade, observando e voltando cada detalhe envolvido na imagem de edição, como por exemplo abertura, narração e ficha técnica. Usando dessa ferramenta trabalho sequenciação, seriação, contagem de tempo, e outras habilidades a serem desenvolvidas ainda por ele, e que são seu ponto de impasse em decorrência do espectro. Como por exemplo utilizo das várias aberturas dos programas globais para traçar uma linha do tempo com ele e associar a alguns eventos históricos.

Com toda a estimulação que vem recebendo, com o auxílio da família que providenciou acesso à internet em casa e um pequeno celular para ele vemos suas habilidades com linguagem aflorarem, hoje lê e escreve muitas palavras em inglês, trazidas de documentários que agora ele mesmo procura via youtube e traz para escola buscando meu auxílio para dar significação.

Ao prestigiar o eixo de interesse desse aluno pudemos desenvolver uma inclusão de fato, na qual o aluno para além de estar inserido no contexto escolar aprende a cada dia, nas suas particularidades e de acordo com seus interesses. Com a nova abordagem todos os alunos da sala se beneficiaram, pois em uma sala de aula o autista se destaca como o diferente, mas as diferenças estão presentes dentro dos que não se dizem “especiais”, e ao trazer essa nova abordagem multimídia outros alunos que têm a mesma forma de aprender, visual e auditivo, apropria-se também dos conteúdos.

O trabalho com Eixos de Interesses tornou o aprendizado efetivo não somente para o aluno acompanhado, mas também para todos os alunos em sala de aula. A inclusão se ocupa não só daquele aluno “especial”, mas de todas as especialidades contidas em cada um dos indivíduos do ambiente escolar. O trabalho diferenciado na sala do 5º ano fundamental nessa escola trouxe novas vivencias não só para o aluno em foco, mas todos, as professoras contidas na sala, e o alunos da sala.

NARRATIVAS DO APRENDER E ENSINAR CIÊNCIAS: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO PERTINENTE

Linha temática: Formação e Prática Docente

Artemisa de Andrade e Santos
UFRN – andradeesantos@gmail.com
Thiago Emmanuel Araújo Severo
UFRN – thiagosev@gmail.com

O exercício desta escrita narrativa foi mobilizado a partir das provocações, experiências e memórias de processos formativos impulsionados na disciplina Ensino das Ciências Naturais II (2018.1) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Com o objetivo de descrever eixos sobre o aprender e o ensinar ciências, tomou-se como matriz uma narrativa pessoal, gestada a partir das possíveis dificuldades com relação aos aspectos teóricos, práticos e epistemológicos desse pensamento, particularmente, organizados a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os disparadores dessa reflexão foram os contrastes apontados no instrumento de pesquisa *"Experiências, pesquisas e práticas científicas na formação inicial de professores"*, questionário disponibilizado via *Google Forms* e a construção do Mapa das Aprendizagens em Ciências, que teve como objetivo refletir sobre o ensino de ciências, os diálogos e as indagações acerca das diferentes lacunas sobre como aprendemos no período da formação escolar. Esses instrumentos de pesquisa fundaram a construção colaborativa de um gráfico quantificando e demarcando as dificuldades e as facilidades no ensino de ciências de toda a turma.

Amparados no desafio de estabelecer diálogo com os eixos de aprender e de ensinar ciências, articulados aos argumentos e às indignações específicas, a ideia foiproblematizar a educação científica para além de uma instrumentalização. Para tanto, buscou-se respaldo epistemológico no discurso teórico de autores sobre o ensino de Ciências como Lorenzeti e Delizoicov (2001), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), Krasilchik (2008),Trivelato e Tonidandel (2015); na filosofia com Gaston Bachelard (1996), Maurice Merleau-Ponty (1994), Jean-Claude Forquin (1993; 2000);Edgar Morin (2004; 2005), além de outros autores do campo das Ciências e da Educação.

Para refletir sobre os passos de como aprendi ciências torna-se necessário conhecer o processo educativo da época, ou seja, que concepção de ensino havia neste período; que métodos eram utilizados como estratégias; e que tipo de ensino de ciências foi integrado ao currículo escolar. Traçado pela boa conduta e pela incorporação de uma educação da saúde, o espaço escolar assumiu uma educação fragmentada por não aproximar os conteúdos e as atitudes à promoção da saúde (MEC, 1997). Ao pensar sobre os eventosrelacionados ao que é da ordem do vivo, durante a educação básica, fundaram-se narrativas e rememorações da educação sobre o ensino de Ciências marcado por distanciamentos e por saberes estáticos, delimitando as dificuldades na forma de como se deu a relação entre sujeito e conhecimento.

A partir destas rememorações foi produzido um gráfico no qual foi possível reconhecer os entraves pedagógicos de se fazer e pensar as ciências a partir de uma perspectiva humana, política e crítica.Após este esboço reconstituindo o contexto e a memória sobre como aprendi Ciências Naturais, opondo-se a esta concepção remota

internalizada e marcada pela realidade de um ensino unilateral, construiu-se as seguintes indagações: *Que ciências se quer ensinar? Que concepção de Ciências, enquanto professores, queremos imprimir no ensino?*A narrativa pessoal foi utilizada como fonte de investigação e método sobre as experiências pessoais durante aeducação básica, ampliando as discussões relativas aos desafios de aprender e de ensinar Ciências não como tarefa fácil, sobretudo, por se considerar a formação latente sustentada por modelos explicativos, previamente conservados.Nesse processo, a reprodução fragmentada das ciências desconsidera a autonomia e a formação do espírito crítico e científico. Para Bachelard (1996, p. 21), "o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar".
Neste sentido, recuperar a curiosidade se mostrou uma ação necessária para a educação científica, uma vez que é aliada para a retomadade novos questionamentos, para a formulação de hipótesese para a emancipação do pensamento. O ensino de ciências mais próximo de modelos didáticos colaborativose abertos, centrado nos problemas e na leitura da natureza, podem encorajar o pensamento e a aproximação dos alunos à cultura científica.Esta discussão não se encerra por aqui, pois o desafio da formação docente persiste na disposição de aprender e de ensinar, acreditando numa *Escola pertinente* com mudança de atitude e de pensamento para tencionar um ensino de Ciências Naturais impulsionado pela curiosidade.

