

ANAIS DA XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA



XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA

**FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

13, 14 e 15 de Dezembro de 2023

ISBN nº 978-65-01-04336-4

ORGANIZADORES

**ITALO SILVA DE SOUZA
ROBERTO FERNANDES COSTA E SILVA
CARLOS EDUARDO DA CUNHA PEREIRA**

REALIZAÇÃO:



**CENTRO ACADÊMICO
DE PEDAGOGIA**

APOIOS:





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

REITOR

Sylvio Mário Puga Ferreira

VICE-REITORA

Profa. Dra. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória

PRESIDENTE DO CENTRO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA

Roberto Fernandes Costa e Silva

COORDENAÇÃO GERAL DA XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

Ítalo Silva de Souza

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



EQUIPE DA XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

Coordenação Geral

Ítalo Silva de Souza

Comissão Organizadora

Carlos Eduardo da Cunha Pereira

Roberto Fernandes Costa e Silva

Gabriela Aragão de Sousa

Maria Gabriela Brasil de Araújo

Nayandra Marques Barreto

Sofia Sousa Campos

Antônio Iago da Silva Júnior

Secretária Geral

Pedro Lucas Chagas Coelho

Rafaelly Ramos Franco

Ana Livia da Conceição Sales

Monitores

Viviane Retroz do Nascimento

Renan Travassos da Silva

Leticia de Carvalho Ribeiro

Eduarda Maryelly N. dos Santos

Geovanna Alves Andrade

Leticia Silva Trindade

Fernanda Feitosa Barata

Andréa da Silva Roque

Júlia Gabriella Alexandre Mota

Pandora Iasmin Marques Da Silva

Célio Eduardo Pimentel Serrão

Gabriela dos Santos Monteiro

Jakeline da Silva Carvalho

Rodrigo Gonzaga Rosas

Davilly Souza Gomes

Glenda dos Santos Luniere

Silvia Correa Figueiredo

Abel de Araujo Pinheiro

Larissa Ipuchima da Silva

Gabriel Afonso Gouvêa Nogueira

Raissa Pereira Candido

Samira Vilhena do nascimento

Beatriz Farias de Miranda

Ana Beatriz Da Silva Nascimento

Tais De Souza Cunha

Ana Raquel Paiva Brito

Jeziel Guimarães da Silva

Marjory Castro Martiniano

Juliana Corrêa dos Santos

Ana Clara da Silva

Elen de Oliveira Vieira Bandeira

Raquelly dos Santos Lopes

Maria Jesuíta Pinheiro dos Santos

Franciele de Sousa Pereira

Cleide Furtado dos Santos

Edwirgem Quezia Vargas da Silva

Iamile da Silva Carvalho

Ana Raquel Paiva Brito

Leila Camila P. Lisboa Cassote

Rosiane da Silva Barbosa

Leilane Bulcão Gomes

Mirce Pereira da Silva

Giovanna Almeida Neres

Luciana Maria da Silva Alves

Cássio Carvalho Campos



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



COMISSÃO CIENTÍFICA DA XXVI SEMAPE

Prof. Msc Admilton Freitas das Chagas Filho

Profa. Dra. Ana de Oliveira Castro

Profa. Msc. Ana Paula Diniz

Profa. Dra. Antônia Fernanda de Souza Nogueira

Profa. Msc. Danielle Gonzaga de Brito

Prof. Dr. Davi Avelino Leal

Profa. Dra. Diana da Silva Ribeiro

Profa. Msc. Ercilene do Nascimento Silva de Oliveira

Prof. Msc. Felipe da Costa Negrão

Prof. Msc. Jhonatan Luan de Almeida Xavier

Prof. Jonatas Axxel Carvalho Machado

Prof. Dr. Jonatha Daniel dos Santos

Profa. Dra. Jonise Nunes Santos

Profa. Dra. Kacia Neto de Oliveira Fonseca

Prof. Lucas Kaique Santos Nunes

Profa. Dra. Luciane Rocha Paes

Prof. Marcelo Bagata Tavares

Profa. Dra. Marinês Viana de Souza

Profa. Msc. Natália de Souza Paiva

Prof. Dr. Raimundo Sidnei dos Santos Campos

Profa. Msc. Suzy Aparecida Batista de Castro



Sumário

APRESENTAÇÃO.....	7
EIXO 01: FUNDAMENTOS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO... 9	
As correlações entre as políticas de cotas e de permanência para discentes indígenas na Universidade Federal do Amazonas.....	10
O lugar da cultura regional no currículo do ensino fundamental amazonense: uma análise da escolarização sustentada em padrões curriculares internacionais	20
A avaliação de desempenho do estudante (ADE) de Manaus: um olhar para as escolas rodoviárias da educação do/no campo.....	28
Famílias de camadas populares e a relação com a educação na capital do Amazonas	37
A atual situação e impactos das políticas de acesso e permanência em escolas privadas para estudantes das camadas populares, através de bolsas de estudo, na cidade de Manaus	45
Contrarreforma do Novo Ensino Médio: uma análise economicista da educação	54
EIXO 02: TRABALHO PEDAGÓGICO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	61
Alfabetizarte: descobrindo o mundo por meio da leitura, jogos e escrita.....	62
EIXO 03: CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	73
Educação matemática e educação infantil: mapeamento na pesquisa educacional em dissertações e teses nos programas de pós-graduação (stricto sensu) de universidades (públicas e privadas) situadas na região norte.....	74
As contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em fase creche.....	84
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil: o ambiente posto em questão.....	94
Sobre LDB, artes e diferença	102
EIXO 04: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES	110
Educação inclusiva e direitos humanos: identificando os documentos nacionais e internacionais.....	111
Vivências e experiências de uma mediadora em Manaus/AM	120
Acessibilidade espacial como fator auxiliador da efetiva inclusão	132
A temática étnico-racial nos projetos e programas da secretaria municipal de educação de Manaus (SEMED).	140
Projeto Caravana da Educação Física da Educação Infantil	145
A literatura infantil como fio condutor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: caminhos viáveis na iniciação à docência.	148
As pessoas negras na Universidade Federal do Amazonas: acesso e permanência	156



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



A dualidade estrutural do ensino na região norte: contribuições do INEP para o ensino médio integrado.....	169
Ampliação do atendimento escolar indígena para a preservação da identidade cultural	178
Educação Escolar Indígena: a realidade da criança Indígena no contexto escolar urbano	187
O pedagogo em espaços não escolares na cidade de Manaus: aproximações teóricas	203
Pedagogia nos contextos da vigilância em saúde: uma fundamentação teórica	213
Educação em saúde nas escolas: contexto da pandemia de covid-19 em Manaus/AM	220
EIXO 05: ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	231
A oralidade nos projetos político de cursos (PPCS) e nos trabalhos finais de graduação em pedagogia e em formação de professores indígenas da FAGED/UFAM (2000 a 2020)	232
O excesso de trabalho dos estagiários em estágio remunerado	245
Um encontro formativo: a formação inicial de uma pedagoga e a filosofia da diferença	255
Quando a filosofia da diferença faz diferença no processo formativo de um pedagogo	262

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



APRESENTAÇÃO

A semana de Pedagogia – SEMAPE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – FAGED/UFAM, é um evento anual organizado pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPE) que reúne estudantes, egressos, pesquisadores, profissionais e o público interessado para participar discussões que promovem reflexões sobre as tendências, desafios e inovações no campo da educação. Com diversas atividades entre mesas temáticas, oficinas, minicursos, rodas de conversas e apresentações de trabalhos científicos, a SEMAPE proporciona um ambiente rico para o compartilhamento de conhecimento e experiências entre os participantes.

A 26ª SEMANA DE PEDAGOGIA

Com o tema “**As faces da pedagogia: uma educação contemporânea**”, a 26ª edição do evento teve como objetivo acender discussões e reflexões sobre as múltiplas dimensões da Pedagogia no cenário atual. Destacando a diversidade de áreas e abordagens dentro da pedagogia, este tema reflete a crescente complexidade da educação contemporânea.

O evento contou com o apoio da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FAGED/UFAM), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), do Centro Acadêmico de Pedagogia da Escola Superior de Ensino (CAPED/ENS/EUA), da Revista Amazônica (UFAM), além de diversos Grupos de Estudos, Núcleos de Pesquisas e docentes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

No decorrer do evento, tivemos mais de 39 atividades que ocorreram entre os dias 13 e 15 de dezembro de 2023. Dentre estas atividades, destacamos a apresentação de pesquisas acadêmicas que foram apresentadas em 5 eixos que representam as estruturas do PPC do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAGED/UFAM). Foram estes: 1) Fundamentos de ciências humanas, sociais e da educação; 2) Trabalho pedagógico e gestão da educação; 3) Conteúdo, metodológicas e práticas pedagógicas da educação infantil; 4) Educação e diversidade; 5) Estudos sobre formação de professores.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Em um momento significativo para a educação, onde as Instituições Públicas são constantemente atacadas, somos resistência e fazemos ciência. A SEMAPe mostrou-se um importante meio para a divulgação de saberes sobre a diversidade e a ciência brasileira





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



EIXO 01: FUNDAMENTOS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



CENTRO ACADÊMICO
DE PEDAGOGIA

As correlações entre as políticas de cotas e de permanência para discentes indígenas na Universidade Federal do Amazonas

Josiane Pinto Teixeira¹

Camila Ferreira da Silva²

E-mail: ajositexg12@gmail.com

Eixo 1: Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação

Financiamento: CNPQ

Resumo: Este trabalho ancora-se em um projeto de iniciação científica, que se encontra em andamento, e toma à análise as políticas de cotas e permanência para estudantes indígenas na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil. A política de cotas visa destinar 50% das vagas em instituições de ensino superior autodeclarados pretos, pardos e indígenas para reduzir as desigualdades sociais de grupos minoritários. Nessa esteira, nosso objetivo consiste em compreender as correlações entre as políticas de cotas e de permanência para indígenas na UFAM, levando em consideração os processos de construção e consolidação dessas políticas na instituição, então serão analisadas as políticas públicas existentes de acesso e permanência no âmbito nacional, será realizado um mapeamento das políticas internas que vem sendo desenvolvidas na UFAM, serão reconstruídos de maneira crítica os processos de construção dessas políticas, sendo também realizado um diagnóstico situacional dos estudantes indígenas e, serão demonstrados ainda os avanços e desafios dessas políticas no âmbito das lutas dos povos indígenas. A pesquisa será realizada de forma híbrida, utilizando fontes bibliográficas e documentais para identificar as políticas públicas existentes, externas e internas que auxiliam os discentes indígenas, investigando a contribuição desses regulamentos para o acesso e a permanência dos povos originários na universidade. Até o presente momento, estamos na etapa da seleção bibliográfica especializada, a qual torna evidente a importância das políticas de cotas e de permanência para os discentes indígenas na UFAM, assim como seus desafios cotidianos. Por fim, o estudo sugere uma investigação mais ampla sobre as políticas em evidência.

Palavras-chave: Política de cotas; Indígenas; Universidade Federal do Amazonas; Acesso; Permanência.

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: ajositexg12@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: cfsilva@ufam.edu.br



Introdução

A política de cotas descrita na Lei 12.711/12 tem por finalidade destinar 50% das vagas das Instituições de Ensino Superior (IES) para os indivíduos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com intuito de amenizar as desigualdades sociais que têm marcado historicamente esses grupos minoritários. E, com o surgimento da Portaria no 389, de 9 de maio de 2013, que trata da criação do Programa de Bolsa Permanência, tivemos um complemento dessa lei, promovendo a possibilidade de acesso ao ensino superior e buscando meios para que estes indivíduos possam permanecer nas universidades com condições necessárias para dar prosseguimento aos estudos até o fim da sua graduação. É essencial atentar-se para o cumprimento dessas leis dentro de nossas Instituições de Ensino Superior, e com isso, este trabalho justifica-se por enfrentar a tarefa de investigar como essas leis foram ganhando forma no interior da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e que correlações podem ser estabelecidas para pensarmos a entrada e a continuidade dos povos originários na universidade.

Tendo em vista a possibilidade de avanço das políticas públicas internas na UFAM que auxiliem esse grupo étnico dentro da universidade, avançaremos no sentido de mapear essas políticas e refletir, munidos de um referencial teórico crítico, de que modo os discentes indígenas podem apropriar-se delas e garantir sua continuidade no ensino superior. Portanto, diante disso, buscou-se reunir informações com o propósito de responder a seguinte questão-problema: Quais são as correlações entre as políticas de cotas e de permanência para indígenas na UFAM e como essas políticas foram implementadas na instituição, considerando seus processos de construção e consolidação?

O presente estudo surgiu da necessidade de compreender a realidade dos discentes indígenas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a partir da análise crítica das políticas de cotas e de permanência constituídas pela universidade, com o intuito de mostrar como essas políticas se correlacionam e as lutas dos povos indígenas em torno da educação. Um estudo sobre essas políticas é relevante e pertinente para a promoção da equidade no acesso e permanência no ensino superior, principalmente aos indígenas. A UFAM, assim como outras universidades públicas, tem a responsabilidade de implementar essas políticas de forma efetiva e buscar maneiras de apoiar os estudantes em sua trajetória acadêmica, garantindo ao mesmo tempo um processo de reparação histórica e uma diversificação do público que adentra a



universidade, de acordo com Cordeiro (2009, p. 89), “[...] é necessário que os mesmos tenham acesso e meios de permanecer no ambiente acadêmico, pois é neste que acontece grande parte desse processo chamado aprendizagem que depende de várias relações estabelecidas no interior do ensino”.

Isto significa que não basta apenas ter acesso ao ensino superior, mas precisa-se de recursos que mantenham esses estudantes no campo acadêmico até o final de sua formação. Segundo Silva (2007, p. 106), “a presença indígena na academia poderá propiciar o intercâmbio entre diferentes saberes, experiências e conhecimentos, constituindo-se importante oportunidade de debate com outros referenciais e paradigmas”. E isso dá ao outro essa possibilidade de reconhecimento e pertencimento. Conforme Baniwa (2013, p. 18), a política de cota é “[...] uma conquista histórica digna de comemoração como um passo importante no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade e oportunidade para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e trajetória escolar”. Vale ressaltar que essas políticas se originaram dessa luta por igualdade, com objetivo de reduzir as desigualdades sociais historicamente existentes. Estas ações foram uma iniciativa progressista e que geraram resultados efetivos, mas ainda se trata de uma luta constante, conforme confirma Batista (2022, p. 10) em uma entrevista à revista V!RUS, em que declara: “temos direito ao acesso e à permanência, mas este direito é parcial porque não há uma casa do estudante indígena, não há bolsas de estudo para esse estudante permanecer na cidade”.

É necessário que ações afirmativas, de fato, gerem resultados aos povos originários para que assim eles possam obter esses direitos integralmente. De acordo com Fernandes, Ames, Domingos (2017, p. 76), “o crescente ingresso no meio superior pelos coletivos indígenas é fruto da implementação de políticas de ações afirmativas”. Então nota-se que as cotas contribuem de forma positiva para o interesse das minorias sociais, especialmente aos indígenas, pois um estudo mais recente concluiu que as “cotas são medidas distributivas também, pois auxiliam na ocupação dos espaços de poder por parte das classes vulneráveis, excluídas, sendo assim um instrumento redutor de desigualdades” (Cardoso, 2020, p. 14). Porém, mesmo com toda cautela na execução dessas políticas, seja de cotas ou de permanência constata-se que nem todas as universidades garantem esse direito (Fernandes; Ames; Domingos, 2017, p. 72). Conforme Paladino (2012, p. 189) argumenta, os estudantes enfrentam



inúmeros desafios ao ingressarem na universidade e acabam tendo um embate por causa dos novos conhecimentos, formas de ensino, valores, entre outras coisas. Portanto, a partir dos estudos apresentados, existem evidências de que há uma necessidade de ampliar nossa compreensão de como as políticas públicas externas e internas têm sido efetuadas na Universidade Federal do Amazonas, a fim de fortalecer o reconhecimento étnico cultural dos povos originários no espaço acadêmico (Oliveira Menezes et al, 2021, p. 19). E, para além disso, mostrar que a universidade também pode exercer o papel de abrir espaços de discussões sobre essas políticas públicas na sociedade brasileira e com os universitários, principalmente (Freire, 2017, p. 94), trazendo novas perspectivas sobre o assunto.

Metodologia

Este projeto insere-se na interseção entre a Sociologia da Educação e a Política Educacional, no sentido utilizado por Torres (2003) a respeito da defesa de uma Sociologia Política da Educação. Partindo do pressuposto de que a pesquisa científica se aproxima do ato de cultivar a compreensão (Hissa, 2013), a Sociologia da Ação Pública francesa de Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès serve aqui de marco epistemológico. A abordagem selecionada para o desenvolvimento de nossa pesquisa é a Qualitativa, sobretudo por nos permitir um melhor desenvolvimento de nossos objetivos.

Assim, interligando nossos objetivos geral e específicos, do ponto de vista do desenvolvimento da investigação, nosso design prevê a execução das seguintes etapas:

1) Revisão de Literatura: o primeiro passo da pesquisa tem consistido no mapeamento das principais publicações, em níveis nacional e local, no que tange ao tema do projeto. Temos realizado buscas nas bases nacionais e nos repositórios locais das universidades públicas do estado do Amazonas. Nesta etapa optamos por analisar: artigos científicos que possam ser compatíveis com o tema da nossa investigação, buscando referências que tratem sobre políticas de cotas e de permanência, sua origem, evolução, e que abordem os processos envolvidos na construção e consolidação dessas políticas na UFAM. Então, temos selecionado de forma minuciosa após a leitura e releitura dos textos com intuito de produzir fichamentos para uma melhor compreensão de nosso objeto de pesquisa, bem como para a construção de uma síntese literária. A finalidade desta ação se reflete na busca por outros pontos de vista de pesquisas já



realizadas sobre nosso tema e temas afins. As demais etapas da pesquisa, que apresentamos abaixo, ainda não foram iniciadas.

2) Pesquisa Documental: após isso, a pesquisa será de caráter documental, etapa que ajudará na definição e contextualização das políticas de cotas e de permanência atualmente desenvolvidas na UFAM. Buscaremos mapear os principais documentos de políticas educacionais ligados às cotas e à permanência nas universidades nacionais e, especialmente, na UFAM. Os documentos serão buscados na internet e nos órgãos responsáveis na UFAM. Construiremos um inventário documental e, a nível analítico, trabalharemos com categorias de análise para a realização de todas as etapas da Análise de Conteúdo da Laurence Bardin (1995).

3) Trabalho com dados secundários: Posteriormente, serão solicitados à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Amazonas dados secundários, como: dados de matrículas, concorrências, e evasões escolares, analisando os perfis socioeconômicos dos discentes indígenas, com a finalidade de mostrar o impacto dessas políticas públicas diretamente a estes acadêmicos, desde a aprovação da Lei 12.711/12.

4) Análise dos programas de assistência estudantil da UFAM: Na sequência, serão analisados os programas e auxílios oferecidos pelo Departamento de Assistência Estudantil (DAEST) da UFAM e, explorando a Resolução no 020, de 16 de agosto de 2021, que dispõe a composição e atuação da Comissão Geral de Heteroidentificação (CGH) e Comissões Setoriais de Heteroidentificação, no âmbito da Universidade Federal do Amazonas. Realizaremos, ao final, um processo de triangulação de dados para construir uma análise.

Resultados e/ou discussão

Quanto aos resultados parciais da pesquisa, este estudo iniciou-se a partir da revisão de literatura, realizando suas buscas por meio da plataforma Google Acadêmico, à procura de artigos relacionados à temática da pesquisa. A princípio, utilizamos o quadro de revisão de literatura como ferramenta de organização bibliográfica e, para produzi-lo, elaboramos diferentes combinações para compor os primeiros descritores, dos quais inicialmente, foram testados 8 (oito) descritores, utilizando a relevância e periodicidade (optando por artigos da última década) como filtros para aprimoramento da pesquisa. Em um outro momento, selecionamos os descritores que mais nos trouxeram resultados significativos e, após esses filtros, foram selecionados 3 (três) desses descritores, tais como: “Política de cotas” +



“indígenas”; “Políticas de cotas” + “indígenas” + “UFAM” e por fim, “Ações afirmativas” + “indígenas” + “UFAM” + “permanência”.

Logo após a escolha dos termos descritores oficiais, avançamos para a próxima etapa da nossa investigação que seria a escolha dos textos a partir da leitura dos resumos de cada artigo. Nesta fase, caso os textos encontrados abordassem a temática da pesquisa seriam escolhidos para uma análise mais profunda, como ocorreu. Certos textos foram excluídos por não se tratar de artigos, que é o tipo de material bibliográfico selecionado para a nossa análise. Além disso, havia outros artigos que não abordavam o sistema de cotas e de permanência na graduação, visto que optamos pela escolha desse grau acadêmico para ser discutido.

No primeiro momento, 12 (doze) textos foram escolhidos e separados para compor o quadro de revisão literária, no qual foram descritos os descritores utilizados, as datas de busca, os resultados iniciais, filtros aplicados, resultados finais e técnicas de afinamento. Em seguida procederíamos para a próxima etapa, que envolvia a filtragem dos textos com base em suas introduções e considerações finais, o que nos proporcionou uma investigação mais detalhada sobre o texto e, sua contribuição para o desenvolvimento deste estudo. Após o mapeamento dos artigos, 9 (nove) deles foram selecionados para compor, de fato, a pesquisa, buscando outras perspectivas a respeito da temática. Então, entender o funcionamento das políticas de cotas e de permanência no contexto geral, a partir das principais publicações, nos permitirá uma análise de como elas se relacionam com os discentes indígenas nas IES e compreender, de maneira específica como essas políticas estão sendo construídas e consolidadas na UFAM.

A pesquisa em andamento nos fez perceber que a política de cotas possui uma contribuição significativa para as minorias étnicas para quem elas são destinadas, principalmente aos povos indígenas, pois, de modo algum podemos negar as conquistas e os avanços de inclusão social no campo das políticas públicas no que concerne ao acesso dos povos indígenas à educação superior (Baniwa, 2013). Além disso, tal política é resultado das constantes lutas, embates e, de acordo com Oliveira Menezes et al (2021, p. 8) tudo isso também “se deve à participação ativa dos povos indígenas nos debates das políticas públicas, sobretudo, no campo educacional”, no qual acabaram resultando na criação de marcos legais que empenham-se em amparar os direitos indigenistas referente a educação. Esta afirmação nos permite refletir que a educação também é uma forma de resistência, para que esses povos possam ter poder de escolha e, de decisão ao que se refere as suas comunidades e povos, mesmo



que eles tenham que se apropriar das questões sociopolíticas não-indígenas. (Oliveira Menezes et al, 2021).

Cientes de que a política de cotas tem a intenção de promover a inclusão dos grupos minoritários nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, surge a seguinte questão: será que essa inclusão é integral e igualitária em todos os aspectos e a todos os sujeitos? Primeiramente é importante entendermos que a política de cotas não está voltada somente para o acesso dos povos indígenas às universidades, mas existem certos conflitos na entrada desses grupos, pois, conforme Baniwa (2013, p. 20):

Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes pretos e pardos que estudaram em escolas regulares universais?

Em outros termos, os estudantes indígenas desde o processo de entrada nas IES já se deparam com esse tipo de impasse, ter que disputar vagas por meio das cotas com outros estudantes que não possuem o mesmo histórico sociocultural e, que por sua vez, possuem realidades diferentes, uma vez que pode chegar a tornar desigual uma lei que vem justamente para reparar as desigualdades históricas.

Além disso, os discentes indígenas ainda precisam enfrentar outros desafios, pois “por um lado, o acesso vem ocorrendo, por outro a permanência e a afirmação das diferenças desses estudantes no ensino superior não são automaticamente garantidas” (Fernandes; Ames; Domingos, 2017, p. 71). Ou seja, ao que se refere a política de permanência, de acordo com as pesquisas que vêm sendo realizadas, nota-se que ainda há muitas ações que de fato precisam auxiliar esses discentes já dentro do ambiente acadêmico, pois de acordo com Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 46), “a permanência dos estudantes indígenas nas universidades é um grande desafio para essas instituições e que o diálogo e a postura aberta e receptiva à contribuição dos saberes e conhecimentos desses povos são ainda pouco observados”. Isto é, a política de permanência ainda é implementada de forma gradual, pois requer diálogo com os sujeitos (sejam eles indígenas ou não).

Então, compreende-se que a política de permanência é considerada um complemento essencial à política de cotas, pois a ausência dela, torna os direitos dos sujeitos incompletos no que concerne à educação integral, conforme Baniwa (2013, p. 20), “não basta disponibilizar sistemas de cotas, mas complementá-las e reforçá-las com projetos e programas que



possibilitem o apoio e acompanhamento dos acadêmicos indígenas viabilizando o sucesso em todo o processo de formação”. Em outras palavras, a política de cotas se correlaciona com as políticas de permanência por terem características que se complementam. Segundo Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 43), “observa-se pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas”, ou seja, para que essas políticas sejam concretizadas, é necessário a abertura de espaços de discussões com os próprios sujeitos que utilizam dessas políticas.

Desde já, avançando em direção da fase final da pesquisa em andamento, outro aspecto importante que vale ressaltar é sobre a implementação dessas políticas no interior da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), partindo do ponto de vista ainda bibliográfico, pois a pesquisa documental ainda será realizada, notamos a existência de ações afirmativas dentro da universidade que busca atender a boa parte dos discentes da UFAM acerca do acesso e da permanência dentro da graduação, tais ações, como: auxílio acadêmico, auxílio moradia, bolsa permanência, restaurante universitário etc. (Oliveira Menezes et al, 2021). É importante salientar que tais ações não são de cunho específico aos acadêmicos indígenas, mas estes são os que mais lutam para serem reconhecidos e se sentirem pertencentes ao meio acadêmico, mesmo mediante das singularidades e particularidades existentes. Segundo Oliveira Menezes et al (2021, p. 19), as “Ações Afirmativas no âmbito da UFAM buscam fortalecer o reconhecimento étnico cultural dos povos indígenas”, porém constatamos que eles ainda precisam passar por uma espécie de seleção para adquirem tais fomentos. E, por fim, até o presente momento nota-se somente a existências das ações afirmativas de recorte econômico, isso é mais outro aspecto que precisamos reconsiderar nas reflexões em torno desse tema.

Considerações finais

Consideramos que o estudo desenvolvido até o presente momento apresentou o percurso da revisão de literatura, evidenciando a seleção e filtragem dos textos para uma análise crítica de forma precisa, apresentando assim os resultados parciais da pesquisa, os quais demonstraram a importância das políticas de cotas e de permanência para os discentes indígenas, destacando os papéis ativos dos povos originários nas lutas por seus direitos referentes à educação superior, questionando a integralidade e igualdade na disputa pelas cotas e, mais especificamente, às condições de permanência desses sujeitos na universidade.