Palavras chave: Ensino de Ciências. Narrativa. Formação Docente.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Tradução de Catherine Rato, revisão técnica de Antonio Flavio B. Moreira (UFRJ) e Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS). **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KRASILCHIK, M. **Docência no Ensino Superior**: tensões e mudanças. Cadernos de pedagogia universitária 4. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p.1- 17, Jun. 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Traduzido por Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TRIVELATO, Sílvia L. Frateschi; TONIDANDEL, Sandra M. Rudella. Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de Ensino de Biologia. **Revista Ensaio***.* Belo Horizonte. v. 17, n. especial, p. 97-114, nov. 2015.

A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA DO JIU-JITSU NO COMBATE AO SEDENTARISMO

Linha temática: Linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas

Rebecca Regina Santos de Oliveira[1]
[1]UNINTER
[1]jubaeducador@ig.com.br

RESUMO

Este artigo tem como referencia a vivência do autor como praticante de jiu-jitsu de alto rendimento, onde observou se que muitas pessoas se sentem atraídas por esta modalidade de luta, e grande parte dessas procuram a contribuição da prática do jiu-jitsu no combate ao sedentarismo que vivem. O jiu-jitsu, que significa "Arte Suave", é um esporte intelectualizado, tendo em vista sua complexidade e é considerada a luta mais abrangente que existe. O jiu-jitsu apresenta uma grande variedade de técnicas, tais como: golpes nas articulações que por sua vez acabam otimizando a flexibilidade e a capacidade aeróbia. Com o sucesso alcançado pela família Gracie no Brasil e no exterior, o jiu-jitsu se difundiu rapidamente tonando-se popular em todo o mundo.

Palavras-chave: Luta. Sedentarismo. Flexibilidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como referencia a vivência do autor como praticante de jiu-jitsu de alto rendimento, onde observou se que muitas pessoas se sentem atraídas por esta modalidade de luta, e grande parte dessas procuram a contribuição da prática do jiu-jitsu no combate ao sedentarismo que vivem. O jiu-jitsu, que significa "Arte Suave", é um esporte intelectualizado, tendo em vista sua complexidade e é considerada a luta mais abrangente que existe.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O método foi qualitativo e o tipo de pesquisa usada foi, pesquisa-ação “quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”.
O jiu-jitsu apresenta uma grande variedade de técnicas, tais como: golpes nas articulações que por sua vez acabam otimizando a flexibilidade e a capacidade aeróbia, que não apenas com sedentarismo, mas também com o envelhecimento, a perdas significativas em seu corpo.
Segundo Corazza (2001), o envelhecimento é um processo complexo que envolve muitas variáveis (genética, estilo de vida e doenças crônicas) que interagem influenciando a maneira pela qual envelhecemos.
Segundo Rebelatto (2006), o processo de envelhecimento do ser humano tem sido um foco de atenção crescente por parte de cientistas, na medida em que a quantidade de indivíduos que chega à terceira idade aumenta e, por decorrência, faz com que tanto os comprometimentos da saúde característicos desse período quanto os vários aspectos relativos à qualidade de vida dessa população sejam objetos de preocupação e de estudos.

É visível a necessidade do corpo e das ações que promovemos a ele, ou seja devemos procurar algo por qual nos atraia, mas devemos exercer algum exercício, dai o jiu-jitsu entra com sua fantástica atração como esporte que apresenta diversas possibilidades de otimização física e fisiológica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o sucesso alcançado pela família Gracie no Brasil e no exterior, o jiu-jitsu se difundiu rapidamente tonando-se popular em todo o mundo. E graças a persistência de professores e academias, em associar os valores desta modalidade não apenas ao alto rendimento, mas também a qualidade de vida e a prática nas diversas faixa etárias, desde da iniciação seja em qualquer idade até a condição avançada.
Os resultados são visíveis já a partir das primeiras semanas, pode se dizer que esta luta, pode prevenir diversas doenças não transmissíveis e da idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autor trouxe essa temática com o propósito de incentivar a prática, pois foi a partir dela, que o mesmo saiu do sedentarismo, e otimizou as capacidades funcionais e por sua vez a qualidade de vida que a mesma não tinha.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, M. A. **Terceira Idade & Atividade Física**. 1. ed., São Paulo: Phorte, 2001.

REBELATTO, J. R. **Influência de um programa de atividade física de longa duração sobre a força muscular manual e a flexibilidade corporal de mulheres idosas.** Revista Brasileira de Fisioterapia, v. 10, n.1, p. 127-132, 2006.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DOS MONITORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Linha temática: Formação e Prática Docente

Antônio Jansen Fernandes da Silva,
mestrando em Educação Física pela UFRN,
jansentimao@hotmail.com
Cybele Camara da Silva,
mestranda em Educação Física pela UFRN,
cybelecsilva@yahoo.com.br
Antônio de Pádua dos Santos,
Professor doutor do departamento de Educação Física da UFRN,
paduasant@gmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Brasileira vem enfrentando grandes problemáticas que implicam no seu fazer pedagógico, refletindo no processo de ensino/aprendizagem, tais como: a) o afastamento dos alunos durante as aulas, seja pela falta de envolvimento ou a não presença na escola; b) a indisciplina dos alunos durante o tempo pedagógico na instituição educacional.

Observa-se que durante os intervalos nas salas dos professores as reclamações são constantes, dentre elas podemos citar: "[...] não sei mais o que fazer com aquele aluno!" "Quando chego na sala e ele não está presente, me dá um alivio!" "porque não transferir ele para outra escola?gostaria de saber porque ele não se comporta um segundo?" "[...] não aguento mais aquele menino!". Essas são algumas frases constantes ouvidas durante o recreio na escola.

Nas falas anteriores percebemos que, a indisciplina não é um problema especifico da educação física, mas sim de toda a educação. Vale ressaltar, que em salas de aulas aonde predomina o desrespeito e as agressões, fica muito difícil de ensinar. Segundo La Taille (2006) a indisciplina é a oposição ao comportamento regido por um conjunto de normas estabelecidas para o melhor convívio em determinado contexto. O mesmo autor lembra que na maioria das escolas há muitas regras, mas pouco se fala dos princípios. O problema é que não há regras para todas as situações possíveis e a regra nos diz apenas o que fazer, não ficando claro, em muitos casos, o porque fazê-lo.