Foram abordados também os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas nas IES, acerca do acesso e da permanência neste nível de ensino. E, por fim, averiguamos a existência de ações afirmativas na UFAM e percebemos que os discentes indígenas precisam passar por uma espécie de seleção também para a garantia de seus benefícios em ambas as políticas. É importante apontar a necessidade de investigação mais profunda sobre as ações afirmativas de permanência na UFAM, para além daquelas de cunho financeiro. O presente estudo ainda está em prosseguimento, na fase da pesquisa bibliográfica e análises, e por isso nossas conclusões são parciais. A próxima etapa inclui a pesquisa documental para conhecer o diagnóstico situacional dos estudantes indígenas da UFAM, para o mapeamento de todas as ações afirmativas encontradas nesta universidade que oportunizam os povos originários, contribuindo para uma discussão mais ampla sobre as políticas em questão.

Referências

- BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, Brasília, v. 34, p. 18-21, jan. 2013. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995. BATISTA, V.M.; SAMPAIO, C. R. B. Os povos indígenas e a luta para serem escutados. **VIRUS**, São Paulo, n.25, p. x-y, 2022. [online]. Disponível em: <http://vnomads.eastus.cloudapp.azure.com/ojs/index.php/virus/article/view/744/1054>. Acesso em: 11 abr. 2023
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, p. 37-53, 2018.
- BRASIL. **Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Planalto. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BRASIL. **Portaria no- 389, de 9 de maio de 2013**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoas/programa-bolsapermanencia/68911-portaria-389-09052013>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- CARDOSO, Rodrigo Eduardo Rocha. Os “porquês” das cotas indígenas no acesso ao ensino superior. **Revista Encantar**, Jequié, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Josiane%20Tex/Downloads/8639-Texto%20do%20artigo-22950-1-10-20200601%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Josiane%20Tex/Downloads/8639-Texto%20do%20artigo-22950-1-10-20200601%20(2).pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.
- CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Ações afirmativas – Políticas de acesso e permanências nas instituições de ensino superior. In. NASCIMENTO, Adir Casaro; FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi (org.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009. p.86-91. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/361.pdf#page=86>. Acesso: 13 fev. 2023.
- FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; AMES, Valesca; DOMINGOS, Angélica. Encontros e desencontros das ações afirmativas no ensino superior: as resistências dos estudantes indígenas. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 37, p. 71-90, jan./abr. 2017. Disponível em:



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/175235/001064438.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FREIRE, Jeane de Amorim. **Ações afirmativas no contexto das Políticas Neoliberais:** a implementação do sistema de cotas da UFAM. 2017.160 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5982>. Acesso em: 15 fev. 2023

HISSA, Cassio E. Viana. **Entrenotas:** compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

OLIVEIRA MENEZES, Reinaldo et al. Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM.

Linhas Críticas, Brasília, v. 27, 2021. DOI:10.26512/lc27202136591. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312021000100135&script=sciarttext&tlng=pt>. Acesso em: 13 abr. 2023.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Feira de Santana, v. 7, n. 03, p. 175- 195, 2012.

DOI:10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0008. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v07n03sespecial/v07n03sespeciala09.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SILVA, Rosa Helena Dias. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Educação**, Porto Alegre, v.30, no 61, p. 93-107, jan./ abr. 2007.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806105.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



CENTRO ACADÊMICO
DE PEDAGOGIA

O lugar da cultura regional no currículo do ensino fundamental amazonense: uma análise da escolarização sustentada em padrões curriculares internacionais

Vitória Silva da Paz¹
Camila Ferreira da Silva²
Rodrigo de Macedo Lopes³

E-mail: vitoria12.vp@gmail.com

EIXO 1: Fundamentos de ciências humanas, sociais e da educação

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Resumo: O presente trabalho trata de um projeto de pesquisa de iniciação científica em andamento, o qual possui vínculo com o anteriormente desenvolvido no âmbito do PIBIC/FAM no período de 2022/2023 com o título “A mundialização da educação e suas expressões nas políticas curriculares do Ensino Fundamental no Amazonas: neoliberalismo e neoconservadorismo em debate”. A discussão sobre a influência nas políticas curriculares a partir de organismos internacionais e nacionais amparados no discurso neoliberal e neoconservador, vislumbra a disputa de poder entre Estado e iniciativa privada com os impactos de perda cultural e social no seu alvo principal: o currículo. Neste novo projeto de investigação, seu desdobramento analisa as perdas culturais e sociais causadas pelas tentativas de padronização curricular. O foco é investigar a proposição curricular vigente no Amazonas e seu molde de habilidades e competências que, sobretudo, diminui a disponibilidade de espaço para a contribuição da vivência local do indivíduo na construção do saber e suas particularidades amazônicas, o que culmina na idealização/estereotipação do espaço Amazônico. Dessa maneira, o projeto pretende analisar documentos oficiais da educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a nível nacional e o Referencial Curricular Amazonense (RCA), a nível estadual, com o intuito de contemplar fatores da regionalidade em contraste com as influências externas nesses dois marcos curriculares contemporâneos.

Palavras-chave: Políticas Curriculares; Referencial Curricular Amazonense; Questão regional; Homogeneização; Diversificação.

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Bolsista CNPq, e-mail: vitoria12.vp@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: cfsilva@ufam.edu.br

³ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisador do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (Grupespe/UFAM), e-mail: rlopes9@gmail.com



Introdução

A interferência e participação de conglomerados no financiamento e criação de políticas curriculares impulsiona a indagação acerca de como a educação torna-se instrumento de manobra política e econômica no contexto mundial.

Levando em consideração esse questionamento, trazemos essa discussão para o currículo escolar que na visão de Young (2010), que o considera não apenas um documento de relevância para o funcionamento da escola e da partilha do conhecimento, mas também um fator de construção social, mais precisamente na forma de expressar relações de poder como um instrumento político, que acaba por reverberar no tipo de educação que as crianças e jovens recebem no cotidiano das escolas.

A reflexão de Silva (1990) acerca do papel do currículo nos leva a perceber a demanda de uma educação escolar, entretanto, sem que o seu conteúdo seja minimamente verificado, abrangendo a comodidade e construção de indivíduos sem manifestação de opinião.

Observamos que, dessa forma, as escolas tornam-se reprodutoras de ideologias para a contribuição de injustiças sociais e culturais, acompanhamos a propagação de um conjunto de fatores que silenciam as fontes culturais de cada região. Este é, pois, o mote teórico e social de emergência de nosso projeto de pesquisa: as disputas constantes em torno do currículo escolar como expressões das lutas sociais mais amplas em torno do tipo de sociedade que se pretende reproduzir ou modificar.

Compreendendo, pois, que no caso brasileiro, os mais recentes desdobramentos das discussões e das reformas curriculares da Educação Básica são expressões das tensões educacionais e políticas do país, sobretudo desde o golpe político sobre a ex presidenta Dilma Rousseff em 2016, destacamos a relevância de objetivar as políticas curriculares contemporâneas.

Para Santos, Gonçalves e Taddei (2021), estamos diante de uma mudança profunda no projeto político-econômico e social, que tem impulsionado reformas educacionais com intuito de diminuir os gastos públicos com o setor educacional, promovendo uma formação mecânica, instrumental voltada cada vez mais para uma aceitação passiva de controle do capital.

Essa formação retira o cerne educacional de criação de uma cidadania democrática e crítica, reduzindo o espaço e a instituição escolar a um produto que pode ser vendido, trocado



ou selecionado. É justamente nesse discurso que se ancoram as ideias de escolas sem partido, sejam educadas em instituições que possuem o mínimo ou nenhum tipo de responsabilidade pública e, no que tange ao objeto deste projeto de pesquisa, tais discursos têm sido justificadores das reformas curriculares que têm tomado lugar em todo o país (Peroni; Caetano; Arelalo, 2019).

Nas relações entre os currículos nacionais e subnacionais, [...] estamos diante de um efeito de homogeneização na educação brasileira, com uma base nacional comum curricular, que permitirá padronizar e alinhar metodologias, materiais didáticos, formação de professores, etc., o que poderá permitir a implantação da avaliação de desempenho do profissional da educação e transformar as escolas (pública e privada) em cursos preparatórios para melhorar o desempenho dos alunos e das instituições escolares nas avaliações externas, sejam elas quais forem: Prova Brasil, SAEB, ENEM e o PISA (Nogueira; Dias, 2018, p.46).

Trata-se, para nós, de uma formação discursiva neoliberal, em que a dita crise na educação nacional é apresentada como relacionada a problemas técnicos e desligada dos contextos econômicos, sociais, culturais e políticos. O fracasso escolar, nesta via, é sempre explicado como uma questão “tecnicista” e isto é aliado a um reducionismo no desenvolvimento da aprendizagem simplificado/instrumentalizado no ensino das ‘competências’ e ‘habilidades’, o qual se pretende que seja institucionalizado por meio de política pública que, por sua vez, é sobre determinada pelo mercadológico (Nogueira; Dias, 2018, p. 45-46).

Nessa confluência entre diferentes agentes, públicos e privados, que têm disputado o currículo no Brasil, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017 representou uma demanda para os estados e municípios no país, no sentido da adequação à Base e na (re)construção dos currículos subnacionais.

Atualmente todos os estados da federação, incluindo o Distrito Federal, contam com documentos curriculares derivados da BNCC, e que, na fricção gerada a partir de todo o processo controverso de aprovação desta Base Nacional, estes documentos curriculares expressam movimentos de adesão, adequação ou mesmo de subversão à lógica impressa na BNCC.

O Amazonas, por sua vez, aprovou o Referencial Curricular Amazonense (RCA) para as diferentes etapas da Educação Básica, demonstrando como o estado pretende redimensionar



seu currículo. Um dos elementos mais significativos de disputa diz respeito à questão da regionalidade, isso porque ela aponta para uma tensão importante nesse movimento de descentralização dos currículos, a saber: a tensão entre a homogeneização e a diversificação curricular.

Nesse sentido, a problemática deste projeto de pesquisa desenha-se da seguinte maneira: **Qual o lugar destinado à cultura regional no currículo subnacional do Amazonas no âmbito do Ensino Fundamental?** As questões próprias da Amazônia e das realidades múltiplas que se desenham no multicultural território amazonense ganham, então, centralidade no projeto de pesquisa aqui abordado.

Nosso objetivo geral consiste, portanto, em compreender o lugar da cultura regional no currículo subnacional do estado do Amazonas para o Ensino Fundamental, a partir do paradoxo curricular expresso na relação entre a homogeneização e a regionalidade amazônica. E as justificativas para a execução desta pesquisa são das seguintes ordens: i) teórica e acadêmica, dada sua relevância e o parco número de publicações sobre o tema quando se trata da região Norte do Brasil (Lima; Muniz, 2020); e ii) social, em função da importância do enfrentamento da problemática dada a situação de nossos estudantes da Educação Básica.

Os objetivos específicos tratam respectivamente de 1) Levantar e analisar bibliografia referente ao tema do projeto de pesquisa, suas categorias, objeto de estudo e fundamentos teórico-metodológicos; 2) Mapear os documentos oficiais que estabeleçam relação com o projeto para demarcar os pontos que contemplem a regionalidade dentro do currículo; 3) Analisar a interação dos órgãos internacionais com a ideia de implementação da padronização da escolarização na Amazônia, Ensino Fundamental, abrangendo a discussão sobre a imagem da região Amazônica frente a um currículo cada vez mais homogeneizador; 4) Produzir relatórios parcial e final de pesquisa, bem como trabalhos para eventos acadêmicos e artigos para submissão em periódicos científicos.

Metodologia

O nosso projeto insere-se no campo das Ciências Humanas, mais especificamente na Sociologia da Ação Pública francesa de Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2012). Esse modelo de análise é sistematizado a partir de 5 elementos que formam o Pentágono das Políticas públicas e que são caracterizados por: Atores; Representações; Instituições;



Processos e Resultados. Ainda segundo Lascoumes e Le Galès (2012), o seu estudo tem por abordagem uma ruptura com a forma tradicional de se enxergar o Estado de forma exclusiva e única na elaboração e implementação de políticas públicas, para os autores existem diversos outros atores sociais que fazem parte desse processo e que direta ou indiretamente participam da reestruturação das políticas públicas de suas respectivas sociedades. Essa análise assemelha-se com o objeto de estudo dessa pesquisa, ao passo que pensamos a criação das políticas curriculares como um espaço que o Estado passa a ser mínimo e recebe influências externas de conglomerados empresariais e financiadores que regulamentam os países ditos “em desenvolvimento”. Desse modo, o caminho epistemológico aqui traçado mostra-se interessante frente à nossa problemática de pesquisa, posto que essa interação entre atores individuais e coletivos, públicos e privados que fazem parte central das políticas públicas, atuando em um aglomerado de atores e possuindo objetivos comuns [ou nem tanto] é crucial para melhor compreender nosso objeto de investigação. De modo a alinhar-se com a problemática e objetivos dessa pesquisa, a abordagem utilizada será qualitativa, que, para Minayo (2009), se apresenta nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. E, por fim, utilizaremos a técnica de pesquisa documental para coleta e análise de dados. O design metodológico planejado para a realização da pesquisa aqui proposta contempla as seguintes etapas:

1) Revisão de Literatura: com o levantamento de artigos que tratam do nosso tema de pesquisa. Nesta etapa levaremos em consideração a proposição de autores que vislumbram o tema proposto no projeto para avanço de referencial teórico e complementariedade com relação ao PIBIC anterior (2022/2023);

2) Levantamento do material documental: aqui levantaremos os documentos-base da BNCC e do RCA do Ensino Fundamental, bem como todos os documentos complementares que lhes dão sustentação jurídica;

3) Pesquisa documental: análise comparativa entre os documentos relativos à ABNCC e ao RCA. Construção de inventário.

Resultados e/ou discussão

Os resultados parciais da pesquisa contemplam a etapa em andamento de revisão de literatura, com o levantamento de artigos relacionados ao objeto proposto. Tais temáticas



estabelecidas nos artigos têm suas relevâncias no âmbito curricular, pois a aprendizagem não reflete apenas nos conteúdos substanciados nos documentos oficiais, mas também nos indivíduos participantes desse processo.

Dessa maneira, sistematizamos as leituras selecionadas para análise e alinhamento ao tema, como representa o quadro 1, abaixo, pois interessa-nos as narrativas tratadas na região amazônica e seus problemas na adaptação do currículo nacional para a realização da aprendizagem significativa para adequação dos indivíduos aos padrões solicitados internacionalmente, vislumbramos a redução da educação para encaixar-se nas provas nacionais e internacionais na tentativa de quantificar os/as estudantes em um *ranking* que leva em consideração conteúdos e resultados.

Quadro 1 - Artigos selecionados na Revisão de Literatura

Título do artigo	Autor/a/es/a s	Ano de publicação	Justificativa para seleção
Diálogo entre currículo e territórios das crianças Ribeirinhas	Zilda Glaucia Elias Franco, Branca Jurema Ponce.	2022	Trata da justiça curricular e promove a compreensão de que o currículo deve abranger diferentes territórios.
Currículo, saberes e identidades culturais amazônicas: como os docentes pensam e praticam os currículos escolares?	Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins.	2020	O texto faz uma reflexão acerca das identidades amazônicas alinhado ao currículo.
A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como expressão da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016)	Eliane de Fátima Triches, Maria Alice de Miranda Aranda.	2017	Caracteriza discussões acerca da formulação da BNCC no âmbito dos organismos internacionais influentes.
Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando?	Kátia Silva Cunha, Janini de Paula da Silva.	2016	Compreende as articulações políticas que influenciam o território curricular.
Os debates sobre os currículos nacionais e a defesa da educação democrática	Maria Luiza Süssekind, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes.	2019	Tem como objetivo o questionamento acerca da política de currículos nacionais e a disputa mercantilista na educação.



“O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares	Rita de Cássia Prazeres Frangella, Juliana Camila Barbosa Mendes.	2018	Trata da relação do currículo e avaliação no cenário de homogeneização da política curricular associada ao <i>accountability</i> .
A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”	Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati.	2021	Analisa a partir do contexto neoliberal os discursos como o “aprender a aprender”.
As traduções e recontextualizações da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho nos anos iniciais do ensino fundamental	Fabício Monte Freitas, João Alberto da Silva.	2023	Analisa como a BNCC exerce forte influência na prescrição e padronização de referenciais.
A implementação da Base Nacional Comum Curricular no Amazonas: desafios, conquistas e contradições em movimento	Michelle de Freitas Bissoli, Mariângela Momo.	2020	Reflete as especificidades da implementação da BNCC e RCA, em face das contradições existentes em sua formulação.

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

As conclusões parciais elaboradas na revisão de literatura nos possibilitam o vislumbre das consequências da implementação de um currículo único em territórios que não seguem a padronização cultural dos países determinantes das políticas públicas curriculares.

Fato esse que anula a possibilidade de extensão dessas culturas e a sensação de pertencimento dos indivíduos com o aprendizado, pois essa integralização permite a reflexão e o direito de decisão sobre o espaço ao qual o/a estudante é integrante.

A realidade do fracasso escolar vai além das pontuações e premiações, atinge o espaço da invisibilidade dessas culturais frente à sociedade e sua integração ao que se coloca como o normal na educação habituada a quantificar. Desse modo, as transformações nas políticas curriculares contemporâneas recolocam o debate em torno das questões amazônicas para os estudantes do estado do Amazonas.

Referências

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado:** Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução: Gilka Leite Garcia. Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

LASCOUMES, Pierre.; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Tradução e estudo introdutório: George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012.

LIMA, Jonata Souza de; MUNIZ, Érico Silva. História da Amazônia, história do Brasil? Uma análise sobre os conteúdos regionais na BNCC. **Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 265-288, 2020.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELALO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBP**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 035-056, jan./abr. 2019.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; TADDEI, Paulo Eduardo Dias. Educação, formação humana e ética: desafios à política educacional no contexto do neoliberalismo ortodoxo no Brasil. **Conjectura: Filosofia E Educação**, Caxias do Sul, v. 26, p. 1-20, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 59-66, 1990.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora, 2010.

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



A avaliação de desempenho do estudante (ADE) de Manaus: um olhar para as escolas rodoviárias da educação do/no campo

Talita da Silva e Silva¹
Armando Brito da Frota Filho²
Camila Ferreira da Silva³
E-mail: ped.talita86@gmail.com

EIXO 1: Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação

Resumo: O projeto investiga as escolas rodoviárias de Manaus no âmbito da política de avaliação de larga escala do município. A problemática discorre acerca das discussões que os resultados das escolas rodoviárias na ADE engendram sobre tal política pública na perspectiva da Educação do/no Campo. Nessa mesma linha, o objetivo geral consiste em analisar a política de Avaliação de Desempenho do Estudante mediante aos resultados das escolas rodoviárias de Ensino Fundamental I, no município de Manaus. O projeto se insere na Sociologia da Ação Pública francesa de Pierre Lascombes e Patrick Le Galès, a qual promove uma combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, por meio dos métodos mistos. As justificativas para a realização desta pesquisa estão ancoradas na relevância que a temática possui no âmbito das políticas públicas e na Educação do/no Campo como foco de investigação, dessa forma, buscamos compreender, mediante a esta perspectiva, os principais desafios da Educação Básica perante as políticas educacionais na cidade de Manaus.

Palavras-chave: Política de Avaliação Educacional; Educação do Campo; Escolas Rodoviárias.

¹ Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – (UFAM);

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ) e Pós-Doutorando na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: armando_geomorfo@outlook.com

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova Lisboa e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – (UFAM), e-mail: cfsilva@ufam.edu.br



Introdução

O presente estudo trata-se dos resultados parciais da pesquisa em andamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC 2023/2024, destacando que a modalidade da Educação do/no Campo no contexto amazonense é representada por dois tipos de escolas distintas, sendo elas ribeirinhas, localizadas às margens do Rio Negro e do Rio Amazonas, e as rodoviárias, que estão localizadas nas estradas que interligam Manaus, pela AM-010, pela BR-174, pelos bairros do Puraquequara e do Tarumã.

Observa-se que as escolas rodoviárias constituem uma especificidade amazônica, presentes na Divisão Distrital da Zonal Rural (DDZ 7), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus). Dessa forma, optamos por direcionar o nosso olhar relacionado à ADE para estas escolas, devido à escassez de dados voltados para estas em específico na literatura.

A partir da contextualização da política de avaliação educacional e da Educação do/no Campo, desenhamos a nossa problemática da seguinte maneira: como os resultados da ADE influenciam na implementação de políticas educacionais para atender às escolas rodoviárias de Manaus mediante as especificidades da Educação do/no Campo?

Ressalta-se que as justificativas para esta pesquisa de iniciação científica estão ancoradas na relevância que a temática possui no âmbito das políticas públicas, na qual traz a Educação do/no Campo como foco de investigação, visto que as análises sobre a ADE são direcionadas para as escolas rodoviárias, uma particularidade do contexto amazônico, logo, adentrando também na esfera das lutas sociais presentes no campo.

Dessa forma, temos como objetivo geral analisar a política de Avaliação de Desempenho do Estudante e suas implicações para a geração de outras políticas educacionais mediante aos resultados das escolas rodoviárias de Ensino Fundamental I, na cidade de Manaus, alinhado aos objetivos específicos que prevê as seguintes etapas: a) revisar o diálogo com a literatura especializada sobre as avaliações educacionais, aprofundando o trabalho realizado no PIBIC (2022/2023), no qual teve início a investigação sobre a ADE no contexto da zona rural, referente à temática de avaliação; b) levantar artigos sobre Educação do Campo na perspectiva do contexto amazônico para complementar a revisão de literatura; c) compreender as bases histórica, legal e educacional da ADE; d) cruzar os dados secundários disponíveis sobre os resultados das escolas rodoviárias que fazem parte da DDZ 7 SEMED/Manaus; e) produzir



relatórios parcial e final de pesquisa, assim como trabalhos para eventos acadêmicos e artigos para submissão em periódicos científicos.

Metodologia

Este projeto insere-se na interseção entre a Sociologia da Educação e a Política Educacional, no sentido utilizado por Torres (2003) a respeito da defesa de uma Sociologia Política da Educação. Partindo do pressuposto de que a pesquisa científica se aproxima do ato de cultivar a compreensão (Hissa, 2013), a Sociologia da Ação Pública francesa de Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2012), serve aqui de marco epistemológico.

De modo a alinhar a problemática e objetivos traçados no projeto de iniciação científica que deu origem a este trabalho, evidenciou-se a necessidade de combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, a partir dos *mixed methods* (Creswell, 2012). Assim, interligando nossos objetivos geral e específicos, do ponto de vista do desenvolvimento da investigação, nosso design prevê a execução das seguintes etapas:

1) Revisão de Literatura: prevemos que o primeiro passo da pesquisa dar-se-á na direção do trato com a literatura especializada dedicada ao nosso tema e a temas afins, a qual nos auxiliará no processo de melhor compreensão do objeto de pesquisa, bem como no mapeamento dos principais referenciais teórico-metodológicos que tem marcado as pesquisas neste campo. Priorizamos por aprofundar o referencial teórico levantado no projeto anterior e complementar com o mapeamento de artigos relacionados com a temática presente nos periódicos de Educação da região Norte do Brasil. Esta etapa servirá de base tanto para as melhorias no projeto de pesquisa, quanto para a construção de uma fundamentação teórica sólida para o andamento da investigação e para as análises que pretendemos realizar;

2) Levantamento e tratamento dos dados secundários: nesta segunda etapa pretende-se trabalhar com a base de dados da ADE relativa à DDZ 7/SEMED-Manaus, estruturada no projeto anterior, posto que faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre políticas públicas de avaliação desenvolvida pelo grupo de pesquisa. Dessa vez, nosso trabalho irá focar nos resultados das escolas rodoviárias, que possuem Ensino Fundamental I, que integram a DDZ 7 da SEMED-Manaus;

3) Análise estatística e comparativa: a etapa final prevê organização e análise dos dados mapeados no passo anterior. Buscaremos aliar as abordagens quantitativa e qualitativa nesta



frente analítica, promovendo um diálogo com as análises de tipo estatística e comparativa (esta comparação se dará com as diferentes instituições escolares rodoviárias da DDZ 7/SEMED-Manaus).

Resultados e/ou discussão

Entende-se que o conceito de avaliação vem se transformando ao longo dos anos, visto que na década de 1980 o viés da avaliação era voltado para a aprendizagem, na qual predominava a relação professor-aluno no interior das instituições escolares. No entanto, a partir de 1990, a avaliação ganhou novas dimensões ampliando-se para avaliação educacional, institucional, externa e de larga escala, excedendo os limites da sala de aula (Bourdieu; Saint-Martin, 2015).

Dessa forma, Costa (2019) ressalta que a avaliação está sujeita a sofrer e ser modificada pelas influências da historicidade e da cultura existente nas demandas políticas, econômicas e sociais. Com a expansão da avaliação, ela passou a ser determinada pelas avaliações externas uma certa comparação entre os sistemas de ensino, acerca do desempenho dos educandos nos testes padronizados, que acontecem em larga escala, com o intuito de viabilizar informações para a elaboração de políticas educacionais mediante aos resultados que as instituições escolares alcançam (Alavarse; Machado; Arca, 2017).

Esta comparação em larga escala, originou, em concordância com Castro (2009), um macrossistema de avaliação educacional no âmbito dos sistemas estaduais e municipais, que no Brasil ocorre por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Amazonas, mais especificamente, através do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) – nesta vertente, tem-se na cidade de Manaus, a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), administrada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus).

Cabe destacar ainda, a Educação do Campo, que compõe as escolas da DDZ 7, na perspectiva que esta modalidade está vinculada às lutas sociais do campo, por meio dos movimentos sociais que reivindicam os direitos de permanência dos sujeitos de forma digna, com escolas, trabalho e qualidade de vida no campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2008).

É uma educação que contempla as singularidades, as diversidades, as identidades, bem como a cultura e a historicidade desse espaço geográfico, portanto, trata-se de uma educação



no e do campo por refletir a realidade vivenciada e a participação dos sujeitos do campo (Caldart, 2002). Embora tenha-se dificuldade de concretizar esta educação devido a limitação do currículo que não foi pensando especificamente para este espaço.

Entendemos que a Educação do Campo difere da Educação Rural por estar em consonância com as questões que envolvem o campo, seja na compreensão dos diferentes sujeitos que compõem esta população mediante ao seu modo de vida, seja na organização do trabalho e do espaço geográfico, bem como na luta política e seus conflitos. A educação rural, por sua vez, visualiza o campo apenas como espaço de produção, logo, os sujeitos significam mão de obra sem muita instrução para a sociedade capitalista (Gomes Neto et al., 1994).

Mediante a esta contextualização, apresentamos os resultados parciais da pesquisa que estão voltados para a etapa de revisão de literatura. Inicialmente listamos os periódicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Norte, a partir desse levantamento, utilizamos os descritores “Educação do Campo; Política de Avaliação; Avaliação Educacional; Escolas Rodoviárias; Zona Rural.”, com o intuito de testar a relevância do descritor e o quantitativo de trabalhos publicados nas revistas, para assim, selecionar o periódico e fazer a busca sistematizada dos artigos.

Dessa forma, definimos dois descritores “Avaliação e Educação do Campo”, os quais foram utilizados nas buscas de forma isolada ou combinada, selecionamos sete bases de revistas da região Norte, sendo elas: *Communitas* (PPGE/UFAC), *Amazônida* (PPGE/UFAM), *Exitus* (PPGE/UFOPA), *Práxis Pedagógica* (PPGE/UNIR), *Brasileira de Educação do Campo* (PPGE/UFT), *Cocar* (PPGE/UEPA) e *Extensão* (PPGE/UNITINS).