Foi identificado em uma pesquisa realizada por Santos et al. (2008) sobre algumas atitudes que caracterizam estas situações: não respeitar/seguir as regras; falta de respeito (aos professores e colegas); agitação excessiva e conversas paralelas.

Nesta perspectiva, a origem da indisciplina pode ser produto da revolta contra estas normas ou desconhecimento delas (LA TAILLE, 2006). No primeiro caso, a indisciplina é uma forma de desobediência insolente; no segundo caso, ocorre pela falta de conhecimento dos princípios que direciona a viver em comunhão na sociedade, dividido um espaço em comum. Desse modo, devemos ter claro que um aspecto são as regras em si, e outro são os princípios da mesma. Por exemplo, uma coisa é saber a regra que proíbe o uso da calça jeans durantes as aulas práticas em educação física, outra é entender porque essa regra existe.

O professor tem como uns dos papéis no ato de educar, a conscientização dos alunos sobre os seus comportamentos, ou seja, faze-lo refletir sobre seus atos. Se os princípios

não tiverem claros, não adianta formular tantas regras. Diante disso, a monitoria escolar pode ser uma alternativa metodológica/pedagógica para enfrentar a problemática da indisciplina que aflige a educação no contexto geral. Não foi encontrado nas bases de dados da Capes e no Google acadêmico pesquisas sobre o tema.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é analisar o comportamento dos monitores após um evento esportivo organizado pelos professores de educação física de uma escola pública de Fortaleza/CE.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa utiliza-se o método qualitativo, com o tipo de pesquisa descritiva. A pesquisa qualitativa responde ao universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ou seja, é um conjunto de fenômenos humanos entendidos como parte da realidade social, pois o ser humano se diferencia dos demais pelo modo de agir, pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016).

A população pesquisada foi alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Fortaleza/CE. A amostra do estudo foi composta por 08 monitores, sendo 05 meninos e 03 meninas, que participaram de alguma forma da XXIII SOCCIJ (Semana Olímpica Cultural, Cientifica Infanto-Juvenil), de ambos os sexos, regularmente matriculados nesta instituição de ensino no primeiro semestre de 2018 no turno vespertino. O mapeamento de dados foi realizado entre fevereiro à março de 2018.

Foi utilizado na pesquisa um questionário semi-estruturado com duas perguntas com as seguintes indagações: a) Qual(is) contribuições você ofereceu para este evento? b) Qual a contribuição deste evento para sua vida escolar e extraescolar?. A análise dos resultados foi realizada com base na técnica de análise temática para determinação de categorias (MINAYO, 2013)

A monitoria escolar é um trabalho de ajuda, que incentiva a gentileza no tratamento com os colegas. O trabalho é orientado por um monitor experiente e com apoio da coordenação pedagógica e alguns professores, dentre eles, o professor de educação física. Aos monitores não se permite atitudes de retirar alunos de salas, liberar ou xingar alunos ou praticar atos quaisquer de desrespeito ou indisciplina. No evento os alunos deveriam ajudar como mesários, arbitragem, cuidar do material esportivo, registros fotográficos, staff e etc. Foi criado um código de conduta para os integrantes do projeto, devendo ser divulgado para toda comunidade escolar. No dia 12 de outubro é comemorado o dia do Monitor, homenagem organizada pela coordenação do projeto juntamente com a gestão, coordenação pedagógica e professores.

Foram incluídos na pesquisa alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que voluntariamente são monitores. Todos aqueles que não se enquadravam na pesquisa eram excluídos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para transitar nos achados do estudo, utilizamos as categorizações mais relevantes do questionário. Na primeira questão, perguntamos o seguinte: Qual(is) contribuições você ofereceu para este evento?. Percebe-se que 03 (37,5%) disseram ajudar

efetivamente em todo o evento. Como podemos notar no relato da aluna do 9º ano "[...] *ajudei muito no geral e nos matérias esportivos também"*. Já o aluno do 9º ano descreve "[...] *muitos nem imaginam mas contribuo com uma das áreas mais importantes que é prevenção e o atendimento de saúde dos participantes".* Durante o evento cada aluno/monitor ficou responsável de ajudar na logística da SOCCIJ, podemos verificar no discurso dos mesmos que se sentiram útil em ajudar o próximo de alguma forma. O aluno do 9º ano citado acima desenvolve na comunidade um trabalho voluntário de socorrista e que durante o evento foi convidado pelos professores organizadores para tal na SOCCIJ.

Tabela 01- Qual(is) contribuições você ofereceu para este evento

Ordem decrescente das respostas	Nº de alunos (%)
1- Ajudei geral no evento	03 (37,5%)
2- Achei bom contribuir	01 (12,5%)
3- Cuidei dos materiais esportivos	01 (12,5%)
4- Organização das turmas	01 (12,5%)
5- Prevenção e atendimento de saúde aos participantes	01 (12,5%)
6- Não soube responder	01 (12,5%)

Fonte: próprios autores.

Na segunda questão, foi indagado. Qual a contribuição deste evento para sua vida escolar e/ou extraescolar?. Verificou-se que 02 (25%) descreveram ajudar o próximo. O aluno do 8º ano relatou "[...] *ajudar aos outros, respeito, humildade, honestidade e o mais importante amar uns aos outros* [...]". Conforme Orlick (1989) para termos um ambiente humanitário em nossa sociedade é preciso não reproduzir um sistema social baseado em punições ou recompensas. Porém devemos trabalhar para inverter os valores humanos que assolam a sociedade moderna, de modo que as pessoas controlem seus próprios comportamentos e comecem a se considerar membros de uma humanidade que prevaleça o respeito, a honestidade, o amor, a solidariedade e etc. Talvez, se alguns dos adultos mais destruidores de hoje, tivessem sido, quando crianças, expostos ao afeto, à aceitação e valores humanos, teriam crescido em uma outra direção.

O aluno do 7º ano citou "[...] *ajuda quando for fazer uma nova festa ter mais ou menos a noção de que se trata* [...]". O empoderamento é um termo multifacetado que se apresenta como um processo dinâmico, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e condutuais, quando isso acontece com uma pessoal há a possibilita de emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade (KLEBA; WENDAUSEN, 2009).

Tabela 02- A contribuição deste evento para sua vida escolar e extraescolar

Ordem decrescente das respostas	Nº de alunos (%)	Ordem decrescente das respostas	Nº de alunos (%)
1ª- Ajudar o próximo	02 (25%)	2ª- Ocupação do tempo	01 (12,5%)
1ª- Novas experiências	02 (25%)	2ª- Falar em público	01 (12,5%)
1ª- Humildade	02 (25%)	2ª- Vida pessoal	01 (12,5%)

2ª- Honestidade	01 (12,5%)	2ª- Aprendizagem	01 (12,5%)
2ª- Amar os outros	01 (12,5%)	2ª- Respeito	01 (12,5%)
2ª- Conhecimentos	01 (12,5%)	2ª- Praticar valores humanos	01 (12,5%)

Fonte: próprios autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se a partir das análises dos monitores da educação física que as duas grandes problemáticas da educação, podem ser amenizada quando os professores fazem com que os alunos reflitam sobre os princípios do comportamento perante a sociedade e o incentivo ao emponderamento pessoal dos alunos. É evidente que não se tratam de receitas prontas (lembre-se: não há soluções simples!), e sim de proposições que diversos professores e pesquisadores têm construído e testado nas últimas décadas como alternativas para enfrentar fenômenos como o afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas**.**

Percebe-se também que alguns assuntos extrapolam o objetivo deste estudo, sendo assim, não deixa de ser uma nova possibilidade para pesquisas futuras. Sugeri-se que outros estudos devem ser feitos para aprofundar a discussões sobre a temática do comportamento (indisciplina e afastamento) relacionado com a Educação Física Escolar.

Palavras-chaves: Educação física, Monitoria, Comportamento.

REFERÊNCIAS

KLEBA, M. E; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. Saúde e sociedade, v. 18, p. 733-743, 2009.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo. Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: vozes, 2016.

ORLICK, T. Vencendo a competição. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

SANTOS, I. L. et al. As percepções e os significados para os estagiários de educação física em relação á indisciplina na escola. Movimento, [s.1], Porto Alegre, v.14, n.3 p117-137, 2008.

A HORTA ESCOLAR: UM INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

Linha temática: Formação e prática docente

Kívia Soares de Oliveira[1], Kaline Soares de Oliveira[2]
[1] Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente- PRODEMA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, kiviaoliv@yahoo.com.br
[2] Professora da Educação Básica da Rede Estadual e Municipal de Natal
Email: kallyoliv@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um tema altamente pertinente a todas as séries do currículo escolar. Nos últimos anos, vem sendo aceita como sinônimo de educação para o desenvolvimento sustentável ou de educação para a sustentabilidade e, por isso, a inserção de projetos que promovam essa temática torna-se importante para o currículo escolar, de forma interdisciplinar, em todas as práticas cotidianas da escola (PESTANA, 2007).

Nesse contexto, a inserção da horta escolar como proposta interdisciplinar integra diversas fontes e recursos de aprendizagem com base no entendimento de que é possível promover a educação ambiental de crianças, adolescentes e jovens de escolas e comunidades locais. Nesse sentido, permitir a inserção destes conceitos no cotidiano da escola, gera fonte de observação e pesquisa, exigindo uma reflexão diária, por parte dos educadores e educandos envolvidos nesse processo, além de incorporar a alimentação nutritiva, saudável e ambientalmente sustentável como eixo gerador da prática pedagógica (ARRUDA et al., 2009).

A construção da horta escolar é essencial para estimular a habilidade de trabalho em equipe, cooperação, solidariedade, desenvolvimento da autonomia e da capacidade de participação e especialmente da criatividade, bem como a capacidade de envolvimento com a procura de soluções aos problemas ambientais (MIRANDA et al., 2005). Essa reflexão remete a necessidade de investir em uma educação de qualidade que leve em consideração a formação de cidadãos mais críticos, responsáveis e capacitados para a vida (CRIBB, 2010).

Diante disso, o presente trabalho objetivou implantar a horta suspensa em duas escolas de rede pública do município de Fernando Pedroza- RN, visando contribuir para as práticas de educação ambiental e sustentabilidade na comunidade escolar.

METODOLOGIA

O estudo fez parte do Programa de extensão Trilhas Potiguares, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em duas escolas públicas do município de Fernando Pedroza- RN, no qual contemplou toda a comunidade escolar. No total foram 54 participantes. Para isso foi realizada uma oficina de como montar uma horta suspensa, utilizando material reciclável. A ideia seria reaproveitar materiais que iriam para o lixo, no caso a garrafa *pet*, para cultivar suas próprias hortaliças.

Inicialmente, os participantes foram divididos em grupo para montagem das garrafas *pet*. Após a montagem, escolheu-se o local mais apropriado para instalação da horta suspensa. Em seguida, foi feito a adição da terra misturada com esterco bovino e