Cabe destacar que devido à baixa quantidade de resultados nas revistas, fez-se necessária a combinação destes descritores de três formas distintas, utilizando primeiro o descritor “Educação do Campo” sozinho, depois combinado por meio do operador booleano “Avaliação AND Educação do Campo” e, por fim, somente o descritor “Avaliação”, um exemplo disso, é a Revista *Exitus*, na qual foram utilizados dois descritores em buscas diferentes, sendo “Educação do Campo” na primeira busca e “Avaliação”, na segunda.

Após isso, seguimos para a sistematização dos resultados utilizando as técnicas de afunilamento como na leitura do título, autoria e leitura do resumo, o que resultou na seleção de quinze artigos, no entanto, os resultados ainda estavam muito generalizados, dessa forma,



foi necessária a leitura da introdução e da conclusão destes para se chegar em um resultado final.

Com isso, tivemos algumas mudanças na permanência dos artigos e das revistas, ficamos com nove artigos, sendo cinco sobre Educação do/no Campo e quatro abordando avaliações externas, e duas revistas acabaram saindo, tendo em vista que não atenderam os novos critérios de seleção, como é o caso da Práxis Pedagógica e da Extensão.

O quadro a seguir, demonstra o resultado parcial da sistematização das buscas nas cinco revistas selecionadas ao final do processo de buscas:

Tabela 1: Sistematização das buscas da Revisão de Literatura

Buscas	Artigos Selecionados	Crítérios de Seleção
Busca 1 Base: Revista Communitas (PPGE/UFAC) Data: 12/09/2023 Descritor: Educação do Campo Resultado Inicial: 36 Resultado Final: 1	Transporte escolar e Educação do Campo: o que revelam as investigações entre 2009-2019 na BDTD? – AMARO; RODRIGUES, SATURNINO, 2021.	A temática vai ao encontro das escolas rodoviárias, podemos fazer um paralelo entre as políticas de avaliação e de nucleação que aparece no artigo.
Busca 2 Base: Revista Amazônida (PPGE/UFAM) Data: 12/09/2023 Descritor: Avaliação AND Educação do Campo Resultado Inicial: 5 Resultado Final: 1	Uma reflexão do processo de apropriação em quatro escolas estaduais de ensino do Amazonas – MACHADO; FERREIRA; SILVA, 2018.	O artigo tem como plano de fundo as avaliações de larga escala e as políticas educacionais mediante a qualidade de ensino, além do mais, o viés da pesquisa é voltado para o Amazonas.
Busca 3 Base: Revista Exitus (PPGE/UFOPA) Data: 13/09/2023 Descritor: Educação do Campo Resultado Inicial: 110 Resultado Final: 3	1. Estado, Política e Educação do Campo: uma re-visão de conceitos à luz da pedagogia histórico crítica – FREITAS; SOUZA, 2016; 2. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão – BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017; 3. O diálogo de saberes como conhecimento e método de trabalho na Educação do Campo – PEREIRA; PENHA DE PAULA, 2022.	1. A contextualização dos três conceitos chave serve para fundamentar acerca da Educação do Campo na pesquisa; 2. O artigo discute os referenciais teóricos que fundamentam as propostas de Educação dos Movimentos Sociais do Campo, além do mais, o autor é bem interessante; 3. O artigo propõe que existem experiências que indicam caminhos possíveis para superar visões simplistas e ingênuas sobre os conhecimentos acerca da Educação do Campo.
Descritor: Avaliação Data: 13/09/2023 Resultado Inicial: 59 Resultado Final: 2	1. Avaliação Externa: conceitos, significados e tensões – LÉLIS; HORA, 2019; 2. Disseminação da cultura do desempenho na Educação Básica Brasileira: a atuação do Governo	1. Tece críticas bem interessantes sobre a avaliação externa, o que pode vir a ser algum muito útil na fundamentação teórica; 2. Aborda o contexto geral e amplo da cultura de desempenho do meio das avaliações de larga escala.



	Federal – LIRA; SILVA, 2017.	
Busca 4 Base: Revista Brasileira de Educação do Campo (PPGE/UFT) Data: 17/09/2023 Descritor: Avaliação AND Educação do Campo Resultado Inicial: 57 Resultado Final: 1	Escolarização básica no Brasil: evoluções, permanências e contrastes entre a população rural e urbana – FRANÇA, 2021.	O artigo propõe uma reflexão de forma comparativa entre zona rural e urbana no quesito educação, usando as categorias “número de escolas do campo, anos de estudo e acesso à escolarização”, no resumo aparece que as regiões Norte e Nordeste expressam uma situação desigual em indicadores de escolaridade e escolarização. Esta desigualdade pode ser relacionar com a nossa temática de pesquisa.
Busca 5 Base: Revista Cocar (PPGE/UEPA) Data: 18/09/2023 Descritor: Avaliação AND Educação do Campo Resultado Inicial: 16 Resultado Final: 1	Avaliação externas: implicações para as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica – DA CONCEIÇÃO; SILVA; COSTA, 2022.	Demonstra o impacto das avaliações externas na prática pedagógica dos professores, cita que a gestão por resultados influencia diretamente na lógica de comparação e ranqueamento.

Fonte: Elaboração Própria.

A segunda parte da revisão de literatura está em processo de desenvolvimento, que consiste na leitura e fichamento dos artigos selecionados a partir deste levantamento, para assim, analisar com base nas categorias presentes nos textos como problema de pesquisa, marco epistemológico, teórico e metodológico, bem como as inovações que o artigo traz nos seus resultados e conclusões, para estabelecer uma relação com o objeto de estudo da pesquisa.

Considerações finais

A pesquisa em questão encontra-se em processo de desenvolvimento, não nos permitindo evidenciar os resultados finais. Sendo assim, tecemos conclusões parciais, mediante ao levantamento inicial dos dados, a primeira delas remete ao direcionamento voltado para as escolas rodoviárias nos periódicos da região Norte, no qual gerou um quantitativo bem significativo de trabalhos abordando a Educação do/no Campo.

O que consideramos um ganho para o estudo, tendo em vista que na investigação anterior chegamos a um número menor. Contribuindo para problematizar a Educação do/no Campo com foco na esfera das avaliações externas, políticas educacionais e lutas sociais para assim, compreender os principais desafios da Educação Básica no contexto amazônico.

Além do mais, salientamos a importância de realizar um estudo com base nos periódicos da região Norte, devido a visibilidade e a valorização que traz para as revistas dos Programas



de Pós-Graduação em Educação, o que promove um caminho para contemplar a difusão e a divulgação da produção que tem sido publicada nos veículos científicos da região, favorecendo cada vez mais o desenvolvimento de futuras pesquisas, bem como, a notoriedade em âmbito nacional.

Referências

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.17, n.54, p. 1353-1375, 2017.

AMARO, L.; RODRIGUES, A. C.; SATURNINO, M. Transporte Escolar e Educação do Campo: o que revelam as investigações entre 2009-2019 na BDTD? **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 369-384, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5606>. Acesso em: 12 set. 2023.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 93-104, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/209>. Acesso em: 13 set. 2023.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 205-241.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva/Fundação Seade**, São Paulo, v.23, n.1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

COSTA, L. C. O. **Avaliação Educacional e a Organização do Trabalho Escolar: polissemias e desafios de integração**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019.

CRESWELL, J. W. **Educational Research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research**. 4th. ed. Boston: Pearson Education, 2012.

DA CONCEIÇÃO, J. L. M.; SILVA, S. V. da.; COSTA, M. da. Avaliações externas: implicações para as práticas pedagógicas dos professores da educação básica: External assessments: implications for the pedagogical practices of basic education teachers. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4951>. Acesso em: 18 set. 2023. Editora Cortez, 2003.

FRANÇA, D. M. C. Escolarização básica no Brasil: evoluções, permanências e contrastes entre a população rural e urbana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e8998, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8998. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8998>. Acesso em: 17 set. 2023.

FREITAS, G. R.; SOUZA, R. R. de. Estado, política e educação do campo: uma re-visão de conceitos à luz da pedagogia histórico crítica. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 101-113, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/63>. Acesso em: 13 set. 2023.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



GOMES NETO, J. B; F. et al. **Educação Rural**. São Paulo, Curitiba: Editora da Universidade de São Paulo/Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFM, 2013.

LASCOUMES, Pierre.; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Tradução e estudo introdutório: George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012

LÉLIS, L. S. C.; HORA, D. L. da. Avaliação externa: conceitos, significados e tensões. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 549–575, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1025. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1025>. Acesso em: 13 set. 2023.

LIRA, P. R. de B.; SILVA, A. F. da. Disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira: a atuação do Governo Federal (1995-2012). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 197–223, 2017. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n1ID395. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/395>. Acesso em: 13 set. 2023.

MACHADO, A. S. do R.; FERREIRA, R. V.; SILVA, D. E. da. Uma Reflexão do Processo de Apropriação dos Resultados em Quatro Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. **Revista Amazonida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 92–112, 2018. DOI: 10.29280/rappge.v1i1.3707. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3707>. Acesso em: 12 set. 2023.

PEREIRA, V.; PENHA DE PAULA, A. O Diálogo de Saberes como Concepção na Construção do Conhecimento e Método de Trabalho na Educação do Campo. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022032, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1768. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1768>. Acesso em: 13 set. 2023.

TORRES, C. A. (Org.). **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Famílias de camadas populares e a relação com a educação na capital do Amazonas

Juliana Lima dos Santos¹

Camila Ferreira da Silva²

Rodrigo de Macedo Lopes³

E-mail: Julianalima20022013@gmail.com

EIXO 1: Fundamentos de ciências humanas, sociais e da educação

Resumo: O presente trabalho ancora-se no projeto de pesquisa de iniciação científica “Famílias de camadas populares e a relação com a educação na capital do Amazonas”, que se encontra em andamento na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O projeto emergiu de uma discussão existente há anos na sociedade, porém, que ainda é uma problemática atual na sociedade capitalista, a saber: pensar a desigualdade social e suas implicações no campo escolar. O projeto busca compreender a relação entre origem e destino social das famílias de camadas populares na cidade de Manaus, tomando como base a correlação entre indicadores sociais e educacionais consolidados nas agências de pesquisa nacionais nas últimas três décadas. Com um referencial epistemológico bourdieusiano, buscar-se-á contribuir com a compreensão de como a desigualdade social tem operado na reprodução das distâncias sociais em diferentes gerações nas famílias de camadas baixas da sociedade manauara, ao passo que a pesquisa possibilitará uma aproximação das seguintes questões: contexto social das famílias, estratégias para a escolarização dos filhos, efeito escola e expressões das desigualdades socioeducacionais em uma capital da região norte do Brasil.

Palavras-chave: Educação; Camadas Populares; Origem Social; Desigualdades Socioeducacionais.

¹ Estudante do curso Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Amazonas, e-mail: julianalima20022013@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: cfsilva@ufam.com

³ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisador do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM), e-mail: rlopes9@gmail.com



Introdução

Pensar nas camadas populares nos remete às contribuições que o pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu tem trazido ao campo da pesquisa em educação, sobretudo quando se trata das relações entre desigualdade social, origem, classe social e escolarização. Suas pesquisas no campo da Sociologia da Educação demonstraram como a instituição escolar pode ser um espaço de reprodução do status quo, que prolonga uma divisão social baseada na distinção, nos privilégios sociais e na perpetuação do ideário da meritocracia, em detrimento do reconhecimento do abismo social que separa os sujeitos de diferentes classes sociais no campo educacional e em outros tantos campos sociais.

Piotto (2008) demonstra como a literatura especializada tem demonstrado uma atenção em dois caminhos analíticos complementares, a saber: i) de um lado temos as investigações que se ocupam do fracasso escolar dos alunos das camadas populares; ii) e, de outro, temos as pesquisas que tratam das trajetórias escolares bem-sucedidas nessas camadas baixas da sociedade. O que interliga, no entanto, essas duas frentes é a objetivação das correlações entre as famílias e as escolas na confluência das análises em torno dos impactos das origens sociais sobre os destinos sociais nos diferentes estratos de classes.

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 1960, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 16). Trata-se aqui da superação da perspectiva romântica em torno da instituição escolar e de seus efeitos em uma sociedade capitalista altamente estratificada no que tange às classes sociais e ao acesso à educação. Os processos de transmissão do capital cultural, de legitimação de um *habitus* de classe e da reprodução social ganham, então, centralidade na perspectiva bourdieusiana. E, no que tange ao nosso projeto de pesquisa, esta compreensão nos auxilia a compreender as potencialidades e os limites do efeito escola em um país como o Brasil.

Este projeto contará com as importantes contribuições que Bourdieu trouxe para a Sociologia da Educação, buscando explicar os impactos das desigualdades sociais sobre as camadas populares da cidade de Manaus, com especial atenção às questões da educação de diferentes gerações nas famílias das classes baixas. É comum, nos tempos atuais, observarmos as distinções no ensino entre instituições públicas e privadas. No entanto, dentro das instituições



públicas é possível lidar com problemáticas que envolvem o contexto social daquele indivíduo, que, por vezes, interfere na sua trajetória escolar. A escola pública deveria ser um meio que promove educação de qualidade e igualdade, mas, infelizmente, as desigualdades ainda se sobressaem sobre o efeito que a escola pode ter nas trajetórias sociais e escolares das crianças, jovens e adultos de camadas baixas da sociedade.

Entender o contexto, a realidade e o histórico familiar das crianças que estão no espaço escolar é um passo importante para buscar melhorias em nosso sistema educativo. Desse modo, ocupar-nos-emos neste projeto das condições sociais a que estão submetidas as famílias de camadas populares de Manaus, enfrentando a seguinte problemática de pesquisa: **O que revelam os indicadores sociais e educacionais das últimas três décadas sobre a relação entre origem e destino social das famílias de camadas populares na cidade de Manaus?**

As justificativas para a realização deste projeto repousam na interseção entre teoria e prática, entre o concreto e o abstrato, tomados em mirada dialética: do ponto de vista acadêmico, o projeto possui relevância na retomada do pensamento bourdieusiano, posto que possibilitará uma revisão de suas obras e de seus comentadores nacionais e internacionais; do ponto de vista social, compreendemos que a natureza de nossa proposta pode se configurar em passo exploratório no sentido de continuar interrogando os impactos das desigualdades sociais sobre as diferentes gerações das camadas populares em uma capital da região Norte do Brasil.

Metodologia

O projeto aqui retratado insere-se na interseção entre a Sociologia da Educação e a Política Educacional, no sentido utilizado por Torres (2003) a respeito da defesa de uma Sociologia Política da Educação. Partindo do pressuposto de que a pesquisa científica se aproxima do ato de cultivar a compreensão (Hissa, 2013), a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu serve aqui de marco epistemológico. De modo a alinhar a problemática e objetivos traçados neste projeto, evidenciou-se a necessidade de combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, a partir dos mixed methods (Creswell, 2012).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. No seu decorrer utilizaremos contribuições de relatórios, artigos e dados secundários do IBGE, IPEA, MEC e Censo Escolar. Assim, interligando nosso objetivo geral e os específicos, do ponto de vista do desenvolvimento da investigação, nosso design prevê a execução das seguintes etapas:



1) Revisão de Literatura: para compreender e aprofundar-se nos pensamentos de Pierre Bourdieu, estamos mapeando a literatura especializada dedicada ao nosso tema e a temas afins, a qual tem nos auxiliado no processo de melhor compreensão do objeto de pesquisa, bem como no mapeamento dos principais aportes para a relação entre desigualdade social e educacional no campo da Sociologia da Educação contemporânea. Iremos realizar duas frentes complementares, a saber: leitura das principais obras de Bourdieu sobre educação e mapeamento dos artigos publicados em periódicos altamente qualificados sobre o tema – o levantamento desta segunda frente foi finalizado e nos encontramos no processo de leitura e fichamento dos textos selecionados. As demais etapas da pesquisa ainda não foram iniciadas, então serão aqui apresentadas sob forma de planejamento de pesquisa.

2) Levantamento dos dados secundários: nesta etapa nos dedicaremos a mapear dados das agências de pesquisa nacional (como IBGE, MEC, IPEA, entre outras) sobre a situação social e educacional na cidade de Manaus. O Ministério da Educação é o responsável pelas diretrizes educacionais do Ensino Básico ao Superior; o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada é responsável pela formulação e reformulação das políticas públicas, visando o desempenho; o Censo Escolar coleta dados dos estudantes, professores, turma e escolas, realizando pesquisas no âmbito educacional. Estes serão necessários para contribuir com a análise de dados que pretendemos cruzar para compreender as desigualdades socioeducacionais que marcam o cenário manauara.

3) Análise de dados: nesta etapa realizaremos o cruzamento de dados estatísticos construídos na etapa anterior com as sínteses que serão construídas na revisão de literatura. A perspectiva bourdieusiana será importante aqui no sentido de demonstrar o efeito.

Resultados e/ou discussão

Essa é uma pesquisa que busca compreender o cenário manauara das famílias de camadas populares, por meio das contribuições de Pierre Bourdieu e das análises dos artigos selecionados durante a revisão de literatura. Nossa pesquisa encontra-se em fase inicial, contou com discussão dos capítulos do livro “Sociologia Geral vol.1: Lutas de classificação- Curso no Collège de France (1981-1982)” no Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM), do nosso referencial epistemológico Pierre Bourdieu, aprofundando a compreensão sobre: o processo de construção de pesquisa, a reflexividade, a importância da



construção do ponto de vista do pesquisador, do quanto a nossa sociedade é rodeada de classificações e como elas se caracterizam, a dialética materialista e simbólica, entre outros assuntos abordados. A obra de Bourdieu, na pesquisa, é indispensável para reconhecermos a importância do referencial teórico e compreendermos o seu ponto de vista em temas tão importantes e necessários na busca da conclusão dos objetivos.

Foi dado início a revisão de literatura, com seleção de descritores e escolhas dos artigos a serem trabalhados nesse processo, em um primeiro momento e análise, totalizando 15 artigos mapeados. Posteriormente, para ocorrer a escolha definitiva, foi necessário aprofundar a leitura desses artigos e selecionar criteriosamente, resultando em 12 textos para utilizarmos em nossa revisão de literatura. As escolhas dos artigos foram de acordo com o que dialoga com a temática (Quadro 1), para construir, nessa fase, uma reflexão em torno da pesquisa, com base no que já foi pesquisado por outros autores, havendo uma correlação com nosso projeto de pesquisa. O próximo passo, que nos encontramos nesse momento da pesquisa, seria então o fichamento para análise da relevância que estes têm com o objeto a ser pesquisado, dessa vez analisando o corpo do texto e suas especificidades.

QUADRO 1- RESULTADOS DAS BUSCAS NA REVISÃO DE LITERATURA

Buscas	Textos selecionados	Observação para a seleção
Busca 1 Base: Google Acadêmico Data: 09/09/2023 Descritores: “Desigualdade social” + escola + Manaus Resultado inicial: 3 Resultado final: 2	1. Escola, pobreza e desigualdade social: práticas de reprodução e emancipação do cidadão (FERREIRA, J. A. de O. A. et al, 2021) 2. Trajetória escolar de crianças beneficiários do programa bolsa família na cidade de Manaus (BELÉM, M. de J. C. et al, 2021)	- O artigo produz uma análise social de alunos de escola pública, possibilitando uma reflexão teórica e prática em torno das contribuições para superar as desigualdades. - Aborda rompimento de práticas que normalizam condições de pobreza e faz diferenciação da classe média/ alta e das camadas populares, em quesitos educacionais.
Busca 2 Base: Google Acadêmico Data: 10/09/2023 Descritores: Desigualdade educacional + social + Pierre Bourdieu Resultado inicial: 7 Resultado final: 6	1. Teoria da reprodução social e das desigualdades educacionais (ALMEIDA, G. S. de, SANTOS, M. I. A, 2019) 2. A naturalização das desigualdades educacionais sob ótica da violência simbólica de Pierre Bourdieu (GERMINATTI, F. T., SOUZA, T. P. de, CARNEIRO, C., 2018) 3. Bourdieu e a educação: concepção crítica para pensar as desigualdades	- Pesquisas baseadas no pensamento bourdieusiano para discutir as desigualdades socioeducacionais. - Utilizam conceitos indispensáveis para compreender Bourdieu e fazer interligação com a pesquisa, como: capital social, habitus, herança cultural, violência simbólica, outros. - Questionamentos do sistema educacional, procurando produzir



	<p>socioeducacionais no Brasil (FERREIRA, W., 2013)</p> <p>4. A sociologia da educação de Bourdieu e a pobreza: aporte na análise das desigualdades educacionais (MELO, E. C. F, FERNANDES, N. A. M., 2022)</p> <p>5. Herança Familiar x Meritocracia: uma discussão sobre destino educacional (PEREIRA, A. R. da S).</p> <p>6. A escola como agência reprodutora de desigualdades sociais (OLIVEIRA, A. F, 2021).</p>	<p>uma nova perspectiva de interpretação da escola e da educação.</p> <p>- Reflexão crítica sobre meritocracia, com entrevistas que buscam explicar como as oportunidades são colocadas e distribuídas dentro do âmbito educacional.</p>
<p>Busca 3 Base: Google Acadêmico Data: 26/10/2023 Descritores: Longevidade + camadas populares + escola Resultado inicial: 8 Resultado final: 4</p>	<p>1. Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros (OLIVEIRA, A. S. R de, NOGUEIRA, M. de O. e, 2019).</p> <p>2. Se não estudar, não tem futuro! Lógicas socializadoras familiares e expectativas de sucesso escolar em camadas populares (CAIMI, F. E., SERAFINI, S. F. C., DICKEL, A., 2018)</p> <p>3. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil (Massi, L., MUZZETI, L. R., SUFICIER, D. M., 2017)</p> <p>4. Percursos escolares exitosos entre alunos de camadas populares: Socialização familiar e trajetórias sociais (CASTRO, V. G. de, JÚNIOR, F. T., 2021)</p>	<p>- Elementos que explicam a longevidade, tal como os estímulos para alcançar, além do acesso, a permanência/continuidade escolar</p> <p>- Aborda desigualdades escolares fazendo correlação com a origem social e o sucesso ou fracasso escolar.</p> <p>- Nessa busca, é possível encontrar Pierre Bourdieu como marco epistemológico e Passeron como marco teórico, trazendo perspectivas que promovem a compreensão sobre os alunos de elite, de camadas médias e camadas populares, evidenciando a distinção existente entre eles.</p> <p>- Investigação das trajetórias escolares, trazendo múltiplos fatores causadores da exclusão.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na construção do quadro, como resultado das três buscas, foram selecionados 12 artigos com temas que dizem respeito a desigualdade socioeducacional, ao cenário Amazonense, a trajetória dos indivíduos das camadas populares, as contribuições de Pierre Bourdieu para análise crítica, debates sobre meritocracia, reflexões acerca das reproduções de desigualdades socioeducacionais, os fatores que explicam a longevidade escolar e percursos exitosos desses indivíduos, buscando observar as trajetórias sociais das camadas populares.

Os autores dos textos selecionados são das Universidades Federais do Amazonas; do Ceará (incluindo participantes do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em



Avaliação Educacional); do Triângulo Mineiro; de Ouro Preto e de Juiz de Fora, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, do Centro Universitário Internacional, da Universidade Estácio de Sá, da Universidade de Passo Fundo, das Universidades Estaduais Paulista; do Ceará e do Rio de Janeiro.

A revisão de literatura é importante para iniciar a investigação sobre o problema da pesquisa, ela funciona como um recurso que visa ganhar perspectivas. Por meio da leitura, é possível construir reflexões críticas em torno do tema abordado, além de aprimorar conhecimentos, que em um primeiro momento são prévios, mas que, posteriormente, ganham fundamentação teórica, através do diálogo com autores que pesquisam temas similares, resultando no enriquecimento da pesquisa.

Considerações finais

Esta pesquisa encontra-se em processo de desenvolvimento, portanto, não é possível apontar resultados finais e conclusivos. No entanto, cabe afirmar, com base no que foi visto nessa fase inicial de revisão de literatura, que compreender a relação entre origem e destino social das camadas populares na capital do Amazonas é indispensável para assimilar os fatores que levam às desigualdades socioeducacionais investigadas nesta pesquisa. Desse modo, ler e discutir Pierre Bourdieu tem sido uma atividade enriquecedora para análise sociológica e construção do conhecimento, tal como os artigos que dialogam com a temática, que trazem reflexões fundamentais para a compreensão das expressões das desigualdades no território manauara. Por meio do pensamento bourdieusiano e das análises, buscaremos demonstrar os efeitos das desigualdades socioeducacionais, retomando a importância de existir essa discussão e promovendo uma reflexão na sociedade amazonense.

Referências

ALMEIDA, G. S. de; SANTOS, M. I. A. dos. Teoria da reprodução social e as desigualdades educacionais. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades -Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2019.

BELÉM, Maria de Jesus Campos; CAVALCANTI, Francisca Maria Coelho; DE OLIVEIRA COELHO, Maria Marly. Trajetória escolar de crianças beneficiários do programa bolsa família na cidade de Manaus. **Revista Educação e Humanidades**, Manaus, v. 2, n. 2, p. 568-588 jul./dez. 2021.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 05-15, 1989.



BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, Berkeley, n. 32, p. 1-49, 1987.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 243-256.

CAIMI, Flávia Eloisa; SERAFINI, Silvonete Federle Comarella; DICKEL, Adriana. Se não estudar, não tem futuro! Lógicas socializadoras familiares e expectativas de sucesso escolar em camadas populares. **ReVEL**, edição especial, [S. l.], n. 15, p. 227-249, 2018. Disponível em:
<http://www.revel.inf.br/files/15f4e502b01009b4e03631156e58b186.pdf>

CASTRO, V. G. de; JÚNIOR, F. T. Percursos escolares exitosos entre alunos de camadas populares: Socialização familiar e Trajetórias sociais. **Revista Espaço Pedagógico**, Rio Grande do Sul, v. 28, n. 1, p. 121-143, 2021.

FERREIRA, J. A. de O. A.; FARIAS, Érica O. de C.; DE LIMA, E. U.; LIMA, E. S. Escola, pobreza e desigualdade social: práticas de reprodução ou emancipação do cidadão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, p.26410-26420, 2021.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, 2013.

FREITAS MELO, E. C.; MORATO FERNANDES, N. A. A sociologia da educação de Bourdieu e a pobreza: aportes na análise das desigualdades educacionais. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 15, n. 2, p. 57-68, 2022.

GERMINATTI, Fernando Tadeu; SOUZA, Tatiane Pereira de; CARNEIRO, Cleide. A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS SOB ÓTICA DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE PIERRE BOURDIEU. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 6, n. 1, p. 3-10, 2018.

MASSI, L.; MUZZETI, L. R.; SUFICIER, D. M. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 12, n. 3, p. 1854-1873, 2017.

NOGUEIRA, C.M.M; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e sociedade**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 15-36, 2002.

OLIVEIRA, A.S.R.; NOGUEIRA, M.O. Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.10, n.019034, p.1-15, 2019.