disponibilizadas sementes de coentro, couve-flor, manjericão, alface, pimentão, tomate e cebolinha. Cada participante escolheu o que iria plantar.
O segundo momento foi à semeadura das hortaliças e explicações sobre os cuidados e importância da manutenção após esta fase. Para manutenção da horta, foi proposto que os alunos de cada escola formassem grupos tendo como finalidade organizar semanalmente as tarefas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A troca de experiência realizada com a comunidade de Fernando Pedroza- RN revelou a importância de explorar temas ligados à educação ambiental e alimentar, uma vez que a comunidade sofre com falta de infraestrutura adequada, dispondo de poucas áreas públicas destinadas ao lazer e nenhuma área de proteção ambiental.
A utilização das práticas de educação ambiental também foi importante pelo fato de residir na promoção da qualidade nutricional das crianças e da própria comunidade, além de promover a reciclagem que contribui para o desenvolvimento sustentável da comunidade. Nessa perspectiva, a EA foi fundamental para o início do processo da ação educacional, pois A exerce um importante papel na conscientização para práticas que minimizem os impactos ambientais negativos. De acordo com a Lei 9.795/99 de 27 de abril de 1999, art.1º: Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO ON-LINE, 1999, p.1).
Nesse contexto, as atividades desenvolvidas envolveram um público bastante heterogêneo, incluindo crianças, jovens, adultos e idosos. Os participantes foram bem receptivos e interessados em dar suas contribuições, participando ativamente de todo o processo de construção da horta. Tal prática contribuiu para conscientizar os mesmos a cerca da temática ambiental aproximando-os a um interesse maior no conhecimento e nas relações estabelecidas com o meio ambiente, além de oportunizar a troca de experiências e expandir a visão sobre a produção de hortaliças.
Constatou-se a participação ativa dos sujeitos na montagem da horta, desde a coleta das garrafas pet, que foram recolhidas do material consumido nas suas próprias casas, assim estimulando-os a reciclagem de material que iria para o lixo. Foi perceptível o interesse das crianças pelo desenvolvimento da ação e plantio das hortaliças. Em cada garrafa continha o nome de um participante, indicando o comprometimento do mesmo na manutenção durante o processo de germinação e desenvolvimento das plântulas. Para isso, foi explicado sobre os cuidados diários que deveriam ter para o bom desenvolvimento de sua horta como, por exemplo: regar diariamente com água, manterem ambiente arejado, ensolarado e fazer a observação do crescimento das hortaliças.
Em trabalho desenvolvido com a construção da horta escolar utilizando garrafas *pet*, Buratto et al. (2011) enfatiza os ganhos positivos da ação uma vez que a experiência além de promover a educação ambiental, permitiu discutir temas relacionados ao meio ambiente e sustentabilidade, proporcionando um aumento do interesse dos alunos pela questão ambiental. Já Arnaud et al. (2012), utilizando a mesma técnica de horta suspensa constatou que tanto a educação ambiental quanto a sustentabilidade sobre meio ambiente proporcionaram um aumento do estímulo dos alunos pela questão ambiental. Para os autores, utilizando essa estratégia é possível inserir na formação

dos alunos conceitos importantes, proporcionar uma visão mais ampla do meio ambiente, além de estimular o plantio de hortaliças em suas próprias residências. Assim, torna-se possível promover uma aproximação entre os alunos e o meio ambiente gerando uma atitude de respeito e cuidado com o mesmo, além de incorporar a ideia de sustentabilidade Para Morgado e Silva (2008), a horta inserida no ambiente escolar torna-se um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos.

A partir disso, compreende-se que a horta comunitária no ambiente escolar é um instrumento de promoção da educação ambiental, sobretudo, por essas ações serem capazes de alterar sensivelmente a relação das pessoas com o meio ambiente. Assim, desempenha importante função na construção dos princípios de responsabilidade e comprometimento com a natureza, com o ambiente escolar e da comunidade, com a sustentabilidade do planeta, além de trabalhar a educação ambiental estimulando a reciclagem de material que iria para o lixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados, constatou-se que ações que alteram sensivelmente a relação das pessoas com o meio ambiente são importantes uma vez que estimulam a construção dos princípios de responsabilidade e comprometimento com a natureza, com o ambiente escolar e da comunidade, com a sustentabilidade do planeta.

REFERÊNCIAS

ARNAUD, D. K. L.; DANTAS, M. M. M.; GUIMARÃES, M. L.C.; SILVA, T. A. da. Produção de horta suspensa com utilização de garrafas PET. In: **VII CONNEPI- Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**, Palmas- TO, 2012.

ARRUDA, J.; SOUZA, R. S. de. Horta Escolar: Importância no Desenvolvimento Integral do Ser Humano. **Revista Brasileira de Agroecologia,** v. 4, n. 2, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: < http://www.educadoresambientais.com.br/downloads/Lei%209795.pdf> Acesso em: 20 ago. 2018.

BURATTO, A. P.; DALPASQUALE, M.; LOPES, A. C.; CORTOLI, C.; FERREIRA, Edilson da Silva. Hortas em garrafas pet: uma alternativa para a educação ambiental e sustentabilidade. **Synergismuss cyentifica UTFPR**, Pato Branco, v. 6, n.1, 2011.

CRIBB, S. L. de S. P. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde a ao ambiente. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3, n 1, p. 42-60, 2010.

MIRANDA, P. N.; KLEIN, T. A. S; MUCCIATO, M. Horta Escolar: uma experiência de educação ambiental na Barra do Superagui, PR. In: **V Encontro Nacional de pesquisa em educação em Ciências- ENPEC** - Nº 5, 2005, p. 1-7.

MORGADO, F. da S.; SANTOS, M. A. A. dos S. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do projeto horta viça nas escolas municipais de Florianópolis. **EXTENSIO – Revista Eletrônica de Extensão**, n. 6, 2008.

PESTANA, A. P. S. **Educação Ambiental e a Escola, uma ferramenta na gestão de resíduos sólidos urbanos**. 2007. Disponível em: <http://www.cenedcursos.com.br/educacao-ambiental-e-a-escola.html>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

TURANO, W. A didática na educação nutricional. In: GOUVEIA, E. **Nutrição Saúde e Comunidade**. São Paulo: Revinter, 1990. 246 p.

O CURRÍCULO DA MÍDIA E AS NORMAS SOBRE UM CORPO "BELO": DEMANDAS DO DISCURSO DA ESTÉTICA

Linha temática: Diversidade, inclusão e direitos humanos em contextos educativos

Raquel Pipolo Pinto (UFRN, e-mail: raquelpipolop@gmail.com)
Vândiner Ribeiro (UFRN, e-mail: vandiner@gmail.com)

INTRODUÇÃO

"Chá mijadouro"; "Beba isso por quatro dias em jejum a gordura da barriga irá desinchar e vai derreter como sorvete"; "Passo a passo para aumentar glúteos e coxas"; "Pular corda emagrece até quatro quilos em 15 dias"; "Bebida bomba que afina a cintura e emagrece"; "Quatro minutos para perder barriga e aumentar seu bumbum". Essassão enunciações presentes em três diferentes páginas voltadas para o corpo disponibilizadas em uma das redes sociais de maior acesso no Brasil, o *Facebook*, a saber: Corpo & saúde, Corpo em Foco, Corpo Esbelto.Tais enunciações demandamdas mulheres comportamentos, determinado tipo de corpo e modos de pensarpor meio, sobretudo, do discurso da estética. Esse discurso interpelam-nas a seguirem dicas de alimentação, praticarem exercícios físicos, cuidarem da beleza e, em especial, emagrecerem.