OLIVEIRA, Amanda Felix. A Escola como agência reprodutora das desigualdades sociais. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, Inhumas, v. 2, n. 2, p. 37-51, 2021.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.38, n.135, p.701-727, set. 2008.

SILVA PEREIRA, Alana Rafaelle da. HERANÇA FAMILIAR X MERITOCRACIA: UMA DISCUSSÃO SOBRE O DESTINO EDUCACIONAL. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA74_ID832_13072017174137.pdf



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



CENTRO ACADÊMICO
DE PEDAGOGIA

A atual situação e impactos das políticas de acesso e permanência em escolas privadas para estudantes das camadas populares, através de bolsas de estudo, na cidade de Manaus

Carlos Nathan de Souza Santos¹
Camila Ferreira da Silva²

E-mail: carlosnathan811@gmail.com

Eixo 1: Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação

Resumo: Este trabalho traz a discussão da atual conjuntura e dos possíveis desdobramentos das políticas de acesso e permanência utilizadas nas escolas particulares, a partir de uma análise dos estudantes das camadas populares que ingressaram nessas instituições por meio de bolsas na educação básica na cidade de Manaus. Analisamos formas que as escolas escolhidas fazem a seleção dos bolsistas para frequentarem suas instituições e se as mesmas auxiliam sua permanência, integrando também o olhar da sociologia de Pierre Bourdieu, e sua dialética material-simbólica, no intuito de trazer à luz reais características da dinâmica supracitada e o seu efeito no cotidiano dos inseridos nesse contexto, bem como a referência na pesquisa acadêmica sobre o assunto e a sua situação na cidade de Manaus e também questões como o envolvimento da esfera pública, diferença entre outras cidades e escolas disponíveis. O perfil das escolas escolhidas foi de escolas com padrão socioeconômico elevado e com uma porcentagem de alunos bolsistas maior que 1%. A pesquisa será desenvolvida em um duplo caminho metodológico constituído por fontes bibliográficas e documentais para atender a pesquisa. O trabalho se encontra em fase de revisão de literatura que possui 4 passos: construção do quadro de referência, análise dos textos do quadro, leitura dos textos e fichamento analítico com sua análise se mostra um fraco engajamento quanto a temática pelos teóricos e pesquisadores da área da Educação e a crescente demanda de ampliação desse debate.

Palavras-chave: Revisão de Literatura, Pierre Bourdieu, Bolsas, Ensino Básico, Escola Privada.

¹ Atualmente cursa Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, atualmente é membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM). Vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: cfsilva@ufam.com



Introdução

A forma de ingresso com bolsas de instituições privadas tem baixa repercussão social. Uma baixa taxa de alunos correspondem aos egressos por esse meio dentro das instituições escolares. O atual trabalho tem como objetivo apresentar o andamento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), bem como seus resultados parciais e sua trajetória até então, pautada na revisão de literatura, além de sua metodologia, objetivos, resultados parciais. O trabalho tem por objetivo geral trazer para discussão os métodos abordados pelos estabelecimentos de ensino escolhidos para promover o acesso e a permanência de estudantes advindos das camadas populares em suas instituições e os principais impactos sociais gerados a partir desses processos, trazendo como problemática o custeio e a questão de como os alunos conseguem adentrar nessas escolas e as relações que são criadas a partir dessa dinâmica, afinal como ocorre o acesso a essas bolsas em escolas privadas? Afinal por pesquisa previamente feita em Manaus não existe nenhuma política de incentivo a essas categorias de bolsas. Nessa esteira, temos a principal frente de discussão do nosso trabalho, que tem seu centro baseado na desigualdade social ocorrida nas escolas particulares, de acordo também com Bourdieu (2014), que propõe que a instituição escolar estaria atuando na manutenção das desigualdades sociais, para além disso também pretende-se analisar o envolvimento e se há participação da esfera pública nesse contexto, comparar critérios de ingresso nas vagas da cidade de Manaus com os critérios de outras cidades disponíveis, sintetizar o conhecimento científico produzido até então e, após isso fazer uma analogia com a dialética material-simbólica de Pierre Bourdieu para entender os processos aos quais os estudantes passam dentro de uma realidade em colégios de uma diferente situação socioeconômica.

Para isso essa pesquisa a partir de um referencial bourdiesiano, e a partir de pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa. A fase atual que estamos desenvolvendo é a revisão bibliográfica de conceitos que esclareçam fatores necessários para o andamento da pesquisa, contendo 3 pontos-chave, saber: a questão da desigualdade no âmbito privado relacionados a bolsas dentro da escola de ensino básico, a relação do referencial teórico do trabalho, Bourdieu, com a desigualdade social e a educação e por fim o contexto da cidade de Manaus e a desigualdade educacional nas escolas privadas.

Metodologia



O trabalho enquanto pesquisa documental, bibliográfica e qualitativa e também em forma de mapeamento, pois a revisão está integrada no conceito de Alvez que diz: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa (ALVESMAZZOTTI, 2002). Então o trabalho seguirá com uma metodologia que adentrará primariamente na pesquisa bibliográfica com revisão de literatura partindo então para a análise documental. Mas, focando no passo atual da revisão de literatura, a metodologia consistiu na construção do quadro de buscas a partir dos descritores determinados através do teste e análise de temas na plataforma Google Acadêmico com os filtros que visam o enfoque no período datado do ano de 2013 até 2023, e que obtivesse apenas um panorama constituído de artigos até a décima página de resultados do repositório supracitado, através da análise dos temas dentro desse contexto de busca, procurou-se adicionar 10 textos em cada busca para cada grupo de descritores para a formação do quadro. Após análise aprofundada dos textos, que se deu com a leitura e análise das suas respectivas introduções e conclusões, com ênfase nos contextos dos descritores de cada busca, análise a qual posteriormente será comentada, resultou-se na diminuição da primeira busca de 10 a 4 textos, a segunda de 9 a 6 e a última de 2 a tentativa de mudança dos descritores por duas vezes e pôr fim a volta dos 2 textos que inicialmente foram escolhidos para a composição do quadro de referência, com o quadro pronto e analisado partiu-se para a decodificação dos textos em um formato de fichamento em planilha partindo de sua leitura completa, planilha que seria baseada em decodificar pontos específicos dos textos selecionados, que resultariam na obtenção dos conceitos citados que seriam necessários para dar prosseguimento da pesquisa, tais como a identificação do problema da pesquisa dos artigos selecionados, seu marco epistemológico e teórico, a inovação do artigo, seus resultados, a relação do mesmo com a minha pesquisa vigente, a conclusão entre outros pontos como mostra a figura 1.

Figura 1- Tabela de fichamento

CARACTERIZAÇÃO DOS TEXTOS SELECIONADOS - BASE PARA A ANÁLISE															
	Título	Autoria	Ano de publicação	Veículo/Editora	Local	Problema de pesquisa	Marco epistemológico	Marco teórico	Marco metodológico	Inovação	Resultados	Conclusões	Relação com minha pesquisa	Comentários Adicionais	Link
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															

Fonte: Elaboração própria.



Resultados e/ou discussão

O trabalho se encontra em andamento e ainda em suas fases iniciais portanto quanto à problemática geral do trabalho não é possível obter afirmações conclusivas, mas por conta da citada revisão de literatura que estamos realizando, pôde-se observar a pouca escrita acadêmica sobre o fenômeno, como observado no quadro 1 que traz descritores específicos quanto a pesquisa trabalhada das quais apenas 4 falam sobre algum aspecto da pesquisa, e circundamente aos seus respectivos fenômenos apenas (com exceção do primeiro), como anteriormente mencionado. Uma análise dos textos mais aprofundada foi necessária para a definição final do quadro de revisão, que resultou no primeiro quadro perdendo 5 dos textos originalmente propostos, por motivos como a falta de relação com o tema da busca ou a relação do tema com contextos que não somariam a pesquisa e o intuito do quadro, ou um caso específico da falta de posicionamento quanto às questões políticas apresentadas durante o texto, e voltando a escolha inicial dos textos a pesquisa acabou apresentando uma exacerbação de textos que tratam da educação superior e pós-graduação, bem como bolsas de auxílios governamentais, como bolsa família e outros mas pouca escrita quanto às bolsas de escolas de ensino básico ou a falta de relativização das bolsas com a questão da desigualdade.

Quadro 1 – Quadro de revisão de literatura

Buscas	Textos selecionados	Observação para a seleção
Busca 1 Descritores: desigualdade educacional + escola privada + bolsas + ensino básico Base: Google Acadêmico Resultado inicial: 31.000 Resultado final: 11.100	Desigualdades educacionais no espaço urbano de Teresina (Ernica, 2013).	Um artigo que traz a divisão entre a educação pública e privada.
	A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares (Perosa, 2017).	Um artigo que fala sobre a importância da escolha e da consciência sobre a mesma da questão das escolas particulares e as camadas populares.
	Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho (Souza, 2015).	O artigo trás o ver do teórico Pierre Bourdieu e Passeron dos quais dialogam sobre um tema análogo ao proposto pelo Trabalho.
	Sentidos e estratégias para superação de barreiras em escolas privadas entre estudantes bolsistas	Traz a ideia para além da formação das desigualdades e da representação da mesma nas



	<p>na cidade do Rio de Janeiro. (Machado, 2023)</p>	<p>violências simbólicas apresentadas nas escolas, e parte para o acompanhamento da vida escolar de 3 jovens bolsistas em escolas de prestígio e alto cunho financeiro em suas composições, apresentando as estratégias que os mesmos usam para sobre/viver com essas violências cotidianamente e sua mudança em relação ao pensamento perante elas.</p>
<p>Busca 2 Descritores: Bourdieu + desigualdade social + educação Base: Google Acadêmico Resultado inicial: 60.400 Resultado final: 378</p>	<p>A desigualdade social e a educação no Brasil: uma revisão de literatura (Vendram; Oliveira; Anami, 2021).</p>	<p>É uma revisão de literatura contendo exatamente os mesmos descritores que foram utilizados nas buscas.</p>
	<p>Autonomia e Transformação Social: uma revisão sociológica em diálogo com a perspectiva freireana (Colla, 2013).</p>	<p>O artigo traz o ver de Bourdieu sobre a escola como dispositivo socializador.</p>
	<p>Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação (Piotto; Nogueira, 2021).</p>	<p>O artigo traz o conceito de capital cultural (Conceito de Bourdieu) no âmbito da educação e especificamente fala sobre as desigualdades também.</p>
	<p>A educação em ciências e a teoria dos capitais de bourdieu: uma revisão crítica do conceito de science capital (Moris, Carlos; Massi, Luciana; Nascimento, 2022).</p>	<p>O texto traz o significado dos tipos de capitais abordados por Bourdieu dentro das escolas com ênfase, mas não somente, na área do ensino das ciências.</p>
	<p>Sucesso/fracasso escolar: uma revisão de pressupostos (Silva 2001).</p>	<p>A ideia de sucesso/fracasso também entra no tema do trabalho.</p>
	<p>A reprodução da desigualdade no ambiente escolar: Considerações sobre a formação e políticas</p>	<p>O artigo traz o ver de Bourdieu e sobre as desigualdades relacionando com o contexto.</p>



	educacionais (Silva; Soares, 2020).	
Busca 3 Descritores: desigualdade educacional + escola privada + Manaus; Base: Google Acadêmico; Resultado inicial: 24.100; Resultado final: 274.	Segregação Escolar e Desigualdades Educacionais no Início da Escolarização no Brasil (Bartholo; <i>et all</i> 2020). Questões sempre atuais na nossa escola: Uma revisão sobre violência e inclusão (Santuchi; <i>et all</i> 2022).	O artigo descreve a situação de segregação na qual o trabalho está atento, em um estado diferente. O artigo fala sobre as violências decorrentes das desigualdades econômicas do país.
Busca 4 Descritores: escola privada + camadas populares + Manaus; Base: Google Acadêmico; Resultado inicial: 16.500; Resultado final: 44.	Os resultados gerados não vão de encontro com os descritores e/ou com o fenômeno da pesquisa.	
Busca 5 Descritores: longevidade escolar + camadas populares + Manaus; Base: Google Acadêmico; Resultado inicial: 1500; Resultado final: 8.	Os resultados gerados não vão de encontro com os descritores e/ou com o fenômeno da pesquisa.	

Fonte: Elaboração própria

Já na busca 2, os resultados obtidos são mais proveitosos pois nos artigos selecionados foi possível obter respostas aos pontos propostos nos descritores para andamento futuro da pesquisa, ideias que mostram o ver de Bourdieu quanto desigualdade social no contexto da escola bem como a relativização do mesmo com as diversas manifestações não somente desse tipo de desigualdade, também como a financeira e cultural. Porém com a análise mais aprofundada dos textos foi possível reconhecer que 4 dos textos selecionados não atendiam aos requisitos para integrarem o corpo de revisão da pesquisa, pois apresentavam situações que



mesmo que apresentassem desigualdade social, não giravam exatamente em torno do âmbito escolar ou então sobre um campo da escola que não envolvesse diretamente os alunos que é a que interessa para a pesquisa.

Já a busca 3 exprime um déficit de pesquisa contendo o fenômeno e também relacionada ao contexto manauara, pois mesmo após a incansável troca de descritores, tais como longevidade escolar, escola privada (buscas 4 e 5) foi decidido voltar aos descritores originais para prosseguimento do processo, após a análise mais aprofundada foi decidido continuar com os dois artigos da busca 3, mesmo que eles não abordassem a realidade manauense, mas eles abordavam basicamente o esperado quanto aos descritores em seu contexto como o texto 1 dessa busca que traz uma situação de desigualdade no Rio de Janeiro e que nos ajuda a compreender como as desigualdades são operadas de modo mais amplo, mesmo que em outra realidade.

Ao fim da sistematização da revisão, chegamos a resultados satisfatórios perante aos seus descritores, que mesmo que não trazendo as discussões esperadas para os mesmos, trouxe pelos menos realidades aproximadas em contextos outros que não os buscados inicialmente, no caso cidade específica, excluindo a busca 3 que não trouxe o esperado, que era a contextualização do fenômeno nas escolas ambientadas em Manaus, mas, como previamente apontado, a temática sofre de uma carência de atenção do meio da pesquisa acadêmica, sobretudo no âmbito da realidade amazônica.

Pela análise dos textos foi possível obter conhecimentos específicos quanto a certos pontos relativos à pesquisa que alicerçarão a escrita e explanação do trabalho proposto, como por exemplo, na busca 1 Machado (2023) traz para o discurso o ponto de vista do aluno perante as violências e o processo de aquisição/manutenção das bolsas de estudos a eles concedidas inovando esse discurso partido de uma ideia não somente teórica mas prática e subjetiva dos sujeitos e realidades mencionados em seu artigo.

Considerações finais

Lembrando a importância do processo de revisão de literatura no contexto da pesquisa para ajudar no processo pois como afirma Moreira (2004, p. 21), ao ponderar que “neste cenário informacional, as revisões de literatura por seu aspecto sumarizador assumem importante função orgânica, juntamente com os índices e as bibliografias especializadas”.



As próximas fases da pesquisa serão implementadas a partir da seleção e busca das escolas e dos seus documentos norteadores relativos às políticas pesquisadas para então alcançar os objetivos que foram propostos para o trabalho.

Por fim, a revisão apresentada contribuiu amplamente para a escrita e o prosseguimento do trabalho, reforçando conhecimentos, reafirmando conceitos e trazendo novas perspectivas do fenômeno proposto e contribuindo até mesmo com seu próprio processo para o trabalho quando concluído, após isso o trabalho ainda tem muitos passos para poder trazer conclusões fechadas sobre o fenômeno abordado.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

Bartholo, Tiago Lisboa, et al. Segregação Escolar e Desigualdades Educacionais no Início da Escolarização no Brasil. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 18, n.o 4, setembro de 2020. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.003>.

Bourdieu, P. & PASSERON, J. C.. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Editora da UFSC, Florianópolis, 2014.

Equipe Editorial. Editorial. **Interações** (Campo Grande), outubro de 2020, pp. 681–84. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.20435/inter.v21i4.3203>.

Érnica, Mauricio. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, setembro de 2013, pp. 523–788. SciELO, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300002>.

MACHADO, Pedro Henrique Barboza. Sentidos e estratégias para superação de barreiras em escolas privadas entre estudantes bolsistas na cidade do Rio de Janeiro. **Enfoques**, Vol. 19, n° 1, pp. 1-17, 2023.

Perosa, Graziela Serroni, e Adriana Santiago Rosa Dantas. A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares. **Educação e Pesquisa**, vol. 43, dezembro de 2017, pp. 987–1004. SciELO, <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201704177976>.

Santuchi, Natalia Guimarães, et al. Questões sempre atuais na nossa escola: Uma revisão sobre violência e inclusão. **Research, Society and Development**, vol. 11, n.o 12, setembro de 2022, pp. e469111234862–e469111234862. rsdjournal.org, <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34862>.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Souza, Davisson Charles Cangussu, e Daniel Arias Vazquez. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, vol. 41, junho de 2015, pp. 409–26. SciELO, <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015041789>.

Vendrami, Leandro, et al. A desigualdade social e a educação no Brasil: uma revisão de literatura. **Metodologias e Aprendizado**, vol. 4, agosto de 2021, pp. 390–98. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.2272>.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Contrarreforma do Novo Ensino Médio: uma análise economicista da educação

Júlia Ferreira Castro¹

E-mail: juliafcastro@gmail.com

EIXO 1: Fundamentos de ciências humanas, sociais e da educação;

Financiamento: UFAM;

Resumo: O trabalho busca analisar interesses economicistas engendrados na Lei 13.415/2017 que instituiu a Contrarreforma do Ensino Médio, buscando problematizar algumas medidas colocadas no currículo, evidenciando obscuridades. A reflexão fundamenta-se no pensamento de autores como Krawczyk (2017) e Silva (2017), pois a análise dessas autoras dialoga de maneira significativa com as problemáticas referidas à política do novo ensino médio, incluindo problemas nas medidas impostas na Lei 13.415/2017 e a perspectiva mercadológica inserida por interesses econômicos, oferecendo contribuições relevantes para a compreensão dos desafios enfrentados. Além dessas autoras, outros estudiosos também foram consultados, como Lino (2017) e Caetano (2018) que contribuíram para uma análise mais abrangente. Este estudo se insere em uma abordagem qualitativa, alinhada com a definição de Gil (2008), na qual a coleta de dados se dá por meio de análises aprofundadas. Os dados foram levantados por meio de pesquisas em artigos, livros, análise documental e sites. Os resultados obtidos na pesquisa são parciais, visto que fazem parte de uma investigação em andamento no âmbito do Projeto de Iniciação Científica intitulado “O processo de Implementação do Novo Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017: ações e perspectivas no contexto da rede estadual do Amazonas”.

Palavras-chave: Educação brasileira; Contrarreforma; Currículo.

¹ Estudante do curso de Pedagogia no 4º período na Universidade federal do Amazonas.



Introdução

Este trabalho busca abordar de forma crítica sobre as problemáticas inseridas na Lei 13.413.415/2017, e analisar a relação dos atores privados por meio das suas necessidades inseridas na contrarreforma. A contrarreforma do ensino médio arquitetou-se por meio da influência do setor privado, instituindo-se através de uma medida autoritária – a Medida Provisória 746/2017 – e, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O trabalho irá dialogar com a influência dos atores privados e analisar determinadas disposições presentes na legislação, as quais, contrariam as reais demandas do sistema público educacional.

No cerne dos desafios educacionais, é crucial reconhecer que as lacunas no sistema recaem de maneira mais acentuada sobre as escolas públicas. Estas, frequentemente carentes de recursos, enfrentam obstáculos consideráveis na implementação de políticas curriculares. Além disso, acentuam-se as dificuldades quando se é elaborado um currículo onde atores privados tiveram papel importante. Estes, que são alheios às práticas educacionais, contribuindo para promover desigualdade.

Metodologia

A pesquisa foi construída por meio da metodologia bibliográfica, com análise de diversas fontes como: Google Acadêmico, Scielo, Livros, Sites, Análise documental e Revistas, estes que subsidiaram uma análise crítica referente a Lei 13.415/2017 que direcionam para um estudo abrangente, no qual, insere-se interesses capitalistas pautados por setores privados que contribuíram para a formulação de um currículo fragmentado. Este estudo se insere em uma abordagem qualitativa, alinhada com a definição de Gil (2008), na qual a coleta de dados se dá por meio de análises aprofundadas. Além disso, o trabalho visa direcionar para resultados parciais contribuindo para o campo educacional destacando as medidas antagônicas introduzidas pela contrarreforma, oferecendo uma análise crítica das implicações dessas mudanças no sistema educacional.

Resultados e/ou discussão

O Processo de inserção da política do Novo Ensino Médio (NEM) foi suscitada com a Medida Provisória 746/2016, após golpe contra Dilma Rousseff, resultando no empossamento de Michel Temer à presidência. Com o contexto de inflexão política vivenciada pelo Brasil e



um novo presidente com interesses voltados à elite, a educação sofreu processos conturbados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteou os currículos do NEM, entretanto, sabe-se que este documento teve em seu âmago a participação substancial de atores privados e corporativos, movido por movimentos como: Movimento pela Base, Todos Pela Educação e Fundação Lemann. Evidencia-se, segundo os autores, uma estratégia com objetivo importante de desenvolver um projeto hegemônico na educação proposto por setores privados. (Ferreira; Santos, 2020, p.192)

A política do novo ensino médio surgiu em caráter de urgência, sendo instituída pela Medida Provisória 746/2016 e convertida, no ano seguinte, na Lei 13.415/2017. O processo de aprovação foi rápido e antidemocrático, uma vez que não houve diálogo com entidades científicas. Em resposta a isso, ocorreram mobilizações no Brasil em prol de uma educação que se estabelecesse a partir das reais necessidades das escolas públicas, “[...] é preciso dar o devido destaque às ocupações de mais de 1200 escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes de todo país” (Silva; Scheibe; 2017, p. 26). O currículo do Novo Ensino Médio é ancorado no olhar economicista, sendo direcionado a uma defasagem das disciplinas essenciais, estas que são substituídas pelos chamados itinerários formativos, resultando em uma “[...] dualidade de ensino, em que a população mais pobre seria encaminhada mais rapidamente para o mercado de trabalho e as classes altas teriam ensino mais completo” (Revista Poli, 2023, p.9).

Com políticas cada vez mais pensadas por atores privados, medidas que moldam a reforma são formadas no âmbito de uma perspectiva excludente. O portal do MEC (sem data precisa), define o novo currículo do ensino médio como:

Uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Com o ensino brasileiro marcado por exclusão, mascarado por políticas de boa intencionalidade, palavras como “escolha” e “flexibilização” são frequentemente colocadas como pontos positivos na contrarreforma. Entretanto, existem contradições nesses segmentos. Para Krawczyk e Ferretti (2017), flexibilização pode direcionar a outros sentidos, como exclusão e desigualdade social, também podendo ser a falta de consenso político. A Lei 13.415/2017 do Novo Ensino Médio propõe a flexibilização por meio de um currículo composto por escolha dos itinerários formativos, os quais são: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências



humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional. Assim, os estudantes poderiam escolher qual área seguir com base no itinerário escolhido. No entanto, o contrassenso está no fato de que o estudante é restrito ao itinerário que a escola pode oferecer “[...] já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola.” (Krawczyk e Ferretti, 2017, p.39). De acordo com o Observatório do ensino médio:

o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados. (MNEM, 2016)

Na carta de exposição assinada pelo ex-ministro da Educação, José Mendonça, tornam-se evidentes contradições em relação à escolha e flexibilidade. No motivo 22 da carta, é mencionado que haverá “[...] autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas.” (Carta de exposição, 2016). Ou seja, a ideia de flexibilização e escolha é fantasiosa, mediante ao critério de escolha ser por parte dos sistemas educacionais, evidencia-se a aplicação de uma reforma pautada em interesses econômicos, considerando os protagonistas dessa contrarreforma: Organismos Internacionais, Fundações, atores financeiros e corporativos.

Caetano (2018) nos mostra que, para existir consenso numa reforma direcionada ao currículo, faz-se necessário questionar os problemas que rodeiam a escola, que vão de estrutura, até a desvalorização dos professores. Contrário a isso, infere-se uma reforma atravessada pelo consenso dos setores privados, constituindo-se através do interesse de homogeneizar e lucrar com a educação. Mediante esse contexto, operacionaliza-se um currículo que responde exclusivamente aos interesses neoliberais, além de direcionar jovens de classes populares a rápida inserção ao mundo do trabalho. Como demonstra Frigotto (2010):

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital

Além disso, vale ressaltar que a parceria público-privada (PPP) é materializada no currículo do Novo Ensino Médio, abrindo portas para setores privados lucrarem com a educação. Adrião (2018) mostra, assim, que uma das formas que abrangem tentativas de privatização educacional acontece através do currículo, por meio “[...] da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos



processos de verificação da aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares.” (Adrião, 2018, p.20). Essa prática, conforme podemos observar na Lei nº 13.415/2017, no Artigo 4º, Inciso 11 “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”, é concretizada na reforma, ao permitir que instituições privadas ofereçam, tanto curso de formação para professores, quanto a possibilidade de poder ministrar os itinerários formativos.

De acordo com Krawczyk e Feldemann (2019), os motivos alarmistas colocados na carta de exposição foram pautados pelo segmento empresarial. Ou seja, é interessante o consenso de políticas educacionais entre o empresariado, pois preconiza o vislumbre de características mercadológicas, economicistas e neoliberais, as quais são benéficas para eles. Por isso, a reforma foi uma medida urgente e sem concordância com os meios educacionais.

A intenção da reforma fica bastante clara na carta de exposição de motivos quando é posto a seguinte afirmativa: “Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.” (Carta de exposição. 2016). Isso reitera que a reforma é colocada para alavancar a economia, por meio disso setores privados requerem subordinação às demandas do mercado e aos interesses privatistas (Lino, 2017).

À medida que concluímos as discussões sobre a contrarreforma do ensino médio, é importante voltarmos à análise do currículo. Este que é sistematizado para a preparação ao mercado do trabalho, subsidiado por itinerários formativos e o chamado projeto de vida que sinalizam para uma perspectiva de formar alunos com base nas necessidades do mundo econômico. Gonçalves (2017) afirma que o currículo fragmentado assumirá uma distância maior entre escolas privadas e públicas, isso é atribuído à falta de investimentos por parte das redes estaduais nas escolas públicas. Enquanto as redes privadas organizam seus currículos de maneira eficiente, as escolas públicas “[...] terão que se contentar com a ênfase que o sistema de ensino julgar possível ser ofertada”.

Considerações finais

Compreende-se que o novo ensino médio se instaura com base em falácias, prometendo ‘flexibilização’, ‘escolha’, ‘liberdade’, entre outras questões que apenas resultaram em um ensino cada vez mais precarizado para estudantes de escola pública. Neste estudo, observou-se, através de fundamentações bibliográficas, a efetivação das necessidades econômicas,



desconsiderando, de fato, problemas reais das escolas públicas. Além disso, foi exposto algumas medidas que perpetuam o antagonismo no ensino médio.