Apresentamos aqui um recorte de uma dissertação, ainda em andamento, que tem como objeto de investigação os processos de subjetivação disponibilizados nos currículos de páginas voltadas para o corpo, disponibilizadas no facebook, osquais ensinam e demandam modos de ser mulher ao normalizar e normatizar o corpo.A pesquisa tem como fundamentação teórico-metodológicaos estudos pós-críticos de currículo, na vertente pós-estruturalista e dos Estudos Culturais e estudos sobre gênero.

Como problema central da pesquisa mencionada, apresentamos a seguinte questão:como os discursos que dizem sobre o corpo disponibilizados no currículo das páginas investigadas colocam em funcionamento processos de subjetivação que demandam um modo de ser mulher normatizado como sinônimo de saúde?

Em desdobramento a questão central levantamos outras questões: que tipo de sujeito mulher o discurso da estética quer produzir? Quais normas são divulgadas por meio do discurso da estética? Quais verdades sobre o corpo são produzidas?Quais mecanismos de poder o discurso da estética coloca em funcionamento?

Em análises preliminares, já é possível ver as demandas ao corpo "belo" no currículo pesquisado, por meio do discurso da estética nas dicas de alimentação, embelezamento, dieta e exercícios milagrosos. Nesse sentido, o argumento central que desenvolvemos é o de que por meio do discurso da estética o currículo investigado produz a posição de sujeito mulher bela, criando um padrão pouco ou nada questionado pelas seguidoras das páginas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Diversos discursos (da beleza, da nutrição, da saúde etc.), que circulam no currículo em análise, demandam modos de ser mulher, contudo, focaremos no discurso da estética, que normatiza um padrão acerca do modo de ter/conceber o corpo feminino, o qual

implica cintura fina, coxas e glúteos torneados, muitas vezes, associados à obtenção da saúde e do corpo "belo". “A norma é o que tanto pode se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p.302).A compreensão de feminino aqui não corresponde ao sexo de nascimento, mas ao que social e culturalmente foi construído como fazendo partede nomeadas características damulher.Diante disso, assumimos o conceito de gênero como“culturalmente construído; consequentemente, não é o resultado causal do sexo, nem tão pouco tão aparentemente fixo” (BUTLER,2003, p.24).O corpo também é construído historicamente e, no decorrer da sua construção, sofre uma espécie de controle-estimulação: “Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!” (FOUCAULT, 2007, p.147).

Para empreender as análises nesta direção, as teorias pós críticas respondem às demandas desta pesquisa. De acordo com Silva (2015), os estudos pós-críticos a respeito do currículo vão além do que as teorizações tradicionais e críticas permitiram compreender sobre os processos de dominação e de poder, até então limitadas ao campo das relações econômicas do capitalismo. Os processos de dominação presentes no currículo não possuem apenas ênfase exclusiva nas relações de classe social, mas acrescentam “a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade” (SILVA, 2015, p.146).Segundo Foucault (2007), o poder não está localizado em algum lugar específico, o poder não tem centralidade, não está nas mãos de algumas pessoas, nem funciona como bem ou riqueza. Pelo contrário, para o autor, o poder só funciona em cadeia e deve ser analisado como algo que circula, como no currículo investigado.Seguindo essa perspectiva, a rede social *Facebook* é compreendida na pesquisa como um currículo, como um artefato cultural. Essa compreensão se deu a partir dos estudos pós-críticos, ao ressaltar as produções culturais como conhecimento a ser analisado (NELSON; TREICHLER, GRASSBERG, 2013).

Para a teorização pós-crítica, o conhecimento não é dado ou algo que se apresenta pronto para ser revelado, como entendia as teorias tradicionais a respeito do currículo (SILVA, 2015).Sendo assim, “o sujeito é produzido por diferentes práticas discursivas que não estão fechadas nos muros e conteúdos escolares” (RIBEIRO, 2018, p.1).A partir dessa visão, o currículo é compreendido como “qualquer artefato que pode ser considerado cultural” (PARAÍSO, 2001, p.69). Portanto, a mídia é um veículo de informação, e constitui-se em um importante espaço de reduplicações dos discursos e dos enunciados de uma época, por isso, torna-se necessário “transformar a mídia em objeto de estudo” (FISCHER, 2002, p.151).

Nessa direção, para Grassberg *et al* (2013), gênero e sexualidade, raça e etnia, política da estética, instituições culturais, discurso, entre outros, são algumas das principais categorias das pesquisas atuais em Estudos Culturais. Assim, a cultura passa a ser “entendida, tanto como uma forma de vida-compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas instituições e estruturas de poder” (GRASSBERG; TREICHLER, 2013, p.14), quanto como por todo um leque de práticas culturais: “formas, textos, cânones, arquiteturas, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.” (GRASSBERG; TREICHLER, 2013, p.14). Assim, “uma análise de currículo inspirado nos Estudos Culturais descreveria o currículo [...] como o resultado de um processo de construção social” (SILVA, 2015, p.135). Logo, a pesquisa em tela se insere na perspectiva dos Estudos Culturais, como já mencionado.

Tendo como centralidade analisar o discurso da estética, vale destacar que “os discursos não estão ancorados [...] em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente

pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e a partir daí, construir subjetividade" (VEIGA NETO, 2014, p.99). Deste modo, o "discurso não é um lugar o qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e posições de sujeitos diferenciadas" (FOUCAULT, 1991, p.58), como tem sido possível evidenciar no currículo pesquisado. Não há, portanto, palavras aquém do discurso, "as palavras e os sentidos se estabelecem sempre discursivamente, [...] mais do que subjetivo, o discurso subjetiva" (VEIGA NETO, 2014, p.99).