O Novo Ensino Médio emerge como uma política que é constituída por interesses empresariais, delineando um cenário no qual as oportunidades educacionais se distribuem de maneira desigual. Esta disparidade, por sua vez, legitima ainda mais lacunas entre as instituições de ensino públicas e privadas, tendo em vista as diferenças de recursos disponíveis, comprometendo uma educação de qualidade.

A reforma foi o levante para impulsionar interesses neoliberais introjetando medidas indolentes que não corroboram com a escola pública, tendo em vista que escolas particulares possuem estrutura para oferecer o novo ensino médio. Sob este princípio, o que fica revelado é a dualidade de ensino por meio da fragmentação do currículo, além disso, a precariedade marcada pela falta de investimento público e a transferência para setores privados é ponto chave para a privatização do ensino.

Ao longo deste estudo, compreendeu-se algumas medidas que estão no cerne da Lei 13.415/2017, também foi posto o currículo subsidiado por interesses econômicos, e direcionado por atores privados, ao invés de ser guiado por especialistas em educação. Mediante a um grande retrocesso da educação é importante a revogação do novo ensino médio. Os resultados expostos até o momento são parciais, tendo em vista os resultados preliminares atribuídos até o momento do Projeto de Iniciação Científica intitulado “O processo de Implementação do Novo Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017: ações e perspectivas no contexto da rede estadual do Amazonas”.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

BRASIL. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm BRASIL. Acesso em: 24 Nov. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Exposição de Motivos. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaoodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 24 Nov. 2023.

CAETANO, M. R. AS REFORMAS EDUCACIONAIS, O NOVO ENSINO MÉDIO E A GESTÃO PARA RESULTADOS – OFENSIVA EMPRESARIAL?. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i1.5811



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



DA SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

DE QUADROS, Sérgio Feldemann; KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas–PoEd**, 2019.

FARIAS, E.; PASSOS, J.; RODRIGUES, T. (EDS.). Novo ensino médio: Revisar ou revogar? **Poli**, p. 09, 1 jun. 2023.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031.

FELDEMANN DE QUADROS, S.; KRAWCZYK, N. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas – PoEd**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos eo" novo" ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757> Acesso em: 20 jan 2023.

LINO, Lucilia Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

MEC. **Portal do Novo Ensino Médio**. Governo Federal. 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72031-portal-do-novo-ensino-medio-ja-esta-disponivel-para-acesso/> Acesso em: 24 Nov. 2023.

MNEM. **Manifesto sobre a medida provisória (22/09/16)**: Não ao esfacelamento do ensino médio. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-emdefesa-do-ensino-medio-2/> Acesso em: 24 Nov. 2023.

SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



EIXO 02: TRABALHO PEDAGÓGICO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Alfabetizarte: descobrindo o mundo por meio da leitura, jogos e escrita

Fernanda Feitosa Barata¹

Raíssa Diuly Valentens²

Tereza Eva Freire e Silva³

Ana de Oliveira Castro⁴

E-mail: fernandafeitosauf@gmail.com

Eixo 2: Trabalho pedagógico e Gestão da Educação

Financiamento: CAPES

Resumo: O projeto de gestão do programa Residência Pedagógica, financiado pela CAPES, está em desenvolvimento em uma escola municipal localizada no bairro Santo Antônio, Manaus, AM. Sob a orientação da Profa. Dra. Ana de Oliveira Castro, busca enfrentar os desafios da alfabetização de maneira inovadora. Assim, foi criada uma sala de alfabetização que adota uma abordagem pedagógica lúdica, promovendo o aprendizado por meio de atividades como a "Caixa de Formação de Palavras", "Ditado Mudo" e o "Jogo do Pião Silábico Reciclável". Com foco na ludicidade e na arte, o projeto busca criar um ambiente educacional que estimule não apenas o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, mas também a curiosidade por aprender. Proporcionando aos estudantes um ambiente acolhedor e inspirador, o projeto visa superar as limitações de recursos, tornando o processo educacional mais estimulante e eficaz.

Palavras-chave: Alfabetização; Ludicidade; Jogo.

¹ Tecnóloga em Gestão de recursos Humanos (UNINORTE), acadêmica do 6º semestre no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

² Acadêmica do 10º semestre no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

³ Acadêmica do 8º semestre no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

⁴ Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina: Brasil (2005), Professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas, Brasil.



Introdução

A inserção de crianças no ambiente educacional, especialmente na educação infantil, é um processo sensível que demanda cuidados específicos, sendo o acolhimento um conceito central nesse contexto, com os educadores desempenhando papel fundamental. Compreender as necessidades individuais das crianças, incentivar a expressão emocional e garantir um ambiente afetivo são cruciais para que se sintam confortáveis na instituição de ensino. O envolvimento das famílias é igualmente vital, estabelecendo uma parceria entre escola e pais para oferecer suporte abrangente durante essa transição. Braatz e Dalpiaz (2020) ressaltam que a inserção não deve ser vista como encaixe em um sistema preexistente, mas sim como um processo no qual a criança contribui com suas experiências, destacando a importância de reconhecer a singularidade de cada criança para tornar o ambiente escolar mais rico e inclusivo. O acolhimento, inserção e adaptação, interligados e aplicados com sensibilidade, contribuem para a construção de um ambiente educacional acolhedor e eficaz.

Com base nas observações realizadas durante as visitas à Escola Municipal Pe. Raimundo Nonato, situada no Santo Antônio, Manaus, AM, identificou-se a ausência de uma sala fixa destinada à alfabetização e letramento, o que representa um desafio para alguns estudantes com dificuldades na leitura e escrita. Diante da problemática apresentada, os alunos residentes lotados na referida escola, juntamente com a preceptora e os professores da instituição deliberaram – por meio de diversas reuniões sobre os desafios enfrentados na alfabetização de alunos em defasagem de idade série. Além disso, foram levantadas sugestões de atividades lúdicas passíveis de aplicação em sala de aula, visando aprimorar o desempenho dos estudantes. Essa abordagem colaborativa busca não apenas superar desafios identificados, mas também promover um ambiente educacional mais estimulante e eficaz.

O projeto " AlfabetizArte: DESCOBRINDO O MUNDO POR MEIO DA LEITURA, JOGOS E ESCRITA" tem como objetivo geral desenvolver um ambiente de alfabetização com atividades práticas destinadas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando promover uma aprendizagem eficaz da leitura e escrita. Além disso, apresenta objetivos específicos que incluem a produção de materiais didático-pedagógicos para auxiliar no processo de alfabetização e a organização de uma sala com o propósito de facilitar a prática alfabetizadora.



O projeto será realizado durante os meses de novembro e dezembro de 2023. No mês de novembro realizar-se-á a elaboração do projeto e construção dos materiais necessários para a sua execução, na primeira semana do mês de dezembro ocorrerá a aplicação do projeto de intervenção na Escola Municipal Padre Raimundo Nonato Pinheiro. O projeto terá foco nas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando crianças do 1º e 2º ano (idade em que o trabalho de alfabetização é colocado em foco). A escola é uma instituição de Ensino fundamental que atende do 1º ao 5º ano tanto no turno matutino como no turno vespertino.

O projeto de alfabetização fundamenta-se nos princípios II, III e VIII estabelecidos no artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em relação ao princípio II, que aborda a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a iniciativa cria um ambiente lúdico e dinâmico de aprendizado. Através de atividades práticas, busca-se não apenas aprimorar a eficácia na leitura e escrita por meio de jogos, mas também estimular a curiosidade pelo conhecimento e pela pesquisa, além de promover a cultura local através de atividades que proporcionam conhecimento regional e contato com a arte no ambiente da sala.

O princípio III, que trata do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é central nessa abordagem. Reconhecendo a importância de incluir métodos diversos para valorizar a diversidade, visa-se promover uma educação mais inclusiva. A LDB, nesse princípio, reconhece a complexidade das necessidades dos alunos. Portanto, defende-se esse princípio no projeto, adaptando diferentes formas de aprendizado aos alunos por meio de jogos e atividades práticas e dinâmicas, tornando o aprendizado mais rico e significativo. Adota-se uma abordagem em que "aprender brincando" desempenha um papel fundamental. São apresentadas atividades que desenvolvem a consciência fonológica, consciência silábica e trabalham os nomes das figuras, entre outros. Dessa forma, os jogos não são apenas atividades, mas ferramentas para enriquecer o processo educacional, proporcionando uma experiência divertida e prazerosa.

A gestão democrática, destacada no princípio VIII, é um pilar essencial na proposta. Incentiva-se e apoia-se ativamente a participação dos docentes, alunos e comunidade nas decisões relacionadas ao ensino, promovendo uma abordagem colaborativa que leva em consideração as particularidades locais e individuais. Isso resulta em uma gestão democrática participativa. Apoia-se a integração dos jogos na rotina das crianças, incentivando seus pais a apoiarem essas atividades fora da escola, fortalecendo assim a participação da família.



Ao integrar esses princípios ao projeto, busca-se uma aprendizagem mais eficaz da leitura e escrita, a criação de um ambiente educacional que respeite a liberdade de "aprender brincando" e que abrace a diversidade pedagógica, implementando uma gestão democrática para atender às necessidades específicas da comunidade escolar.

Metodologia

Este grupo foi elaborado pelos residentes do programa de residência pedagógica, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O mesmo integra uma proposta de intervenção na gestão escolar. Para a realização desse projeto de gestão, considera-se, inicialmente, a análise realizada no ambiente escolar e as observações referentes ao aprendizado dos sujeitos no processo de alfabetização. Além disso, analisa-se os impactos positivos provenientes da implementação da sala de alfabetização proposta, levando em consideração as atividades e procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos para aprimorar o processo de leitura e escrita de maneira lúdica e prazerosa, por meio de abordagens pedagógicas. As fontes de informação abrangem uma vasta literatura sobre a temática em questão, buscando trazer atividades e jogos para compor a sala intitulada "AlfabetizArte: Descobrimo o mundo por meio da leitura, jogos e escrita", demonstrando que é possível "aprender brincando".

A pesquisa para a realização deste projeto é de caráter qualitativo, abordando a percepção acerca das dificuldades no processo de leitura e escrita dos alunos, tendo o projeto como meio para aprimorar esse procedimento. Serão utilizados autores como Ferreiro e Teberosky, que destacam o desenvolvimento da consciência fonológica como crucial no processo de aquisição da leitura e escrita. Eles enfatizam que manipular os sons das palavras é um pré-requisito essencial para o domínio da linguagem escrita. Vygotsky (2003) já estudava a finalidade e importância do brinquedo no desenvolvimento infantil. Em seus estudos, ressalta que esse objeto não deve ser definido e utilizado apenas com o objetivo de proporcionar prazer e alegria à criança. Portanto, no trabalho educativo com o brinquedo, podem ser atribuídas múltiplas funcionalidades e diferentes alcances.

Wallon (1975) afirma que para compreender a criança é necessário estudar os meios nos quais ela se desenvolve. Dessa forma, a incorporação do lúdico nas práticas educativas mostra-se essencial para compreender a realidade infantil e entender a ludicidade para além da diversão, mas como o meio pelo qual as crianças se comunicam e fazem suas descobertas



e conquistas.

Trabalhando consciência fonológica, trabalhando o nome das figuras, trilhas ortográficas

A atividade “Trabalhando Consciência Fonológica” foi elaborada para explorar as iniciais do alfabeto, permitindo a identificação de figuras relacionadas a animais, objetos e outros elementos que compartilham a mesma inicial, abordando assim a Consciência Fonológica. A atividade será impressa e desenvolvida da seguinte maneira: distribuiremos blocos de papel aos alunos, em forma de planilha, contendo uma figura que inicia com as letras do alfabeto, como por exemplo "a figura de uma abelha, representando a letra A". Ao lado, várias imagens diferentes, algumas começando com a letra A e outras não. Cada aluno associará a imagem às outras, identificando qual começa com a inicial da primeira figura. Desta forma, estaremos promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica, associando as imagens ao som pronunciado ao falar uma palavra, com outras imagens que reproduzem o mesmo som ao serem pronunciadas. Assim, a consciência fonológica torna-se a capacidade de perceber os sons da fala e manipulá-los, compreendendo que a linguagem oral é composta por várias estruturas fonéticas, incluindo palavras, sílabas e, por fim, fonemas.

A atividade “Trabalhando o Nome das Figuras” foi elaborada com o intuito de apoiar o desenvolvimento no processo de alfabetização, tratando-se da consciência fonológica e fonêmica. A consciência fonológica refere-se à percepção dos sons das palavras e à habilidade de manipulá-los, enquanto a consciência fonêmica diz respeito ao conhecimento dos sons das letras e à capacidade de aplicar esse conhecimento na decodificação de palavras desconhecidas. Essas habilidades são fundamentais no processo de leitura e escrita. Uma criança que conhece os sons das letras, mas encontra dificuldade em combiná-los para formar a palavra completa, apresenta desafios na consciência fonológica, especialmente na fonêmica. Portanto, é crucial desenvolver essas habilidades desde a infância, durante a educação infantil.

A atividade será conduzida da seguinte forma: serão impressas planilhas contendo figuras que começam com letras do alfabeto. Cada criança deverá identificar como escrever a palavra, pegar cada sílaba e colocá-la no velcro na planilha, formando a palavra em separação de sílabas. Em seguida, escreverá a palavra com pincel atômico no espaço indicado, indicando com qual letra ela começa e termina finalizando com a separação das sílabas. Desta forma, incentivamos a criança a aprender a separar palavras, ler, escrever e compreender como elas começam e terminam.



Por fim, a consciência fonológica e fonêmica emerge como um indicador crucial no processo de aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização. Prepara as crianças para mapear a fala para a escrita, conectar sons com símbolos escritos e abordar os sons, combinando-os para escrever e ler novas palavras. Essas atividades foram selecionadas para serem trabalhadas nas séries do 1º ao 3º ano dos anos iniciais, priorizando o desenvolvimento da escrita e leitura. Os materiais escolhidos são simples, como folhas impressas, papel cartão/E.V.A., papel ofício impresso com as figuras, cola, fita durex ou papel contact, tesoura, pincel atômico, cola quente e uma caixa para armazenar as planilhas. Esses materiais, muitos dos quais já estão disponíveis nas salas de aula, proporcionam uma abordagem prática e sustentável, evitando o desperdício de papel.

Na Trilha Ortográfica, formamos quartetos, sendo que em cada quarteto há um juiz que não participa diretamente, mas fiscaliza as respostas dos demais participantes. Cada participante joga o dado, e aquele que tirar o maior número inicia o jogo. O dado determina quantas casas o participante avançará. Na casa em que cair, o participante deverá completar corretamente uma palavra relacionada à ortografia. O juiz, com a cartela em mãos, confere se foi completado corretamente. Se acertar, o participante permanece na casa; se errar, volta para a casa anterior. Vence quem chegar primeiro à linha de chegada. Este jogo tem como objetivo trabalhar a ortografia, desafiando a criança a pensar em como letras com sons parecidos aparecem em diferentes palavras, incentivando-a a conhecer as diversas palavras que formam a língua e ampliando seu vocabulário. O objetivo é completar as palavras com a forma ortográfica correta. Essa atividade é adequada para alunos do 4º e 5º ano. Inicialmente, a proposta é criar várias trilhas com papel impresso e colá-las em papelão ou papel cartão, formando um tabuleiro. A atividade visa ensinar a ortografia de maneira divertida, pois crianças dessa faixa etária apreciam atividades práticas, dinâmicas e que facilitam a compreensão.

Os anos iniciais representam a etapa crucial em que o aluno é introduzido no processo de alfabetização, e o uso de atividades lúdicas torna esse aprendizado divertido e prazeroso. Nesse período, o aluno é inserido no contexto da leitura e escrita, aprendendo o alfabeto e como escrever e ler, desenvolvendo outras habilidades. Como destacado por Soares (2003), a alfabetização não é uma habilidade isolada, mas sim um conjunto de habilidades, caracterizando-a como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. Essa foi a proposta das atividades lúdicas no ensino-aprendizagem das crianças, buscando facilitar e



tornar o processo educativo mais eficaz e envolvente.

Roleta Silábica

O jogo "Roleta Silábica" foi criado com o objetivo encantador de envolver alunos do 1º e 2º anos, especialmente aqueles que se encontram em estágio silábico, numa experiência lúdica e educativa.

Nesse jogo, cada aluno recebe uma cartela contendo três palavras, mas há um toque especial: algumas sílabas estão ausentes. A dinâmica começa quando o professor ou mediador gira a roleta, onde cada segmento corresponde a uma sílaba que pode preencher as lacunas nas palavras das cartelas.

Os participantes, atentos ao giro da roleta, analisam suas cartelas para verificar se a sílaba indicada é a que falta em suas palavras. Caso haja correspondência, o aluno tem o privilégio de preencher essa sílaba na sua cartela. O grande objetivo? Ser o primeiro a completar todas as palavras e garantir a vitória.

O "Roleta Silábica" não é apenas um jogo; é uma estratégia pedagógica pensada para estimular a visão crítica da língua nas crianças. A proposta é que elas observem como sílabas diferentes formam palavras distintas, começando a perceber a menor unidade da sílaba, o tão importante fonema.

Essa atividade vai além do entretenimento, buscando tornar o aprendizado da linguagem uma experiência envolvente. Desafiamos as crianças a explorarem e compreenderem as diferentes partes que compõem uma palavra, proporcionando uma jornada educativa repleta de descobertas e diversão. Os materiais utilizados incluem lápis, cola, tesoura, papelão, E.V.A, papel ofício e papel impresso com palavras.

No jogo "Trabalhando o Nome das Figuras", é uma atividade voltada para crianças do 1º ao 3º ano, foi concebida para contribuir no processo de alfabetização, focando na consciência fonológica e fonêmica. A consciência fonológica abrange a percepção dos sons das palavras, enquanto a fonêmica se relaciona ao conhecimento dos sons das letras, ambos cruciais na decodificação de palavras desconhecidas. Essas habilidades desempenham papel vital no desenvolvimento da leitura e escrita.

Optamos por uma abordagem prática. Planilhas com figuras iniciadas por letras do alfabeto serão impressas. Cada criança deverá identificar e escrever a palavra, utilizando velcro para separar as sílabas na planilha. Em seguida, com um pincel atômico, escreverão a



palavra no espaço indicado, indicando a letra inicial e final, além de realizar a separação silábica.

Essa estratégia busca não apenas ensinar a separação silábica, leitura e escrita, mas também desenvolver a compreensão sobre como cada palavra se inicia e termina.

A consciência fonológica e fonêmica não é apenas um indicador de aprendizagem na alfabetização; ela prepara as crianças para associar a fala à escrita, conectando sons a símbolos escritos e combinando-os para a escrita e leitura de novas palavras. Os materiais utilizados incluem papel Cartão/E.V.A, papel ofício impresso com as figuras, cola, fita durex ou papel contact, tesoura, pincel atômico, cola quente, velcro, caixa para armazenar as planilhas.

Picolés da Consciência Silábica e Caixas de Formação de Palavras

O jogo tem como propósito explorar o som inicial das sílabas, sendo direcionado para crianças do 1º e 2º anos, o que se mostra fundamental no processo de desenvolvimento da consciência fonológica.

A dinâmica consiste em desafiar a criança a identificar a sílaba correspondente e associá-la à imagem que compartilha o mesmo som inicial. Essa abordagem prática e interativa visa desenvolver a consciência silábica. Utilizando figuras e palavras soltas, a criança é incentivada a encaixá-las nos sons iniciais correspondentes. Este jogo contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica, considerada crucial no processo de aquisição da leitura e escrita, conforme destacado por autores como Ferreiro e Teberosky (1985). Eles enfatizam que manipular os sons das palavras é um pré-requisito essencial para o domínio da linguagem escrita. Os materiais incluem palito de picolé, papel impresso, E.V.A., cola, tesoura, cola quente, lata de leite ninho ou pote.

A Caixa de Formação de Palavras tem como objetivo estimular a formação de palavras, sendo direcionada para crianças de 1º a 5º anos. Esse jogo educativo visa fortalecer as habilidades de leitura, escrita e vocabulário de maneira lúdica e divertida.

A metodologia adotada envolve o uso de uma caixa contendo tampinhas com letras de A a Z. Na parte superior da caixa, há uma figura, e os alunos precisam identificar a palavra correspondente à imagem. Eles devem procurar as letras nas tampinhas e formar a palavra associada à figura. Essa abordagem proporciona uma experiência interativa e envolvente para o aprendizado.

Os materiais utilizados para a construção desse jogo incluem uma caixa de sapato, 50



tampas de garrafas, 9 garrafas, E.V.A, cola quente, tesoura, fita e figuras. A simplicidade desses materiais torna o jogo acessível e fácil de replicar, promovendo uma abordagem prática e efetiva no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças.

Pião Silábico Reciclável e Ditado Mudo

Durante a experiência de intervenção na gestão escolar, está sendo proporcionada a oportunidade de estagiar em uma escola da rede pública. O objetivo dessa intervenção é aprimorar a qualidade de ensino e o desempenho dos alunos por meio de ações de gestão estratégica.

No início do projeto, foi realizado um diagnóstico da situação da escola por meio de reuniões com professores e a gestora da instituição. Foram identificados diversos desafios, como a carência de recursos materiais para a alfabetização e a utilização do ensino tradicional, em que o docente escreve na lousa e o aluno apenas cópia. Diante desses desafios, buscou-se ideias para aprimorar o ensino da alfabetização, utilizando a ludicidade por meio de vídeos e leituras.

Para embasar as práticas docentes, recorreu-se às obras de autores renomados na área de educação, como Emília Ferreiro, Vygotsky e Huizinga. Esses autores contribuíram para a fundamentação teórica da abordagem participativa adotada nas aulas, enfatizando a importância da construção do conhecimento pelo aluno e a interação social como parte essencial do processo de aprendizagem.

Dentro dessa pesquisa, destaca-se o interesse nos jogos "Pião Silábico Reciclável" e "Ditado Mudo". O jogo Pião Silábico é de fácil construção e pode auxiliar as crianças na formação de palavras e sílabas. Há diversas maneiras de brincar, desde associar palavras a imagens até sortear sílabas para formar palavras, promovendo o desenvolvimento da linguagem e criatividade, além de incentivar a reciclagem e reutilização de materiais.

Na descrição do jogo, os alunos são divididos em grupos, cada um recebendo um pião silábico e uma folha de papel para registrar as palavras formadas. Cada aluno, em sua vez, gira o pião e forma uma palavra com a sílaba que caiu. Os demais alunos registram a palavra, verificando se está correta e faz sentido. A professora orienta e auxilia durante as rodadas, promovendo reflexão sobre as palavras formadas. Após algumas rodadas, os alunos podem ser desafiados a formar frases com as palavras do jogo, incluindo atividades de escrita.

Os materiais necessários para este jogo incluem garrafas pets, cano PVC, espeto de



churrasco e fita adesiva transparente.

Quanto ao jogo "Ditado Mudo", que auxilia a criança na codificação de um som em uma palavra escrita, a atividade envolve escrever a partir de uma figura. Essa prática é crucial, pois estimula a criança a pensar, elaborar hipóteses de escrita e ampliar o vocabulário.

Na descrição do jogo, os alunos recebem um objeto e escrevem o nome ao lado de um número, conforme a figura apresentada dentro da lata pelo professor. São ditadas 10 palavras para que as crianças escrevam. As figuras ficam expostas para observação. O professor sorteia uma das figuras na lata, e os alunos, um de cada vez, escrevem o nome da figura em um papel. Ao final, todos mostram seus desenhos ou palavras escritas, permitindo ao professor avaliar individualmente, identificar dificuldades e necessidades, além de fomentar a participação e interação entre os alunos.

Considerações finais

Em síntese, o projeto "AlfabetizArte: DESCOBRINDO O MUNDO POR MEIO DA LEITURA, JOGOS E ESCRITA" emerge como uma iniciativa visionária para enfrentar os desafios da alfabetização em uma escola pública. A criação de uma sala de alfabetização inovadora, com abordagem lúdica, revela-se uma resposta eficaz à ausência de recursos para letramento. Ao integrar princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o projeto não apenas prioriza a aprendizagem de leitura e escrita, mas também promove a curiosidade, diversidade pedagógica e gestão democrática. As atividades práticas propostas, como "Caixa de Formação de Palavras" e "Roleta Silábica," não apenas abordam deficiências identificadas, mas também enriquecem o processo educacional de forma envolvente e sustentável. Ao transcender o paradigma tradicional, o "AlfabetizArte" representa uma promissora jornada educacional, moldando um ambiente acolhedor que celebra a singularidade de cada criança e transforma a alfabetização em uma experiência cativante e eficaz.

Referências

BRAATZ, K.; DALPIAZ, P. C. **Acolhimento, Inserção e Adaptação na Educação: uma análise a partir das falas das educadoras sobre os conceitos.** 2020.

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



FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985, p. 284.

MONTEIRO, Leliane. **Caixa de leitura**. A arte de ensinar e aprender. 2018. Disponível em : <https://www.aartedeensinareaprender.com/2018/01/caixa-de-leitura.html?m=1>. Acesso em : 18 de novembro de 2023.

RODRIGUES, Natália. **Picolé da consciência silábica**. Materiais educativos. 2022. Disponível em: <https://www.materiaiseducativosbr.com/product-page/picolé-da-consciência-silábica>. Acesso em: 17 de novembro de 2023.

SOARES, Aparecido José Couto; CARNIO, Maria Silvia. **Consciência fonêmica em escolares antes e após oficinas de linguagem**. J. Soc. Bras. Fonoaudio l. [online]. 2012, vol.24, n.1.

VERAS, Evandro. **Construção de palavras com o pião silábico reciclado**. A arte de aprender brincando. s. l., 27 jul. 2014. Disponível em: <http://www.aartedeaprenderbrincando.com/2014/06/construcao-de-palavras-com-opiao.html?spref=pi&m=1>.

VIEIRA, Cláudia. **Desenhos e diversão**. Ditado na lata. YouTube, 23 de mar. de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GadrI_brVNU&t=10s.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



EIXO 03: CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Educação matemática e educação infantil: mapeamento na pesquisa educacional em dissertações e teses nos programas de pós-graduação (stricto sensu) de universidades (públicas e privadas) situadas na região norte

Ana Lúvia da Conceição Sales¹

Jonatha Daniel dos Santos²

E-mail: liviaasales123@gmail.com

EIXO 3: Conteúdos, Metodologias E Práticas Pedagógicas Da Educação Infantil E Anos Iniciais Do Ensino Fundamental

Financiamento: UFAM

Resumo: O texto em tela é fruto de uma pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC) no âmbito do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e teve como finalidade identificar produções produzidas em dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação de Universidades situadas na Região Norte, no período de 2012 a 2022, observando o ensino de matemática na Educação Infantil. Para tal, foram acessados os repositórios dos Programas de Pós-Graduação que tivessem vínculo com a Educação, Educação Matemática, Educação em Ciências e Matemática e afins, desde que atendessem aos pré-requisitos da pesquisa. O estudo apresentado está alinhado com os princípios qualitativos de se fazer pesquisa no campo educacional, buscando efetivar um mapeamento para identificar seus objetivos, opções metodológicas e as temáticas abordadas conforme o mapeamento teórico de Biembengut (2008). O estudo revelou que há poucos trabalhos produzidos no âmbito da Região Norte e que pesquisas sobre a temática em questão são importantes tanto para a formação de professores que vão ensinar matemática, tanto para o campo da Pós-Graduação.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Educação Matemática; Matemática.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

² Docente na Universidade Federal do Amazonas.



Introdução

O campo da Matemática e Educação Infantil formam uma temática que gera diversas discussões, ora contrárias, ora que se vinculam. As discussões são válidas na medida em que caminhos didáticos e pedagógicos precisam estar em sintonia com o público infantil, de tal modo que a matemática nesta etapa escolar seja efetivada por meio de explorações, promovido pela curiosidade. Para que esse diálogo seja coerente, um campo de conhecimento que intermedia essa discussão é denominado de Educação Matemática. De acordo com Bicudo e Garnica (2003), esse movimento será uma expressão vaga se não for reflexivo e preenchido de significado que vem da prática.

Esse campo de conhecimento interdisciplinar, lança mão de teorias de outros campos teóricos, por exemplo, a sociologia, a psicologia, a filosofia, etc., no sentido de promover e construir conhecimentos mais latentes as situações sociais, culturais, econômicas, que nos rodeiam em tempo pós-modernos. Além disso, assume várias linhas de estudo e de pesquisa constituindo movimentos como Filosofia da Educação Matemática, Psicologia da Educação Matemática, História da/na Matemática, Modelagem na Educação Matemática, Resolução de Problemas, Etnomatemática, entre outros.

Ainda é possível indicar que a Educação Matemática atua fortemente na formação de professores (as) bem como na problematização de que professor (a) que ensina matemática ou professor (a) de matemática está sendo formado e, principalmente, qual é o real sentido da matemática no contexto escolar. É possível compreender então que a Educação Matemática é um campo do qual se propõe outros olhares e outras epistemologias para fazer e pensar a Matemática enquanto campo disciplinar e científico. Logo, é uma possibilidade de compreender outros saberes e práticas de grupos socialmente distintos, esquivando do controle epistêmico formatado na disciplina supracitada em tempos modernos.

Partindo desse entendimento inicial, pelo seu aspecto plural, além dessas tendências que foram elencadas acima, é válido ressaltar o papel da educação matemática no contexto da Educação Infantil. No Brasil, há um grupo que vem realizando diversas pesquisas e colaborando sobre diferentes perspectivas de como a matemática pode ser percebida no campo educacional. Tal grupo é denominado de Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e atualmente seu trabalho é apresentado a partir da ótica de 15 grupos de trabalho - GTs.

Destes GTs de trabalho, é válido dialogar com o GT01, intitulado 'Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental' que tem como objetivo suscitar



discussões e fomentar a propagação de pesquisas correlatas ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) — incorporando as Unidades Temáticas previstas na Base Nacional Comum curricular (BNCC), a saber: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Estatística e Probabilidade.

A formação de professores (as) que ensinam matemática, seja na formação inicial ou continuada, é interesse central de estudo deste GT, uma vez que tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são esses (as) docentes em formação que irão trabalhar com as crianças no espaço escolar. Por esse motivo, os processos de ensino e aprendizagem, currículo escolar, ludicidade, jogos e brincadeiras, entre outros campos que constituem a escola e infância, são válidos em função da constante necessidade de estar articulando novas perspectivas que vá ao encontro de um ensino de matemática capaz de dialogar com as formas de ser criança e os processos de desenvolvimento lógico matemático.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Art.30, a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. De acordo com Lorenzato (2011) a possibilidade de ensinar e aprender matemática pode ser pensada desde a Educação Infantil, nesse caso, vale trabalhar com a mesma por meio de explorações, uma vez que não é objetivo ensinar algoritmos para crianças nessa faixa etária, logo, o conceito de explorações matemáticas é mais adequado para esse nível escolar.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é possível observar que a aprendizagem na Educação Infantil deve ser realizada a partir das interações e brincadeiras. Considerando a intencionalidade educativa da Educação Infantil sobre as crianças que cursam creches e pré-escolas, para que as mesmas possam construir significados por meio da linguagem matemática é imprescindível que seja possibilitado a elas diferentes situações e experiências que devem pertencer ao mundo de vivência de quem vai construir sua própria aprendizagem (Lorenzato, 2011).

É essa importância que nos levou ao objetivo geral da pesquisa, que foi o de identificar produções produzidas em dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação de Universidades situadas na Região Norte, no período de 2012 a 2022, observando o ensino de matemática na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretendíamos investigar as dissertações e teses desenvolvidas durante o período de 10 anos que tinham como temática o



ensino de matemática na Educação Infantil, identificar as temáticas abordadas e como são articuladas aos aspectos teóricos/metodológicos no intuito de produzir contribuições para formação de professores (as) que ensinam matemática e para os que já atuam na educação básica e perceber se os trabalhos analisados traziam novas contribuições e possibilidades no que se refere ao ambiente infantil, escolar e pedagógico.

Metodologia

A pesquisa ocorreu a partir do mapeamento teórico de Biembengut (2008) como instrumentos para a produção e análise dos dados para a referida pesquisa. Este tipo de pesquisa visa elencar elementos centrais que compõe nas dissertações e teses, tais como: analisar e comparar aspectos em relação aos objetivos, referências utilizadas, metodologia, campo teórico, sujeitos e contextos pesquisados e por fim, as análises, de modo a compreender os resultados e contribuições sobre o tema para a área pesquisa e para a educação de maneira geral.

A pesquisa de cunho mapeamento teórico se organiza em duas etapas: a primeira etapa corresponde a revisão bibliográfica e de literatura correspondente às discussões teóricas produzidas durante os anos selecionados para a pesquisa. Já a segunda etapa corresponde à organização dos fundamentos teóricos e levantamento, classificação e análise das produções realizadas dentro dos anos selecionados e que corresponda aos critérios de seleção. A análise dos dados deve apresentar a vinculação e contexto de pesquisa ao qual está vinculado a tese e/ou dissertação e apresentar os elementos teóricos e metodológicos na construção das análises produzidas pelo autor/a da referida tese e/ou dissertação.

Diante disso, houve o levantamento das teses e dissertações defendidas entre o período de 2012 a 2022, correspondendo aos últimos 10 anos de pesquisa. Houve também o refinamento das pesquisas dessas teses e dissertações com foco no campo de pesquisa ou defendidas junto aos programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) presentes na região Norte do país.

Resultados e/ou discussão

Alinhados com o mapeamento teórico, base metodológica desta pesquisa, iniciamos a pesquisa no mês de agosto de 2022, tendo em vista a possibilidade de uma percepção inicial sobre o objeto do estudo. Nas leituras iniciais, o objetivo foi dialogar com o campo da Educação Matemática, trazendo seus objetivos e contribuições. Em seguida, a intenção foi escrever sobre a Educação Infantil a partir da BNCC, realizando uma discussão com os seus eixos temáticos,



para que a partir de todas as leituras realizadas, pudesse expor a articulação entre a Educação Infantil com o campo da Educação Matemática.

Após esse diálogo com o campo teórico, a pesquisa foi sendo articulada com o mapeamento teórico, necessário para a produção e análise dos dados. O trabalho baseou-se em leituras das produções encontradas durante o período em que a pesquisa foi realizada e que tinham vínculo com a temática abordada. Como critério de seleção para identificar teses e dissertações no âmbito da Região Norte, foi definido que os programas de Pós-Graduação tivessem vínculo com a Educação ou Educação Matemática, sendo atendidos os mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais.

No primeiro momento, 6 (seis) trabalhos foram encontrados, porém, após um refinamento com o lócus da pesquisa, 4 (quatro) pesquisas foram selecionadas, distribuídas na ordem a seguir:

Tabela 1: INSTITUIÇÕES E PESQUISAS NA REGIÃO NORTE

TÍTULO DA PESQUISA	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO
Matemática para a Educação Infantil: criação de um modelo experimental de ensino da matemática através do software edi – educação infantil.	Edivalda Pereira da Silva Martins	Prof. Dra. Ocicleide Custódio da Silva	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
O Ensino da Matemática na Educação Infantil.	Rosilene Pachêco Quaresma	Prof. Dr. Pedro Franco de Sá	2017	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
Jogos de Linguagem na Alfabetização Matemática.	Carlos Evaldo dos Santos Silva	Profa. Dra. Marisa Rosâni Abreu da Silveira	2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Cartas ao vento em rastros de afetos: narrativas de professoras da educação infantil.	Juverlande Nogueira Pinto	Profa. Dra. Bianca Santos Chisté	2022	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

As universidades selecionadas são compostas integralmente por universidades públicas, tendo em vista que as universidades privadas na região geográfica delimitada não oferecem programas de pós-graduação vinculados à temática abordada. Nesse sentido, as instituições públicas, principalmente na Região Norte, são as grandes difusoras da produção científica, além de oferecer à sociedade de uma forma geral, acesso a cursos de graduação e diversos projetos que se vinculam a esse nível de educação formal.



Na produção do Mapa 1 é possível compreender como as pesquisas estão sendo produzidas na Região Norte, distribuídas na ordem a seguir: uma pesquisa na Universidade Federal do Amazonas; uma pesquisa na Universidade do Estado do Pará; uma pesquisa na Universidade Federal do Pará e uma pesquisa na Universidade Federal de Rondônia, totalizando quatro pesquisas, sendo três dissertações e uma tese.

Tendo em vista a necessidade de identificar as temáticas abordadas e como são articuladas aos aspectos teóricos/metodológicos na formação de professores (as) que ensinam matemática e para os que já atuam na Educação Básica, a seguir são apresentados os quatro trabalhos encontrados ao longo desta pesquisa.

A dissertação intitulada “Matemática para a Educação Infantil: criação de um modelo experimental de ensino da matemática através do software edi – educação infantil” de Martins (2017), teve como objetivo geral propor um modelo experimental para o ensino da matemática através de um software para auxiliar no aprimoramento do aprendizado da matemática nos anos iniciais da Educação Infantil. Como objetivos específicos pretende analisar os métodos utilizados no ensino da matemática da educação infantil, desenvolver o modelo experimental para auxiliar o ensino-aprendizado da matemática na educação infantil, propor metodologia para auxiliar o ensino-aprendizado da matemática na educação infantil utilizando software de aplicação e utilizar ferramentas de qualidade para mensurar a efetividade do método proposto.

Trata-se de uma pesquisa de campo, que teve como objetivo verificar os métodos empregados no aprendizado das crianças na educação infantil, logo, pôde-se observar uma ampla variedade de abordagens adotadas pelas instituições educacionais para promover o desenvolvimento do aprendizado em matemática. Na página 45 da dissertação, a autora insere uma tabela e um gráfico que demonstra os resultados obtidos em relação aos métodos utilizados no ensino da matemática na educação infantil, logo, constatou-se que cada instituição desenvolve seu próprio método de ensino, fundamentado em seu projeto político-pedagógico, que engloba atividades como brincadeiras, abordagens lúdicas, utilização de recursos tecnológicos, entre outros.

Para a discussão foram utilizados os seguintes autores (as) com mais frequência: Hooper & Rieber (1995); Gil (2002); Siqueira (2006); Carvalho (2009); Lakatos (2007) e Carpinetti (2010). Para discutir Educação Matemática foram utilizados os seguintes autores (as): Ifrah (2005) e Lopes (2016).



Já na dissertação intitulada “O Ensino da Matemática na Educação Infantil” de Quaresma (2017), o objetivo geral foi verificar como se configura o Ensino de Matemática na Educação Infantil a partir da visão dos professores da Rede Municipal de Educação de Belém do Pará. Na leitura do texto, não conseguimos identificar os objetivos específicos, mas para atingir o objetivo geral do trabalho, a autora coloca quatro questões norteadoras: 1- De que forma os professores de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belém trabalham a matemática? 2- De que maneira apresentam as atividades relacionadas a matemática às crianças? 3- Que conteúdos são apontados pelos docentes como de maior dificuldade para a aprendizagem dos alunos da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belém? 4- Que desafios possuem os professores da Rede Municipal de Educação de Belém ao ensinar matemática na educação infantil?

Trata-se de uma pesquisa de campo, que de acordo com as incursões teóricas e com o percurso metodológico apresentado pela autora, obteve como resultado que o ensino da matemática se configura por meio de um trabalho pedagógico onde a maioria dos docentes disseram considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentando os conceitos matemáticos de forma lúdica, por meio de situações desafiadoras, roda de conversa, contação de histórias, músicas e outros.

A autora utiliza os seguintes autores (as) com mais frequência: Huberman (1992); Kuhlmann (1998); Freire (1988,1970,1979,1996,1997,2008); Flick (2009); Rocha (2010) e Corsáro (2011). Para discutir Educação Matemática foram utilizados os seguintes autores (as) com mais frequência: Fiorentini (1995,2002); Lorenzato e Fiorentini (2001); Pirola e Mariani (2005); Vasconcelos E Bitar (2007); Garcia (2009); Azevedo (2007,2012) e Smole (2014).

Na perspectiva de apresentar os trabalhos, a tese intitulada “Jogos de linguagem na alfabetização matemática” de Silva (2021), teve como objetivo geral compreender o funcionamento da linguagem, a partir do conceito de jogo de linguagem de Wittgenstein, o seu papel na aquisição do conhecimento e sua relevância para o ensino de número na alfabetização. Como objetivos específicos deseja recorrer ao conceito de jogo de linguagem para compreender o funcionamento da linguagem matemática e apontar as possíveis implicações dessa compreensão no ensino do conceito de número, destacar a relevância da práxis linguística na constituição do conhecimento matemático e fazer a descrição gramatical do conceito de número a partir dos jogos de linguagem presentes na aula da professora alfabetizadora.



Trata-se de uma pesquisa empírica que foi realizada em uma escola pública municipal de Belém do Pará. O resultado que se obteve é de que a compreensão do funcionamento da linguagem, a partir do conceito de jogo de linguagem e de que as primeiras relações do sentido linguístico já são atividades epistêmicas, coloca a linguagem no centro do processo educativo e aponta para outras possibilidades, diferentes das hegemonicamente presentes no campo da Educação Matemática, de conceber o ensino da matemática, que podem ter desdobramentos importantes em relação às práticas de ensino do professor que ensina matemática e ao aprendizado dos alunos e das alunas, especialmente na alfabetização.

Para a discussão foram utilizados os seguintes autores (as) com mais frequência: Moreno (1993,2000,2003,2005,2008,2010,2012,2015,2019); Monk (1995); Ferreira (1999); Azanha (2006); Gottschalk (2007, 2012, 2014, 2015, 2018); Wittgenstein (1968, 1990, 1999, 2003, 2009, 2012); Machado (2011); Monk (1995); Azanha (2006) e Arruda Júnior (2017). Para discutir Educação Matemática foram utilizados os seguintes autores (as) com mais frequência: Kamii & Declark (1995); Danyluk (2002,2010); Devlin (2008); Machado (2011); Fayol (2012); Kamii (2012); Maia (2013) e Marques (2016).

Na dissertação intitulada “Cartas ao vento em rastros de afetos: narrativas de professoras da educação infantil” de Pinto (2022), a autora não trabalha com o conceito de objetivo, logo, no nosso entendimento, o objetivo geral da pesquisa está em investigar como as professoras da educação infantil percebem o ensino da matemática e suas trajetórias formativas. Na leitura do texto não conseguimos identificar os objetivos específicos. Trata-se de uma pesquisa cartográfica.

Para a discussão foram utilizados os seguintes autores (as) com mais frequência: Deleuze (1974,1998,2013,2020); Deleuze & Guattari (1995,1997,2002); Leite (2011); Rolnik (2016); Leite & Camargo (2018); Larrosa (2018,2020) e Gallo (2003,2012,2019). Para discutir Educação Matemática foram utilizados os seguintes autores (as) com mais frequência: D’Ambrósio (2005,2012); Cammarota (2019,2021); Clareto & Miarka (2014); Clareto & Rotondo (2015,2021,2018).

Durante a análise dos trabalhos elencados no mapa 1 algumas perspectivas podem ser problematizadas, por exemplo: quais são os motivos que resultam essa pequena quantidade de trabalhos? Por que a Região Norte não apresenta maiores quantidades de pesquisas que articulam a Educação Matemática e Educação Infantil? Como estão sendo efetivadas as pesquisas sobre essas temáticas nos estados amazônicos?



Considerações finais

O estudo poucos trabalhos produzidos no âmbito da Região Norte, nesse contexto, é evidente que nessa região do Brasil, a abordagem desse tema está em processo de desenvolvimento. Essa quantidade de trabalhos de certa forma se demonstra por haver poucos programas de Pós-Graduação com ênfase em Educação Matemática.

Há um reconhecimento crescente de que a Educação Matemática na Educação Infantil não se trata apenas de ensinar números, mas de desenvolver competências como resolução de problemas, raciocínio lógico, criatividade e comunicação, além de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Atividades divertidas e práticas permitem que as crianças aprofundem a sua compreensão de números, formas e padrões, construindo uma base sólida para a aprendizagem futura.

Além disso, o papel do educador é de extrema importância nesse processo. O mesmo, tem como função adaptar suas abordagens às necessidades individuais das crianças, oferecendo desafios que sejam adequados ao seu nível de desenvolvimento. Os trabalhos analisados, apesar da pouca quantidade, podem servir como um auxílio para a formação de professores (as) que ensinam matemática e para os que já atuam na educação básica, trazendo atividades que podem ser empregadas de um outro jeito e maneiras de se olhar e entender o ensino da matemática no âmbito infantil.

Assim, a pesquisa não pode ser entendida como concluída, pois, além de continuar a investigação desta temática, deve-se partilhar práticas bem-sucedidas e investir na educação continuada dos educadores deste nível, que se torna fundamental à medida que avançamos. A educação matemática na Educação Infantil não é apenas uma base para a aprendizagem futura, mas também uma forma de as crianças se tornarem cidadãos críticos e estratégicos, além de poderem ser empenhados numa sociedade cada vez mais orientada para a matemática. Portanto, a cooperação de todos os envolvidos neste processo é essencial para desenvolver o potencial das crianças desde muito cedo.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida V.; GARNICA, Antônio Vicente M. Filosofia da Educação Matemática: constituição de suas múltiplas faces. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Filosofia da Educação Matemática Concepções & Movimentos**. Brasília: Plano editora, 2003.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

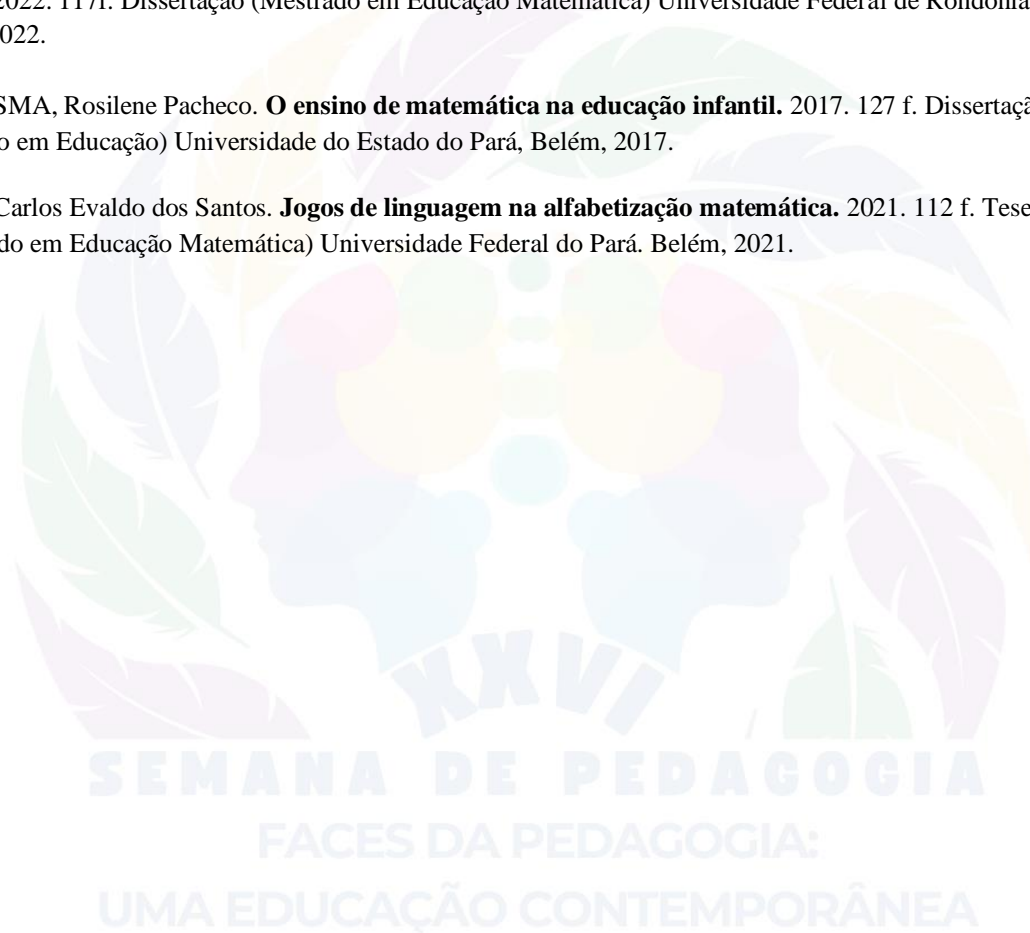
LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Edivalda Pereira da Silva. **Matemática para a educação infantil**: criação de um modelo experimental de ensino da matemática através do software edi – educação infantil. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

PINTO, Juverlande Nogueira. **Cartas ao vento em rastros de afetos**: narrativas de professoras da educação infantil. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2022.

QUARESMA, Rosilene Pacheco. **O ensino de matemática na educação infantil**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Carlos Evaldo dos Santos. **Jogos de linguagem na alfabetização matemática**. 2021. 112 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Universidade Federal do Pará. Belém, 2021.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



As contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em fase creche

Bruna Fernandes da Cruz e Souza¹

Paulo Ricardo de Sousa e Souza²

E-mail: brunaivg2@gmail.com

EIXO 3: Conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas da educação infantil e anos iniciais e do ensino fundamental

Resumo: O presente artigo tem como tema norteador os pressupostos da psicomotricidade mediada por profissionais de pedagogia que desenvolvem práticas significativas na Educação Escolar. Para tanto, definimos como objetivo geral investigar a prática pedagógica na educação infantil frente ao desenvolvimento da psicomotricidade propiciando uma educação psicomotora na fase creche a partir da mediação do docente acerca das atividades planejadas e intencionais. Cabe mencionar que a escolha ao tema se deu pela prática docente em escola privada bem como nos momentos de estágio e atividades correlacionadas as disciplinas do curso de Pedagogia nas quais mediávamos diversas propostas em escolas públicas na cidade de Manaus, nos instigando a observação e a busca por leituras e estudos sobre a temática. Os autores que elencamos para subsidiar este trabalho foram Fonseca (1983, 2005), Le Boulch (1987 e 1982), Oliveira (2001) entre outros. A metodologia escolhida quanto aos procedimentos técnicos escolhemos uma revisão bibliográfica, que nos possibilitou apontar que a psicomotricidade é um meio prático de auxiliar no desenvolvimento infantil associado à aprendizagem biopsicomotora na criança de 1 a 3 anos de idade, sendo um recurso capaz de contribuir na evolução gradual bem-sucedida, encontrada por dificuldades através da gestualidade de suas ações.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Aprendizagem; Ensino.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins

² Licenciado em Educação Física e Esp. em Letramento Digital



Introdução

O estudo da psicomotricidade na educação infantil é importante por favorecer e estimular o desenvolvimento corporais juntamente com habilidades cognitivas da criança, visando sempre sua aprendizagem integral. Para a compreensão sobre o estudo da psicomotricidade é necessário que o educador conheça seus alunos, suas fases de desenvolvimento e quais as atividades devem ser aplicadas de acordo com a faixa etária, respeitando as diferenças individuais e o grau de maturidade das crianças.

Com base nesta perspectiva pretendemos saber como a psicomotricidade está sendo utilizada no espaço de formação de crianças fase creche na educação infantil? Para tanto objetivamos analisar as contribuições epistemológicas e didático-metodológicas da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil e aprendizagem biopsicomotora na criança de 1 a 3 anos de idade em fase creche.

O aprendizado escolar infantil está interligado à educação psicomotora, pois é a partir dessa etapa, que a criança toma consciência de seus gestos e movimentos. Neste primeiro momento da vida da criança, o (a) professor (a) ao conhecer sobre a psicomotricidade pode proporcionar melhores condições para um bom desempenho biopsicossocial infantil.

Partindo do que fora até aqui exposto, esse artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa na qual está estruturada em três seções: “A Contribuição da Psicomotricidade frente ao desenvolvimento infantil com crianças fase creche”, os “Distúrbios psicomotores encontradas em crianças na educação infantil” e por fim “A ação do professor de educação infantil frente a orientação de atividades de psicomotricidade” discutidos com maior profundidade no transcurso do trabalho.

Entendemos que esta pesquisa poderá também favorecer a discussão e expansão de novos saberes sobre a temática aos profissionais com formação em licenciatura plena em Pedagogia, sendo o presente estudo de suma relevância, uma vez que poderá auxiliar-nos ao conhecimento acadêmico e científico sobre o tema, visto que ainda existem muitas indagações sobre o desenvolvimento psicomotor infantil.

A contribuição da psicomotricidade frente ao desenvolvimento infantil com crianças em fase creche

A psicomotricidade está ligada à coordenação motora, aos movimentos e às articulações do corpo que aplicamos no dia a dia. Para a criança o brincar é apenas diversão, mas dentro do



estudo psicomotor é uma função importante para o aprimoramento da psicomotricidade em relação ao desenvolvimento corporal. Assim, todo o incentivo deve vir a partir das atividades propostas pelo educador, pois um exercício despretensioso deste representa muito para a coordenação global da criança.

Com base nisso, o estudo da psicomotricidade atualmente surgiu como um meio de combater a inadaptação psicomotora, pois a conduta da criança é involuntária e sua movimentação ativa, descoordenada. Fonseca afirma que a:

Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua socialização. Desta forma, pode ser apreendida como ciência que educa o movimento e desenvolve as funções de inteligência, favorecendo, portanto, o processo de aprendizagem. (Fonseca, 1983, p. 202).

Partindo do entendimento, a psicomotricidade procura proporcionar a criança melhores condições, aumentando seu potencial motor, dando-lhe recursos em seu desempenho escolar, e durante a fase pré-escolar, as crianças exploram os movimentos adquiridos a cada dia como, andar, saltar, cair.

O que relativamente pressupõe-se é que a inclusão das atividades psicomotoras no âmbito escolar propicia ao desenvolvimento postural e comportamental da criança, mesmo que na fase creche esta etapa é de descobertas e brincadeiras, mas é a partir desse ponto de estágio, que contribuirá para o desenvolvimento integral da criança.