Nesse sentido, os discursos que circulam no currículo investigado divulgam por meiodas imagens, chamada escritas e comentários das seguidoras das páginas marcas da posição de sujeitomulher bela. Essa posição de sujeito demanda um corpo que atenda à determinadas normas estéticas: magreza, corpo torneado pela musculação, por determinada alimentação etc.,

Para subsidiar tais análises, lançamos mão como metodologia aanálise do discursode inspiração foucaultiana, como também da etnografia virtual. Em termos metodológicos, assim como Foucault não estamos organizandopreviamente os discursos a serem analisados, tampouco vamos "tentar identificar sua lógica interna em algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essencial original, remota, fundadora, tentando encontrar nos não ditos dos discursos sob análise, um já dito ancestral e oculto". (VEIGA NETO, 2014). Nesse sentido, estamos lendo o que é dito simplesmente como um *dictum* em sua simples positividade (DELEUZE, 1991). Já a Etnografia virtual é uma metodologia de investigação sobre internet (HINE,2011). Com ela pode-se"observar com detalhes as formas com que se experimenta o uso de uma tecnologia" (HINE, 2004, p.13). Ela permite quea investigadora mergulhe no mundo que estuda por tempo determinado e tome conta das relações, atividades e significados que se forjam entre aquelas que participam dos processos sociais do mundo (HINE,2004).

ENSAIANDO ALGUMAS ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES À GUISA DE FINALIZAR

Diante do exposto, ainda que a pesquisa se encontre em andamento,podemossuscitar algumas análises prévias. A primeira delas seria que os discursos disponibilizados no currículodas páginas investigadas fomentam que é necessário uma disciplina "atlética",a qual promoveria "saúde" na medida em que esse corpo seja magro e apresente medidas padronizadas para a cintura eo quadril. Assim, uma enunciação do tipo:*"Método número 1 para crescer coxas e bumbum",* interpela a mulher a fazer o método porque ele irá crescer sua coxa e bumbum, deixando de lado a suposta saúde demandada pelo mesmo discurso.Esse corpo "belo" é igualmente disponibilizado pormeio de imagens que ensinam como "consertar" um corpo que não atende ao padrão. Mostram duas imagens: um corpo com curvas que supostamente a mulher tem (cintura mais larga em relação ao quadril e glúteomais estreitos em relação à cintura) - este fora do padrão - e, outro com o padrão estético ensinado. Ou seja: uma cintura mais fina em relação ao quadril e com glúteos mais largos em relação à cintura. Tudo isso conquistado após realização do método ensinadono currículo.

Diante disso, aposição de sujeito mulher bela parece ser aprendida pelas seguidoras da página na medida em que não há nenhuma contestação ao conteúdo Evidenciamos até o momento que no interior do currículo,"processos de subjetivação são construídos com o objetivo de produzir, estimular e administrar determinadas subjetividades" (RIBEIRO, 2013, p.50). Logo, os ensinamentos presentes no currículo divulgam modos

de ser mulheres que apagam as individualidades, inclusive biológicas, mesmo que supostamente exista uma demanda por um corpo saudável.

Palavras-chave: currículo da mídia, gênero e corpo.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense,1991.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso:** aula inaugural no College de France. 24 ed. São Paulo: Edição Loyola, 2014.
_____. **Microfísica do poder.** 24 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
HINE, Cristine. Etnografia Virtual. **Coleción Nuevas Tecnologías y Sociedad**. Editorial UOC, 2004.

FISCHER, Rosa M. B.O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV.**Educação e Pesquisa**, São Paulo,V.28, n.1, p.151-162.Jan/jun 2002.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence.Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. da (org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 07-38.

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST**: relações de pode-saber e a produção da "subjetividade lutadora".2013. 227f. Tese (doutorado em educação)-PPGEd. UFMG, Belo Horizonte.

RIBEIRO, Vândiner; FONSECA, Ivana A. T. No currículo de um site de relacionamento; mulheres que desejam mulheres criam um modo de vida fora do armário e dentro dele. In: PARAÍSO, Marlucy A.; CALDEIRA, Maria Carolina da S (orgs). **Pesquisas sobre currículo, Gêneros e Sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

SILVA, Tomaz T. da.**Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e educação**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE CRIANÇAS EM CLASSE HOSPITALAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Linha temática: Linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (DFPE/CE/UFRN). E-mail: Jacyeneufrn2@gmail.com Euricleia da Silva Araújo (CE/UFRN). E-mail: cleiasilvaufrn@gmail.com
Vanessa da Rocha O. BaierWendos(CE/UFRN).E-mail: vanessa_baier@hotmail.com

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como destinação o completo desenvolvimento de crianças de até seis anos, estimulando a formação de autonomia, solidariedade, responsabilidade, ampliando as relações sociais e fazendo com que os aprendizes entrem em contato, desde cedo, com o mundo letrado e, assim, possam se expressar das mais variadas formas. Segundo a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil deve ser ofertada para as crianças de 0 a 3 anos, em creches, e para as de 4 e 5 anos referente a pré-escola. O grande desafio é consolidar a identidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica e ampliar a oferta. E nesse sentido, a ampliação da oferta nos hospitais que atendem especificamente crianças nessa faixa etária é um desafio ainda maior. De acordo com a resolução n° 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o direito da criança e do adolescente hospitalizado passa a ser reconhecido pela legislação brasileira. O item nove (9) assegura que os educandos têm: “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, p. 1). A partir disso, lembramos que a educação é direito de todos e a classe hospitalar vem como consequência da relevância de que crianças hospitalizadas, independente do intervalo de tempo de permanência no ambiente hospitalar, possuem necessidades educativas e direito à educação. Esse contexto sugere propostas para uma política voltada às necessidades pedagógicas educacionais que garanta os direitos à educação e à saúde deste público nessa fase fundamental de suas vidas, uma vez que a hospitalização provoca um misto de sentimentos que envolvem a dor, a ansiedade, o medo e as várias outras sensações experimentadas pela criança nesse espaço. A classe hospitalar, através de um currículo flexível promove a continuidade das atividades escolares de crianças e adolescentes internados, da educação infantil ao ensino médio. O atendimento pode ser feito nas enfermarias, leitos, isolamento, UTI ou na própria classe desde que haja interação harmoniosa entre as ações educativas a serem realizadas e a realidade hospitalar. Por meio da Resolução nº41 de 31 de outubro de 1995, do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente, a legislação brasileira reconhece os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado. A classe hospitalar é denominada pela Secretaria de Educação Especial do MEC como uma das modalidades de atendimento especial conceituando-a como: "ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados, que necessitam de educação especial ou que estejam em tratamento" (BRASIL, 1994, p. 20). Sendo assim, a classe hospitalar deve oferecer não só atendimento pedagógico àquelas crianças com necessidades educacionais especiais - NEE - mas, também, a todos aqueles que se encontrar em condição de