Quadro 1. Elementos psicomotores

Elementos psicomotores	Conceito	Autor
Coordenação motora ampla	Primeira condição a ser desenvolvida no espaço infantil. É o trabalho que aperfeiçoa os movimentos dos membros superiores e inferiores.	Almeida (2007)
Coordenação motora fina	A coordenação visomotora e a motricidade fina se iniciam no primeiro ano e terminam ao final da educação infantil. A coordenação motora fina ocorre a partir da reação conjunta do olho e da mão dominante. É a capacidade de realizar movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades.	Le Boulch (1986)
Lateralidade	É a dominância lateral de um lado em relação ao outro. Durante uma atividade de deslocamento, a criação adquire a noção de qual lado do corpo está sendo trabalhado.	Meur e Staes (1984)
Equilíbrio	Habilidade da criança de manter o controle do corpo utilizando ambos os lados ao mesmo tempo, apenas um lado ou ambos de modo alternado.	Hurtado (1991)
Estruturação espacial	Quando se tem noção de como se deve agir e movimentar-se em um determinado lugar, adaptando-se às limitações do espaço.	Meur e Staes (1984)



Orientação temporal	Capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos: antes, após e durante os intervalos.	Meur e Staes (1984)
Ritmo	É a capacidade da criança de perceber um fenômeno que ocorre com uma determinada duração, ordem e alternância. A percepção ocorre de forma individual e espontânea.	Boato (1996)
Esquema corporal	É o conhecimento que a criança adquire do próprio corpo e de suas partes. Por meio desse conhecimento, a criança consegue manipular e utilizar o corpo para o relacionamento com o meio ambiente.	Le Boulch (1983)

Fonte: Adaptado de Aquino et al. (2012).

O primeiro objetivo da educação psicomotora é “permitir á criança viver um corpo disponível, caracterizado por um bem-estar e uma harmonia de seus movimentos” (Le Bouch, 1987, p.185). De certa forma o movimento pode ser realizado “através da prática de atividades psicomotoras, como forma de auxiliar os alunos também na comunicação com o mundo, e através do movimento e dos gestos, que se tem de forma integral no desenvolvimento das aprendizagens” (Lofiego, 1995, p.32).

Para Fonseca (2005) psicomotricidade é “uma prática que contribui para o pleno desenvolvimento da criança no ensino-aprendizagem, que favorece os aspectos físicos, mental, afetivo e emocional que contribui para a formação da sua personalidade”.

A Psicomotricidade na Educação Infantil visa o equilíbrio e o desenvolvimento motor e intelectual da criança; o brincar quer seja como recreação psicomotora orientada ou livremente, aponta para resultados positivos e que agrega na formação de sua identidade e autonomia.

Distúrbios psicomotores encontrados em crianças na educação infantil

A Educação Infantil perpassou por concepções teóricas e históricas e vem reestruturando suas orientações pedagógicas a fim destacar que a criança é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Logo, isso pressupõe-se que reconhecer que nem sempre a infância foi tratada assim. As crianças eram tidas como adultos em miniatura e desvalorizadas em suas expressões próprias, quando, na verdade, esses pequenos ávidos por aprender estão em contínua descoberta de si e do entorno que os cerca, sendo seres ativos sociais.

Segundo Major (2011) o período inicial da criança na escola é caraterizado por acentuadas mudanças ao nível físico, motor, linguístico, comportamental, emocional. Neste âmbito é presumível que este período desempenhe um papel significativo ao nível do comportamento socioemocional e da formação do autoconceito da criança.



Nesse sentido, como educadores, cabe verificar o desenvolvimento da criança de maneira integrada, ou seja, buscando atender aos aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos, pois, é necessário desde cedo a utilização ampla do movimento, principalmente quando se fala dessa faixa etária que está descobrindo e explorando seus movimentos.

O esquema corporal é o resultado das experiências que possuímos provenientes do corpo e das sensações que experimentamos não é um conceito aprendido, que se possa ensinar, ele é um resumo e uma síntese de sua experiência corporal. “Com o passar dos anos e nas consequentes fases do ciclo vital, o esquema corporal, se consolida e se modifica naturalmente, através das características individuais (genótipo e fenótipo), do ambiente (experiências) e das tarefas executadas” (Lobo; Vega, 2016, p. 2).

A perturbação motora é uma inquietação corporal causada por uma emoção que desorganiza o viver; ela abrange perturbações no esquema corporal, nos tônus musculares e na imagem corporal, conforme aponta Fonseca (2002). Dessa maneira, compreendemos que uma criança que apresente problemas de esquema corporal possa vir a apresentar uma fragilidade em seus movimentos de coordenação.

Tais problemas podem fazer-nos notar tanto na Pré-escola como nas series iniciais do primeiro grau, com maior ou menor intensidade e decorrendo das mais variadas causas como: debilidade intelectual, problemática emocional, retardo de maturação, certas desarmonias Tônico motoras etc. (José; Coelho, 1995, p.89).

Nesse caso, os distúrbios são percebidos no início da escolaridade e é impercebível o diagnóstico dos professores com relação à má coordenação que a criança apresenta e muitas vezes os pais não estão atentos aos sinais que a criança evidencia, causando assim problemas graves de aprendizagem, comportamental, nos movimentos, na fala, na escrita, dentre outras.

Subtende-se que o conhecimento corporal e o domínio do mesmo estão interligados das dimensões a suas ações corporais, ou seja, uma criança que impulsiona com força uma bola contra os objetos fazendo com que a bola saia do lugar, está criança não conhece o seu corpo, não o domina com destreza, e não possui a percepção quanto ao objeto que ocupa ao determinado espaço. Para tanto, Oliveira (2001.p.51) afirma que:

Um esquema corporal organizado, portanto, permite a criança a se sentir bem, na medida em que seu corpo lhe obedece, em que tem o domínio sobre ele, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo

Quanto ao domínio espacial Coste (1978, p. 66) cita que:

a lateralidade processa-se na esteira de especialização da criança, ou melhor dito, acompanha cada um de seus passos: localização no próprio corpo, projeção de seus



pontos referenciais a partir do corpo e, depois, organização do espaço independente do corpo.

Paralelamente, as atividades psicomotoras devem ser trabalhadas desde a mais tenra idade, sendo um pré-requisito para a fase da alfabetização, possibilitando um bem-estar, e lhe proporcionando segurança ao próprio corpo. Le Bouch (1982) coloca que entre os dois e três anos a prevalência é flutuante, sendo necessária realização de atividades práticas que permitam a fixação e estabilização da dominância lateral.

A educação psicomotora refere-se à formação base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas correspondentes a uma finalidade assegura o desenvolvimento funcional conhecido como sincinesias.

As sincinesias é caracterizada pela ação de músculos que não atua, em determinado movimento. Um exemplo desta situação é a criança fechar também a mão esquerda quando pega um objeto com a direita. Isto a impede de realizar atos coordenados e com ritmo devido a sua descontinuidade nos gestos e imprecisão dos movimentos, podem aparecer ainda outros sintomas como tremores na língua, lábios, pálpebras e dedos quando estes são solicitados para a execução de um determinado movimento (Arraes, 2017, p.289).

Ao qual temos em Le Boulch (2001, p. 19), acerca do esquema corporal que:

A estruturação do esquema corporal organiza-se a partir de uma estreita interligação entre duas imagens. Como resultado, a criança dispõe de uma imagem do corpo 'operatório' no sentido piagetiano, um suporte que permite programar mentalmente ações em torno do objeto e também em torno de seu 'próprio corpo'.

O desenvolvimento do esquema corporal se dá a partir da experimentação vivida pelo próprio indivíduo com base no reconhecimento que possui de seu próprio corpo e de sua relação com o mundo.

O diagnóstico motor é um passo importante no estudo da psicomotricidade por buscarmos compreender a forma mais eficaz e necessária que uma criança no início da sua vida escolar precisa para o aprendizado. Desse modo, a educação psicomotora sendo aplicada nas escolas de forma consciente com relação ao grau de maturação da criança e o interesse dela proporcionando momentos de lazer, promovendo o conhecimento de si e do mundo, estimulando sempre à criança a interação e trabalhando com o desenvolvimento psicomotor.

A ação do professor de educação infantil frente a orientação de atividades de psicomotricidade



Reconhecer a importância da psicomotricidade no setor educacional é necessário identificar quem é o profissional que fará uso de suas teorias e técnicas. Na educação infantil, tem-se majoritariamente a atuação de pedagogos (Costa et al., 2019). Em menor proporção, as instituições de ensino infantil contratam professores especialistas para determinadas disciplinas, como, por exemplo, educação física escolar (Costa et al., 2019). Em suma, o ideal seria que houvesse espaço e tempo nas escolas especificamente para o atendimento das necessidades das crianças por intermédio da psicomotricidade.

Assim quando se planeja atividades psicomotoras o professor de Educação Infantil necessita da compreensão e do conhecimento sobre a criança, os cuidados, o respeito mútuo de suas culturas e o interesse dela em relação a prática da atividade, a liberdade de escolha, e principalmente a aceitação da transformação que existe entre as crianças em relação ao desenvolvimento desta fase.

Nessa perspectiva, destaca-se a relevância de os educadores que atuam no ensino infantil, pedagogos, buscarem aprofundar os seus conhecimentos acerca da teoria e das técnicas psicomotoras por meio da formação continuada.

É elementar que esteja em evidência, que “na perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que deve inscrever-se o papel da escola, e os métodos pedagógicos renovados devem tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível.” (Le Bouch, 1987, p.16).

Vale ressaltar que o estudo da psicomotricidade não é apenas exercícios no âmbito do movimento, mas está ligado a parte neurológica, psicológica e cognitiva, pois existem aspectos que são relevantes e primordiais, sendo por isso que há importância na constante observação em sala e a aplicação de uma avaliação psicomotora contribui na identificação das dificuldades relacionados a transtornos psicomotores e os avanços alcançados no processo.

Trabalhar a psicomotricidade na educação infantil necessita de um planejamento, ajustamento e objetivo que estimule e favoreça condições ao desenvolvimento de todos os elementos psicomotores a serem trabalhados, pois a escolha dos materiais, das brincadeiras e do ambiente devem ser consideradas, de modo que se faz necessário “conhecer os seus recursos, especialmente os materiais lúdicos é de vital importância” (Moyles, 2002, p.120). Condizente reflexão nas palavras do autor visto que os recursos a serem utilizados no campo psicomotor deverão ter caráter preventivo e reeducativo na superação das dificuldades apresentadas.

É verdade que na educação infantil a criança tem o prazer e a liberdade dos movimentos e das brincadeiras e, por isso, que ao se trabalhar com a psicomotricidade nessa fase precisa-se



proporcionar prazer da expressão pelo movimento motor, pela comunicação e ao mediar uma proposta pedagógica que atenda as especificidades e faixa etária por meio da psicomotricidade.

Metodologia

A pesquisa se deu através de revisão bibliográfica, instigada a partir das indagações surgidas ainda no campo de estágio supervisionado obrigatório em Educação Infantil, no curso de Pedagogia na Universidade Nilton Lins, ocorrida ao decorrer do primeiro semestre de 2021, com carga horária de 100h, realizada em uma creche pública na zona norte no município de Manaus, onde deu-se a coleta de dados por meio da técnica de análise do relatório de observação do estágio, solicitados por professor orientador de estágio, ao decorrer da experiência do estágio supervisionado na educação Infantil. Nesse sentido, as técnicas de coleta de dados são um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da coleta de dados (Lakatos; Marconi, 2001).

Cabe mencionar, que a metodologia da pesquisa-ação adotada no estudo de caso, uma vez que “[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]” (Thiollent, 1988, p.14), buscou-se ainda o envolvimento entre pesquisadora e professoras participantes, de forma que houve cooperação e a participação no processo da prática de intervenção aplicada em crianças de 1 a 3 anos de idade, possibilitando a identificação de problemas motores, o que foi solicitado em estágio para fins de observação e práxis dos acadêmicos em âmbito obrigatório para conclusão deste.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa para composição teórica foi possível observar e analisar que a psicomotricidade é uma ferramenta que pode ser utilizada pelo pedagogo na Educação Infantil, pois potencializa e estimula, nas crianças da fase creche, o desenvolvimento de aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais no quais intensifica a linguagem corporal por intermédio do corpo em movimento cabendo muito bem ao professor com formação em Pedagogia convergindo com os pressupostos necessários a atender as especificidades desta faixa etária.

Vale ressaltar que a escola tem papel fundamental na estimulação e na identificação do grau de maturidade psicomotora, representado no brincar e na interação social, afetiva e emocional da criança ampliando o repertório motor, enquanto a reeducação motora bem como atuar conduzindo as possibilidades de movimento que, até então, mostraram-se limitadas.



Nesse sentido, pode-se considerar é de suma importância para os escolares que as professoras possuam e apliquem os conhecimentos da psicomotricidade, pois esta é uma ferramenta que deve ser aplicada na educação infantil a fim de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, temos no professor pedagogo a mediação que oportunizará o desenvolvimento dos elementos psicomotores de modo a estimular o aprendizado não somente dos aspectos emocionais e cognitivos, mas também dos motores, pois o corpo fala por gestos, e o trabalho pedagógico atento a seus anseios, diretivo em suas propostas, é um valioso instrumento do qual o educador poderá se valer.

Referências

- AQUINO, Mislene Ferreira Santos et al. The psychomotricity as tool of physical education in infant education/Psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 4, n. 14 SI, p. 245-257, 2012.
- BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. **Rio de Janeiro: Contraponto**, v. 314, 1996.
- ARRAES, Cybele Lima Batista et al. Compreendendo a Psicomotricidade. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 11, n. 36, p. 284-294, 2017.
- COSTA, Carina Farias et al. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **BIOMOTRIZ**, v. 13, n. 4, p. 18-26, 2019.
- COSTE, Jean-Claude A. **Psicomotricidade; PSICOMOTRICIDADE**, A. Tradução: Álvaro Cabral. 1978.
- FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. 2002. **Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem-Infarmática Educativa. Universidade Estadual do Ceara**, 2002.
- FONSECA, Vitor Manuel Ferreira da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- FONSECA, Vitor Manuel Ferreira da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Artmed Editora, 2005.
- JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. 12ªed. São Paulo: Ática, 1995.
- LAKATOS, M; MARCONI, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2001, p. 297
- LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982; 2001, p.220.
- LOBO, Adelina Soares, Educação Psicomotora: As Contribuições do Jogo Tradicional e da Psicocinética da Promoção do Desenvolvimento Psicomotor. **Educação Física Escolar**, p. 25.
- LOFIEGO, J. L. **Disgrafia-Avaliação Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.
- MAJOR, S. O.; SEABRA-SANTOS, M. J.; MERRELL, K. W. Escalas de Comportamento para a Idade Pré-Escolar-2ª edição (ECIP-2). **Instrumentos e contextos de avaliação psicológica**, v. 1, p. 249-268, 2011.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1988.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil: o ambiente posto em questão

Walesca Antônia Ferreira Corrêa¹

Dayse da Silva Albuquerque²

E-mail: walescaafs@gmail.com

EIXO 3: Conteúdos, Metodologias e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Resumo: As escolas na atualidade têm cada vez mais projetado seus ambientes para promover o emparelhamento. Ao mesmo tempo, o estilo de vida urbano contribui para o surgimento de distintas dificuldades no processo de escolarização decorrentes do uso irrestrito e inadequado de tecnologias e um afastamento dos ambientes ao ar livre que oportunizam o contato com a natureza. Considerando esses aspectos, a partir de uma aula de Fundamentos da Educação Infantil sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), surgiu a inquietação de pesquisar sobre a relação criança-natureza e seus benefícios para o desenvolvimento na educação infantil e de como essa relação se apresenta nas DCNEI e como as instituições de ensino a colocam em prática a partir da formulação das propostas pedagógicas. Os dados apresentados nesse estudo correspondem a resultados parciais obtidos no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) no que se refere à identificação de práticas educativas que envolvam vivências socioambientais previstas nas DCNEI. Para embasamento teórico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. A partir da análise das DCNEI foi possível constatar as ações que enfatizam a importância de vivências socioambientais, contudo, ainda bastante voltadas para contextos específicos, como rurais e indígenas, por exemplo. Logo, ainda são necessárias mudanças, para uma educação ambiental bem conduzida, mais ampla e diversa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Ambiental; Diretrizes Curriculares

¹ Graduanda do 6º período do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas, Brasil. É pesquisadora voluntária de Iniciação Científica (PIBIC). É bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID 2022-2024).

² Orientadora. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (DTF-FACED-UFAM). Doutora em Psicologia (UnB).



Introdução

O período da infância é um momento de descobertas, em que a criança é inserida no ambiente escolar, tornando-se imprescindível considerar o papel da escola em seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a elaboração de estratégias de ensino pautadas em um currículo que permita a aprendizagem de maneiras diferenciadas se configura como essencial, sendo assim “[...] sua escolha deve considerar além dos fins educativos, a adequação ao conteúdo programático, as características dos alunos, aos recursos materiais e ao tempo disponível para o estudo” (Farias *et al.* 2011, p. 130).

O atendimento a crianças em creches e pré-escolas tornou-se um direito a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 no Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB (nº 9.394/96) reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Diante desse entendimento, inicia-se um novo olhar para o desenvolvimento infantil, como enfatizado no Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p.22).

Estudos afirmam que a criança aprende por meio do brincar e possui um olhar sensível sobre o mundo que a rodeia, logo, é possível trabalhar diversos temas de forma lúdica. Com isso, a partir de uma aula de Fundamentos da Educação Infantil onde a professora nos apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), surgiu a inquietação de pesquisar sobre a relação criança-natureza e seus benefícios para o seu desenvolvimento na educação infantil e de como essa relação se apresenta nas DCNEI e como as instituições de ensino a colocam em práticas a partir da formulação das propostas pedagógicas.

Os benefícios da relação criança-natureza para o seu desenvolvimento social, físico e cognitivo têm sido catalogados, assim pensar em práticas educativas ambientais é alcançar uma visão consciente, voltada para mudanças de comportamento em relação ao cuidado. Os/as professores/as da educação infantil, que buscam explorar os ambientes para além da sala de aula, como afirmam Farias *et al.* (2011, p.156) “ampliam as situações de socialização e de



produção de conhecimento, pois tanto novos cenários de aula podem ser construídos, novas ferramentas podem ser disponibilizadas, bem como pode ser redefinido o seu tempo”.

Para responder essa questão dialogamos com autores como Profice (2016), Farias (2011), entre outros. Esta pesquisa visa apresentar resultados parciais obtidos no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) no que se refere ao entendimento de práticas educativas que envolvam vivências socioambientais previstas nas DCNEI.

Metodologia

Este estudo foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa pelo fato de visar identificar elementos que auxiliam na interpretação e compreensão de um dado fenômeno, além de poder ampliar as oportunidades de conhecimento dos contextos estudados e sua análise (Toledo; Gonzaga, 2011).

A metodologia utilizada nesse estudo incluiu levantamento bibliográfico e análise documental das DCNEI. A pesquisa bibliográfica tem como base a fundamentação teórica em livros, teses, dissertações e artigos científicos de obras já publicadas. Para complementar a pesquisa bibliográfica foi utilizada a pesquisa documental que é um método bastante explorado nas áreas de ciências humanas e sociais com bases em fontes primárias (Fonseca, 2002).

A pesquisa documental conduzida a partir da análise das DCNEI teve como objetivo identificar elementos relacionados à relação criança-natureza por meio da busca de termos associados a essa relação. Tal procedimento coaduna com o objetivo geral no que se refere à compreensão de como vivências socioambientais promovidas no ambiente escolar, podem contribuir para o desenvolvimento infantil em uma perspectiva integral.

Resultados e discussão

Os resultados desse estudo foram possíveis a partir de uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), para identificar como termos associados às relações criança-ambiente-natureza estão presentes e de que forma se articulam a práticas pedagógicas que ampliem o contato da criança com ambientes ao ar livre e com a natureza por meio de vivências socioambientais. Para tal análise, foram identificados e analisados os seguintes termos, com as respectivas quantidades de aparições ao longo do texto: ambiente (n=03); ambiental (n=02); natureza (n=04); natural (n=02); sustentável (n=01) e sustentabilidade (n=02).



A primeira citação do termo ambiente refere-se ao princípio ético e está relacionada ao modo como as escolas vão planejar esses espaços, pois os projetos políticos pedagógicos e o currículo das escolas precisam considerar a importância do ambiente em si.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio **ambiente** e às diferentes culturas, identidades e singularidades (Brasil/DCNEI, 2009, p. 16).

Além disso, o termo ambiente também é abordado em relação às populações indígenas e rurais, enfatizando o respeito à realidade local e cultural, ao abordar as infâncias do campo.

Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e **ambientes** de modo a atender as demandas de cada povo indígena (Brasil/DCNEI, 2009, p. 23).

Em seguida, o termo é direcionado para a produção de conhecimentos junto a populações que vivem no campo (agricultores, pescadores, ribeirinhos, quilombolas etc.), com o intuito de respeitar as vivências infantis próprias desses contextos.

Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o **ambiente** natural (Brasil/DCNEI, 2009, p. 24).

As DCNEI enfatizam a importância da utilização de recursos ambientais nas atividades cotidianas em âmbito escolar. Ao problematizarmos esse termo, podemos verificar que existe uma ausência quando as DCNEI direcionam a importância dos recursos naturais apenas para crianças em contextos específicos, pois na atualidade sabemos que a maioria das crianças em contexto urbano possuem contato majoritariamente com telas e brinquedos industrializados, tornando restrito o contato com o ambiente natural.

Quando falamos em ambiente não nos referimos apenas aos elementos que compõem a natureza, mas ao ambiente global em si, aquilo que nos cerca, aquilo que modificamos, construímos e o que se mantém natural. Dulley (2004, p. 20) destaca que “o ambiente seria, portanto, a natureza conhecida pelo sistema social humano (composto pelo meio ambiente humano e o meio ambiente das demais espécies conhecidas)”.

Assim, é importante que as escolas concedam um ambiente com brinquedos ecológicos. Segundo Profice (2016), na cultura indígena, as crianças confeccionam seus próprios brinquedos com materiais encontrados na floresta, como galhos, folhas, cipós, etc. (bamboê,



arco e flecha, dentre outros). A utilização desse tipo de brinquedo no espaço escolar contribui para o desenvolvimento da criança, incentivando a criatividade, imaginação e movimento.

O termo mais citado na DCNEI é a palavra natureza/natural e naturais. Ressaltamos que a palavra natureza possui amplo significado e no termo supracitado sobre a concepção pedagógica, quando falam de diferentes naturezas, referem-se a um sentido mais amplo que diz respeito às possibilidades de contato com conhecimentos diversificados.

Na primeira identificação, a palavra natureza refere-se ao reconhecimento de como cada criança é um sujeito livre e de expressões. Esse termo enfatiza também a importância de possibilitar o contato da criança a diferentes naturezas, assim, as escolas precisam implementar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o conceito de natureza que expanda o conhecimento e que envolva todos que fazem parte do convívio das crianças.

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Brasil/DCNEI, 2009, p. 26)

“Crianças da natureza” (Brasil/DCNEI, 2009, p. 32). Essa expressão “crianças da natureza” nas DCNEI aparece como abordagem técnica especializada, ou seja, cada Secretaria de Educação precisa promover formações, palestras sobre o assunto, já que a educação ambiental é um tema transversal, sendo necessária formação adequada para proporcionar aos alunos conhecimento e vivências de contato com a natureza.

Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural (Brasil/DCNEI, 2009, p. 24).

Com base na análise empreendida é possível perceber que as DCNEI ressaltam essa valorização para as populações que vivem no contexto rural, com pouco diálogo com outros contextos. É muito importante que as escolas valorizem esse conhecimento que crianças do campo trazem de casa para o ambiente escolar, mas desenvolver esse conhecimento sobre ambientes do campo gera um impacto em todos os contextos, independentemente de onde se localiza a população. Assim, sensibilizar a criança desde pequena em relação ao ambiente natural trará inúmeros benefícios, logo, desde pequena aprenderá a valorizar o que é natural, a cuidar, preservar, desenvolvendo uma consciência ambiental crítica.

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Brasil/DCNEI, 2009, p. 26).



Infelizmente essa interação, cuidado e conhecimento não são praticados no dia a dia. Em muitas escolas esses temas são apenas trabalhados em datas comemorativas, como a semana do meio ambiente, por exemplo. A criança precisa aprender que pensar no ambiente e cuidar dos recursos naturais estão nas nossas ações do dia a dia, ao lavar as mãos, ao escovar os dentes, ao plantar uma árvore, ao preservar e não desmatar. Como afirma Profice (2016), quando a criança se relaciona com a natureza, aprende desde cedo a cuidar, ela estabelece interações de bem-estar e saúde que são essenciais para o seu desenvolvimento.

Em se tratando das palavras sustentável e sustentabilidade, estas são citadas três vezes nas DCNEI.

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a **sustentabilidade** do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil/DCNEI, 2009, p.17).

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da **sustentabilidade** da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Brasil/DCNEI, 2009, p.26).

Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente **sustentáveis** (Brasil/DCNEI, 2009, p. 24).

Os trechos destacados ressaltam a importância de criar uma nova forma de viver e se relacionar com os outros e com o planeta. A ênfase na sustentabilidade refere-se à necessidade de promover práticas e comportamentos que garantam a preservação ambiental e dos recursos naturais para as gerações futuras. Isso implica adotar um estilo de vida mais consciente e ecologicamente responsável.

É notório que as discussões sobre o tema ainda são escassas, principalmente quando se trata da educação infantil, pois os termos geralmente estão direcionados a um grupo específico, ou seja, não aparecem como demandas que devem ser oferecidas para todas as crianças. As diretrizes avançaram ao reformular essas novas propostas, porém, precisamos nos indagar se estão sendo implementadas, se as escolas possuem espaços para promover essas experiências, um tema que é tão atual, mas ao mesmo tempo é pouco valorizado. Diante do que pontuamos, não há como negar que as DCNEI apresentam ações que enfatizam a importância de vivências socioambientais. Mas ainda são necessárias mudanças, para uma educação ambiental bem conduzida e contínua e quanto mais cedo começarmos a desenvolver essa consciência pró-ambiental com as crianças, teremos no futuro adultos mais conscientes e empáticos ecologicamente (Profice, 2016).



Muitos professores possuem dificuldade em planejar uma aula para desenvolver esse assunto, proporcionar experiências com ambientes naturais, principalmente em escolas públicas, em que a maioria dos espaços promove o emparedamento das crianças (Profice, 2016; Tiriba, 2018). É necessário que as escolas, em colaboração com os professores, planejem propostas pedagógicas que incluam atividades ao ar livre para as crianças. Assim, elas terão mais liberdade para interagir em um espaço mais amplo e com contato com a natureza.

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo traçado inicialmente que consistia em identificar elementos associados à relação criança-natureza por meio da busca de termos correlatos a essa relação nas DNEI, concluímos que tal análise permitiu tecer algumas discussões iniciais que irão dialogar com uma compreensão mais ampla sobre o papel da escola na oferta de atividades que permitam maior contato com a natureza. Esses dados contribuem para ampliar a discussão sobre os benefícios da conexão com a natureza para o desenvolvimento humano.

A partir dessa análise inicial, os próximos passos serão direcionados para reflexões acerca da educação ambiental como tema transversal no âmbito da educação infantil e possibilidades de vivências socioambientais nesse contexto a partir do olhar de professores/as. Compreendemos que avançar nessas discussões é primordial para a promoção do desenvolvimento integral de crianças, de acordo com o que preconiza a LDB e a própria Constituição Federal.