hospitalização independente de sua patologia. Por se tratar de um atendimento escolar multisseriado no qual existirão crianças de todas as idades no mesmo atendimento, a assistência pedagógica deve prever que todas as áreas do conhecimento sejam contempladas. Essa modalidade de ensino é planejada pensando o trabalho do professor em uma sala com alunos desde bebês, com menos de um ano de vida, até adolescentes. Lev Vygotsky (1896-1894) defendia a interação entre crianças adiantadas e aquelas que ainda estão a dar os seus primeiros passos, observando que essa convivência estimula o desenvolvimento de ambos. A criança mais avançada se sente na necessidade de mostrar uma boa desenvoltura por servir como exemplo para as menores, já a criança menor se sente desafiada diante das crianças maiores. As atividades em classe hospitalar são planejadas em torno de projetos temáticos que facilita o desmembramento de diversas atividades que possam alcançar o nível de desenvolvimento de determinado grupo de alunos, como também a participação de todos durante a atividade através do tema gerador. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos promovidos nas enfermarias e classes possui um caráter individualizado e ao mesmo tempo trazem a possibilidade de convivência com um coletivo. Trabalhar junto às crianças e adolescentes hospitalizados é um desafio que implica em descobrir estratégias diferenciadas e adaptáveis à realidade e à necessidade de cada um, por exemplo, como abordar e provocar neles interesse em aprender, diante de uma doença grave. Nessa perspectiva temos como objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da linguagem oral e escrita, em uma classe hospitalar na Unidade de Pediatria do HUOL/EBSERH/UFRN, especialmente, no atendimento a crianças de zero a cinco anos (Educação Infantil) – com um olhar voltado às atividades planejadas e realizadas pelas professoras no que diz respeito ao uso dos gêneros escritos, que visem atender com qualidade as crianças hospitalizadas da educação infantil e que acabam por ampliar suas habilidades de uso da linguagem oral e escrita em diferentes situações, assim como instiga a apropriação, de forma sistemática por meio desse uso, sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética. Tendo como base o argumento de que crianças menores de seis anos podem ampliar suas habilidades educacionais nos pontos citados anteriormente. A proposta por nós adotada como modelo de comparação para identificar se o atendimento educacional é de qualidade, baseia-se na perspectiva do "alfabetizar letrando", fundamentada no ponto de vista sociointeracionista que por sua vez enfatiza a importância do papel do atendimento pedagógico na incorporação das crianças na cultura escrita desde cedo atrelada a utilização dessa escrita em práticas reais de seu cotidiano. Na qual a escrita não é forçada como algo obrigatório, mas sim incorporada pela necessidade de utilização em seu cotidiano, conforme afirma Ferreira (1993, p. 39, apud BRANDÃO e LEAL, 2011, p. 20). Segundo Ferreira (1993, p. 39, apud BRANDÃO e LEAL, 2011, p. 20): "[...] Não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos [...]". Para a realização do estudo, a nossa investigação se inscreve na Abordagem Qualitativa da Pesquisa Educacional que "envolve a obtenção de dados tendencialmente descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Dessa forma, chegamos ao lócus de nossa pesquisa: HUOL/EBSERH- Hospital Universitário Onofre Lopes – Unidade de Pediatria, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A partir de primeiro contato, sistematizamos o cronograma de encontros com a equipe multidisciplinar do hospital, responsável pela classe

hospitalar, dando início a nossa pesquisa no semestre 2017.2. Ao Considerar o nosso objeto de estudo, objetivo e pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, definimos como procedimentos para recolha e construção dos dados: questionário, utilizado para conhecer aspectos descritivos da atividade docente; entrevista semiestruturada, com roteiro previamente elaborado anotações e aparelho de gravação, que objetiva recolher dados na linguagem do próprio sujeito; análise documental, para identificar informações factuais partindo do foco da pesquisa, utilizando decretos, leis, documentos oficiais, pareceres, projetos pedagógicos, etc. e observação participante, que busca colocar observador e observado do mesmo lado, tornando o primeiro parte do grupo do segundo. Nesse sentido esse projeto se configura como ampliação da pesquisa que analisou o processo de implementação desse serviço no HUOL concluída em julho de 2017. Sabendo que a pesquisa objetiva analisar práticas educacionais de uma modalidade de ensino que difere das características peculiares de uma escola regular de ensino durante o desenvolver da pesquisa pudemos observar, a princípio, que existem desafios que implicam em descobrir estratégias diferenciadas tanto para provocar interesse nas crianças, quanto para dar continuidade às atividades realizadas pela equipe, sendo algumas delas: sala multisseriada, citada anteriormente; classe de porte pequeno; atendimento ao leito; visitas dos profissionais da saúde; procedimentos invasivos; a não possibilidade de todos chegarem no mesmo horário, entre outras. Diante das contrariedades que intervém diretamente no planejamento pedagógico, algumas estratégias de ensino são necessárias para garantir o prosseguimento das atividades educacionais, como: duas professoras por turno; organização dos aprendizes por nível de conhecimento; planejamento em torno de projetos temáticos. Como comentado mais acima, uma das estratégias desenvolvidas pelas professoras diz respeito ao planejamento torno de projetos temáticos, segundo Freire (1996 apud CAPECCHI, 2013, p.23): [...] "a educação não deve visar a ruptura com a curiosidade ingênua, fundada na vivência, cotidiana, em prol dos conhecimentos formais, mas, sim, sua superação". Sendo assim, os projetos temáticos trazem a vinculação do cotidiano dos aprendizes à aquisição e prática do nosso sistema alfabético de escrita, leitura e oralidade. Tendo em vista nosso propósito de pesquisa, acreditamos que esse estudo contribuirá na formação dos graduandos de pedagogia, focalizando a atuação do pedagogo/educador no espaço hospitalar, como também se configura como uma forma de propagação do desafio, importância e necessidade da existência de atividades educacionais em ambiente hospitalar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Classe Hospitalar. Linguagem Oral e Escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, 13 de outubro de 1995. Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 out. 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CAPPECHI, Maria Candida Varone de Morais. **Problematização no Ensino de Ciências.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> acesso em: 17/09/2018

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BRANDÃO, Ana Carolina Perusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e Escrever na Educação Infantil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.