Garantir condições para um desenvolvimento que englobe aspectos afetivos, psicomotores e cognitivos perpassa um resgate de atividades/brincadeiras que vão além dos muros da escola, mas que também incorporem um ambiente escolar mais acolhedor, com mais natureza e criatividade. Assim, tais vivências socioambientais permitirão que crianças e adultos interajam de maneira mais rica e lúdica com os elementos que a rodeiam, direcionando para o cuidado consigo, com os outros e com o entorno.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

DULLEY, Richard Domingues. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais recursos naturais. **Agricultura em São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, 2004.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



FARIAS, Isabel Maria Sabino.; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco.; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Brasília: Liber Livros, 2011

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf>. Acesso em: 17/09/202.

PROFICE, Christiana. **As crianças e a natureza: reconectar é preciso.** 1. ed. São Paulo: PandorgA, 2016.

TOLEDO, César de Alencar. GONZAGA, Maria Tereza Claro (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas.** Maringá: EDUEM, 2011. p. 277.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Sobre LDB, artes e diferença

Judi Carla Melo Cauper¹

Monica Silva Aikawa²

E-mail: (jcmc.ped21@uea.edu.br)

EIXO 3: Conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Resumo: Em meio aos meus refúgios com as Artes, a Educação e a Diferença se encontram e me constituem em cada espaço-tempo de vida. Desenho, música, colagem, pintura, dança, poesia estiveram comigo na Educação Básica e ao encontro com o Curso de Pedagogia, também se apresentaram como potentes em minha formação docente no Ensino Superior quando estudo sobre Currículo e Corpo com o grupo Vidar em In-Tensões. Nesse sentido, pensando acerca da formação docente, este trabalho tem o objetivo de problematizar aspectos de um currículo-corpo com a arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996). Enquanto fundamento teórico e metodológico a pesquisa se encaminha no viés epistêmico das Filosofias da Diferença, especialmente com a pesquisa exploratória e leitura da LDB, pois o desejo é de ver de outros modos esse(s) lugar(es) da Arte e da Educação que não apenas o de encortinamento e de supressão diante das exterioridades e *rankeamentos* da escola. Em vias de resultados, vê-se uma legislação nacional que pensa a educação do país preocupada com a arte em seus princípios indicando-a em paridade com cultura, pensamento e saber. Assim como apresenta localizações bem demarcadas ao se tratar de seu ensino na educação básica quando o obriga a ensino da arte regional, declara artes visuais, dança, música e teatro como linguagem, especificamente para o ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Artes; Filosofia da Diferença; Currículo; Corpo.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas. Membro do grupo Vidar em In-Tensões. Monitora da disciplina de Legislação Educacional. E-mail: jcmc.ped21@uea.edu.br.

² Professora da Universidade do Estado do Amazonas. Pesquisadora do grupo Vidar em In-Tensões. E-mail: maikawa@uea.edu.br.



Meu encontro com a arte e a diferença

*Nasci para administrar o à-toa,
o em vão,
o inútil.
Pertencço de fazer imagens.
(Desejar ser, Manoel de Barros, 1996).*

A arte e a educação são duas paixões antigas, estiveram e estão sempre presentes em minha vida, e digo presentes enquanto bênçãos, elas me ajudam nos meus desejos de ser. Quando criança, as profissões dos sonhos eram relacionadas com ambas: desenhista, cantora, bailarina, professora de artes, história ou dança, gostava de maolinamente administrar o à toa e o inútil. Tive o privilégio de crescer com tintas, lápis coloridos, cadernos, pincéis e fui incentivada quanto a criatividade e participação de atividades artísticas como cantar, encenar e dançar em gincanas, festivais, comemorações, na igreja e na escola.

Porém, durante o ensino médio, dentro de uma escola técnica que intensificava o clima apavorante dos vestibulares e a pressão para escolher uma carreira tida como de “sucesso garantido”, sofri muito com a distância com as artes. Sentia uma desvalorização da disciplina de Artes e a negação desse direito nesta escola e desse minha paixão que se sublimou e emergia enquanto forma de equilíbrio pessoal com a produção de desenhos feitos nos cantos das folhas de caderno, de colagens na agenda, das músicas nos fones de ouvido e das aulas de Arte. Esse movimento artístico fazia-se em refúgio de mim no mundo, em meio a tantas outras aulas essencialmente conteudistas, frias e sem vida, preocupadas unicamente com o dito sucesso profissional, mas essas minhas inutilidades nada serviam ao mundo moderno.

Na Universidade, (re)encontro um lugar com as artes com o grupo de pesquisa Vidar em In-Tensões, pois seus estudos com a Filosofia da Diferença e com a perspectiva pós-crítica, tenho um espaço-tempo para reflexões e estudos através de criações artísticas, como poesias e desenhos. Sinto que a arte impulsiona o Vidar, o Vidar impulsiona nossa arte e a filosofia da Diferença apoia teórica, metodológica e epistemológica esse outro fazer pesquisa em educação e o meu fazer-me professora.

Nos encontros do Vidar, lemos o artigo “A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + Currículo + Deleuze”, no qual o autor Tomaz Tadeu (2002) propõe que a educação e o currículo podem ser concebidos como uma arte do encontro e da interação entre as diferentes realidades, pensamentos e corpos que vivem e se envolvem em torno do Currículo. Não se fala



como única finalidade da formação o trabalho com e por conteúdo, por exemplo. O autor destaca ainda que o currículo se encontra em um plano de imanência e fortalece uma ideia de currículo pelo encontro e composição com a qual essa escrita tem afinidade.

A arte é outro elemento que nos mobiliza e vale dizer de uma emergência na mudança de perspectiva para que ela não seja vista apenas como uma disciplina presa em uma “grade” curricular. Mas que se componha como expressão da própria de vida, de vivências e de perspectivas, realizando a criação e produção de sentidos e de (re)pensar os conceitos, as composições e o mundo. Aqui pretende-se que ela venha “apresentar a vida como potência, em sua imanência” (Huppes; Neuscharank, 2018, p. 177).

Dizer da arte se compõe comigo dentro da universidade, onde tenho cores para a expressão de mim mesma, fazer imagens de mim no mundo. Venho me constituindo em uma anti professora artista que se pretende pesquisadora e neste escrito trago resultados-imagens parciais de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso com o objetivo de problematizar aspectos formativos de um currículo-corpo com a arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996).

Fundamentos metodológicos com a arte

Opero por semelhanças.

*Retiro semelhanças de pessoas com árvores
de pessoas com rãs
de pessoas com pedras
etc etc.*

Retiro semelhanças de árvores comigo.

(Desejar ser, Manoel de Barros, 1996).

Enquanto fundamento teórico e metodológico a pesquisa se encaminha no viés epistêmico das Filosofias da Diferença, em que busca fissuras e engendra outras questões frente à própria tradição. Operar por semelhanças de pessoas com os animais, com as árvores e com os minerais são importantes para esta perspectiva. Com esse viés, torna-se possível a realização do projeto numa “contra efetuação dos seus registros, tendo em vista a construção e a experimentação de novas ideias e deslocamentos, e não propriamente na compreensão e na operacionalização dos seus estatutos” (Grisotto, 2012, p. 181). E nesse alinhamento à perspectiva, transitamos em pesquisa exploratória e bibliográfica sobre conceitos de arte e currículo, através de leitura de artigos, estudos com o grupo de pesquisa e com fichamentos.

E com base nesses fundamentos que se diluem em metodológicos, epistêmicos e teóricos, assumimos como parâmetro de investigação a pesquisa qualitativa em educação,



dando evidência à dimensão humana, educacional e artística. A fonte de informações vem da Lei nº 9.394 de 1996 para colocar o lugar da arte sob suspeita nesta lei, em olhares da filosofia da diferença.

Artes, LDB e diferença

*Não tenho habilidades pra clarezas.
(Desejar ser, Manoel de Barros, 1996).*

Sem essas habilidades para as clarezas, vemos o fazer artístico como uma constituinte de subjetivações, uma de suas mais originárias formas de linguagem e ao contrário de outras expressões, a arte possui uma maneira única de fazer-se e existir, sendo resultado e ao mesmo tempo criadora de potência e atravessamento aos sensíveis, a seus retiros manoelinos, aos seus afectos, às suas fugas das clarezas. “A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por perceptos e afectos.” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 88 *apud* Zordan, 2010, p. 263).

Afectos e perceptos são entendidas como um acontecimento por si mesmos, em que todo encontro com a arte se remonta como um fragmento da própria vida e do aprendizado:

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, [...] é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (Deleuze; Guattari, 1992, p. 213).

Aos que experimentam a vida, seus percepto e afectos compõem sua própria vida em uma obra de arte. Desse modo, a arte se encontra em diversos espaços-tempos: museus, exposição, folhas de rascunhos, cadernos da escola, agendas, paredes, caminhos, nuvens, céu, ar, mar, rio, existência... “Realizações que não cabe julgar se são arte ou não, mas sim analisar a qualidade de afectos que as envolve” (Zordan, 2010, p. 269).

Como não temos precisão para clarezas, o que pode tornar a arte em arte são os atravessamentos por meio dos afectos e perceptos que a rodeiam, da mesma forma que todo conhecimento só se torna conhecimento quando ela atravessa aquele que conhece.

“A Arte é o plano de pensamento traçado pelas sensações. A sensação, força intensa que atravessa os corpos e os leva para longe do organismo, é um corte na consciência absoluta” (Zordan, 2010, p. 262). A Arte é devir. Desse modo, pensa-se um processo de educação, um currículo-corpo para a formação do sujeito em suas potencialidades de atravessamentos, perceptos e afectos. E neste trabalho, trazemos um traçado curricular, empreendido em lei



nacional que demanda sobre os tratados educacionais para o Brasil e vem repleta habilidades para clarezas.

Acompanhada de uma ideia de currículo composição e encontro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – é a mais atual, foi publicada em 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, inclusive das artes.

A arte já se faz presente logo no início da lei, em meio a seus princípios:

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (Brasil, 1996).

Porém, por diversas vezes essa liberdade é retirada, calam as expressões artísticas, a expressão de si mesmo e as subjetividades dos envolvidos no processo educacional, quando se estabelece um ensino voltado para o trabalho e gerar números, resultados ditos “de sucesso”. Na lei a arte se apresenta em paridade com a cultura, o pensamento e o saber, contudo, o saber vem sendo priorizado e segue formando corpos-mentes frios e rígidos. Para Huppés e Neuscharank (2018, p. 181), “a língua”, nesse caso pensando as linguagens da arte “não é universal, ela é singular, não possui regras obrigatórias ou invariáveis, como em um jogo”.

Em seu Art. 26 sobre os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, exige-se que quando se constitui uma base nacional comum:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017);

[...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (*Ibidem*, 1996).

Pensar a arte na Educação Básica enquanto criação, expressão de si mesmo e expressão de seus saberes-vivências através de linguagens vai além das linguagens descritas na lei. E ainda assim, o quanto se vê de artes visuais, dança, música e teatro nas escolas? Vale um repensar em outras formas, em suas junções para as criações e novas formas de compor o fazer artístico, “cada arte envolve um complexo de signos no seu desenvolvimento, toda arte é uma multiplicidade de signos” (Zordan, 2010, p. 264). E quando uma base nacional se estabelece, o quanto deixa espaço para o ensino de arte em suas diversas linguagens e para as expressões regionais?



A arte é citada novamente na Seção III – Do Ensino Fundamental, quando em seu Art. 32 diz da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental obrigatório de 9 (nove) anos e destaca seu objetivo quanto à formação básica do cidadão, entre outros pontos quanto: “II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 1996 – grifo nosso).

Neste inciso, a arte vem entre os objetivos de formação básica do cidadão, expressa por meio do termo “compreensão” das artes. E apesar de estar nesta lei enquanto elemento formativo, a Arte (isso quando se tem aulas e um professor com formação voltada para o desenvolvimento), é tratada como uma mera disciplina e ao ser articulada à formação para o trabalho, pergunta-se sobre o que se compreende sobre ela. Em minha vida escolar ela foi tida como inútil para a formação profissional, as aulas foram pautadas em reprodução de obras “famosas” ou em memorização da história da arte. Eu, naquele momento uma “futura cidadã” estive distante de expressão, comunicação, sensibilidade e apreço às artes, enquanto linguagem primária/originária da humanidade. E tive que buscá-la por meus desejos como dito anteriormente, pois me alinho à Zordan quando diz que “Nem todos os devires são da arte, mas a arte sempre produz devir. As obras de arte são matérias de devires” (2010, p. 265).

E em última citação da arte na LDB, temos a Seção IV quando se trata do Ensino Médio que as ciências humanas e sociais aplicadas devem constar numa base nacional: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 1996). Tem-se que é de prima importância que disciplinas que trazem a luz discussões e reflexões acerca dessas ciências compoñham a base nacional, porém esse aprendizado artístico pode ser pensado para a formação humana e a partir das vivências e saberes dos estudantes. Para Zordan (2010), a arte do magistério deve envolver a sensibilidade aos saberes já presente nos estudantes, para que assim, os encontros de novos saberes dentro de sala de aula causem sensações e conseqüentemente um aprendizado real para os envolvidos.

Tentar dar uma definição precisa para o que é arte é um trabalho tão complexo quanto tentar dar definição para o que é a vida, e tão dispensável quanto. Não adianta tentar conter e delimitar com margens bem definidas as composições dos conceitos de arte que nos cercam e que estão presentes no currículo, especialmente nesta LDB. As vivências, as sensações e as aprendizagens, tal qual um quadro impressionista, com seus contornos imprecisos, seu despreendimento ao realismo acadêmico, focadas nas impressões dessas realidades,



assemelhando-se a pinceladas para uma composição de conhecimento (Tadeu, 2002). Pinceladas subjetivas da educação e da vida, que através da materialidade artística ultrapassam o corpo e os documentos, o currículo, a LDB, " a matéria penetra nas sensações e as sensações proliferam na matéria, em permanente devir" (Zordan, 2010, p. 263).

Algumas arte-considerações

*Preciso de obter sabedoria vegetal.
(Sabedoria vegetal é receber com naturalidade uma rã no talo.)
E quando esteja apropriado para pedra, terei também sabedoria mineral.
(Desejar ser, Manoel de Barros, 1996).*

Com perceptos e afectos de sabedoria vegetal, animal e mineral traçam-se algumas arte-considerações sobre aspectos de um currículo-corpo com arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Um deles diz de um aprendizado envolto na arte enquanto “transformação da matéria de acordo com a sensibilidade apresentada em relação aos signos sensíveis, amorosos e mundanos.” (Zordan, 2010, p. 264) com o qual Manoel de Barros nos ajuda ao sapientizar a natureza. Hoje, dentro da universidade e do grupo de pesquisa, consigo me (re)conectar a um corpo-curículo com as artes e produzir de desenhos, colagens, poesia e as cores para a expressão de mim mesma e da formação do meu professorar.

Para (re)pensar uma educação e uma pedagogia que anda de mãos dadas com as diferentes formas de fazer(se) arte, dentro da Filosofia da Diferença, é primeiramente pensar em como ela foi vivida por mim em minhas inutilidades manoelinas, dentro das escolas, do currículo e das leis educacionais, com seus conceitos rígidos, bem demarcados e que prioriza números e índices.

A partir das (re)visões, das reflexões e interpretações da arte presente, torna-se possível pensar e criar outras composições, com margens menos rígidas e com vida, para as artes em devir. “Ao conceituá-la como a primeira das linguagens, a arte é, então, aquilo que marca o próprio humano e é a noção pela qual a arte tem sido compreendida” (Zordan, 2010, p. 263), a arte envereda em anti clarezas. Dessas novas composições que o processo de formação de sujeitos-cidadãos se desnatura, compõe-se com as inutilidades dos saberes de pintar, desenhar, cantar, escrever a si mesmos, suas sensações, seus conhecimentos e suas vidas, afinal não é possível viver plenamente em a arte, numa sabedoria.

A arte na educação é vista como um espaço de fruição, distração e entretenimento, que são possibilidades, todavia busca-se sua potência enquanto modo de vida, em outros (re)conhecimentos dela. Seguimos em desconfiar do que é posto na LDB, pois a arte em um



currículo pelo encontro e composição se pretende sempre em obra, em desenhos inconclusos e em desejos de ver de outros modos esse(s) lugar(es) da Arte na Educação que não apenas o encortinamento e sua supressão diante das exterioridades, *rankeamentos* da escola e formação para o trabalho.

Referências

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

GRISOTTO, A. Filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.14, n.1, p.179-198, jan./jun. 2012.

MOSSI, C. P. Povoamentos e resistências entre docência e criação no ensino das Artes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e219274, 2020.

TADEU, T. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002.

ZORDAN, P. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2010.

HUPPES, S. B. E; NEUSCHARANK, A. Educação E Diferença: Uma Experiência Docente Em Artes Visuais Na Comunidade Surda. **Repositório Digital UFSM**, 2018.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



EIXO 04: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

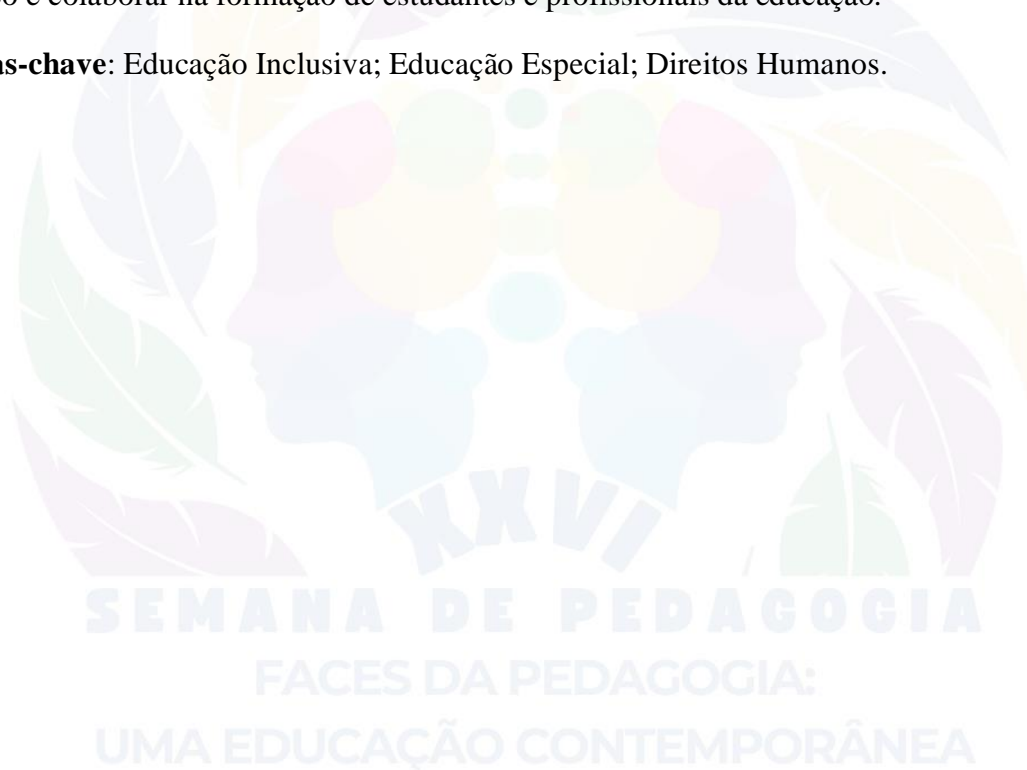


Educação inclusiva e direitos humanos: identificando os documentos nacionais e internacionais

Gabriel Vinícius Moda da Silva¹
Maria Almerinda de Souza Matos²
E-mail: gabrielviniciusmoda@gmail.com
Eixo 4: Educação e Diversidades

Resumo: Este resumo expandido tem como proposta apresentar os resultados do projeto (PIB-H/0278/2022), intitulado “Educação Inclusiva e Direitos Humanos”, que tem o objetivo geral apresentar os documentos nacionais e internacionais no que diz respeito aos direitos humanos e da educação especial na perspectiva de educação inclusiva. Foi utilizada a abordagem qualitativa, segundo o método dialético, com fins de caráter descritivo por meios documentais e bibliográficos. Por meio deste trabalho, pretende-se aprofundar as leis e políticas dos direitos humanos na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa visa contribuir no crescimento científico e colaborar na formação de estudantes e profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Direitos Humanos.



¹ Acadêmico do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Pesquisador de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD/UFAM.

² Doutora em Educação. Professora Associado IV – DTF/UFAM. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD/UFAM.



Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi assinada no ano de 1948, e nela estão apresentados trinta artigos que proclamam a liberdade, dignidade e o valor da pessoa humana (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Assinada por quarenta e oito países, este documento objetivava propagar a igualdade e a liberdade entre os seres vivos através de ideais, visando o respeito ao sujeito humano em igualdade, independentemente de sua cor, raça, gênero, sexualidade, deficiência, transtorno e qualquer outra característica.

Tendo em vista que a deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação por muito tempo foram, e em particularidades da atualidade ainda são considerados motivos de infortúnio, levando a negação de direitos, da sua dignidade e do seu valor como pessoa humana, como MAZZOTA (1982) descreveu, “[...] leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população”, este estudo busca conhecer os subsídios teóricos e legais na relação entre os Direitos Humanos e a Educação Especial, dentro da perspectiva inclusiva, visando identificar documentos nacionais e internacionais com a intenção de auxiliar no crescimento dos acadêmicos com informações e subsídios para futuros pedagogos que desejam se dedicar à temática.

Metodologia

Esta pesquisa fez uso de uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2008), “trabalha com um universo de significativos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (p. 21) e por esse motivo a iniciativa de pesquisa há de tratar os objetivos com profundidade, analisando suas relações, processos e fenômenos a fundo, uma vez que não podem ser medidos por variáveis, pois estão inseridos na realidade social do ser humano, que não se evidencia só nas suas ações, mas no que pensa e faz.

Quanto ao meio de pesquisa, este estudo se fez bibliográfico e documental, e na análise dos dados possui como viés a Pedagogia Histórico Crítica, na qual, de acordo com Saviani (2012, p. 76) se empenha em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo.

Resultados e/ou discussão



Neste estudo, a Educação e os Direitos Humanos acenam como prerrogativas pela dignidade humana, cujos destinatários são todas as pessoas, independentemente de origem, classe social, crença, faixa etária, gênero, condição física, intelectual ou sensorial. Fica assegurado então a todo indivíduo o direito de viver em sociedade e ser reconhecido de maneira igualitária perante os que o rodeiam, usufruindo da liberdade de opinião e expressão.

A Declaração dos Direitos Humanos, em seu artigo 1º, destaca que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 01), afirmando que todo ser humano tem o direito ao lazer, à cultura, à educação e a todas as condições que garantam uma vivência plena e respeitosa.

O Artigo 26º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirma que:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve fornecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades da Nações Unidas para a manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 06).

O indivíduo tem a educação como o seu principal instrumento integrador à sociedade, devendo assim perceber e buscar autonomamente seu conhecimento e espaço em seu ambiente, tendo plena consciência de suas condições.

A base legal para a Educação Inclusiva se encontra principalmente em instrumentos internacionais de Direitos Humanos. A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (CDPD), adotada em 2006, é um exemplo proeminente. De forma inequívoca, ela declara que a educação é um direito humano fundamental e que a pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidade na educação.

Sendo um dos principais marcos no que diz respeito à conquista dos Direitos Humanos da pessoa com deficiência, a Declaração de Salamanca do ano de 1994 proclama que o Direito à Educação independe de diferenças individuais, constando em seu artigo 3º: “(...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, art. 3, p. 01)

Se torna assegurado então os avanços no que diz respeito a uma educação igualitária e baseada no princípio da igualdade, com o objetivo de orientar organizações e governos em suas práticas de maneira que acolham todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou quaisquer outras (CARVALHO, 1999, p. 24).



As escolas então passam a ser visadas como ambientes que acolham não somente crianças com necessidades especiais, quanto quaisquer outras em diferentes situações e realidades.

No Brasil, as políticas de Educação Inclusiva se dão através desses Instrumentos Internacionais, de forma a serem introduzidas em nossa sociedade com o intuito de abolir políticas e práticas educacionais “especiais”, reprodutoras das relações sociais e de poder.

A visão da Educação em Direitos Humanos se expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), já especificando em seu 1º artigo “abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Estabelecendo bases para o sistema educacional, a Lei nº 9.394/96, em seu capítulo III, art. 4º, inciso III, nos diz que “é dever do estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, principalmente na rede regular de ensino”. De maneira geral, obriga a inserção de escolas especiais, públicas e privadas, no sistema educacional, estabelecendo a educação inclusiva como um dos pilares do sistema educacional brasileiro, assumindo uma abordagem que exige conformidade com os princípios dos Direitos Humanos, que buscam garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, sem discriminação.

Ainda que a Constituição de 1988, em seu artigo 208, destaque o dever do estado em garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), o termo preferencialmente se mostra ambíguo e de certa forma optativo, abrindo brechas para a Constituição pode fazer o repasse da responsabilidade de oferta da Educação Inclusiva. O uso do termo “preferencialmente”, para Batista (2006), significa que:

Esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos. (BATISTA, 2006, p. 09)

Se institui então, em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), assumiu a educação especial como uma modalidade da educação escolar de caráter transversal, sendo suplementar (aceleração educacional para alunos com altas



habilidades/superdotação), complementar (suporte ao ensino comum), ou substitutiva (escola ou classe especial), “de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, Art. 3º). Em seu artigo 2º, é determinado que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP, 2001).

Desempenhando um papel fundamental na promoção dos Direitos Humanos no contexto Educacional Brasileiro, a relação entre as Diretrizes Nacionais e os Direitos Humanos se mostra profunda e abrangente, alimentando os princípios fundamentais de criar um ambiente educacional mais respeitoso, justo e inclusivo, caminhando para a construção de uma sociedade realmente igualitária.

Em 2008, se estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), iniciativa que busca evidenciar e implementar a igualdade de oportunidade, não discriminação, respeito à diversidade, inclusão social e cidadania dos estudantes com deficiência, sendo construída em um trabalho conjunto com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Sua perspectiva visa “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (PNEEPI, 2008). Alinhada diretamente com os princípios dos direitos humanos, o documento reconhece a inclusão não apenas como um direito, mas também como uma necessidade essencial para promover a dignidade e a igualdade entre todas as pessoas.

De acordo com a PNEEPI:

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (PNEEPI, 2008, pg. 6)

Nestes 18 anos (2008-2023) desde a sua publicação, a compreensão a respeito da elaboração e da implementação do PNEEPI tem sido objeto de debate e investigação por diferentes campos do conhecimento. A luz dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais inerentes a todos os seres humanos, a perspectiva inclusiva veio alterar a organização dos sistemas de ensino que demandou uma mudança substancial, englobando gestão escolar,



formação profissional, práticas pedagógicas, recursos dialéticos e demais tecnologias educacionais.

A PNEEPI passa então a definir a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização, assim dando início a um novo processo organizacional na educação brasileira. Há, a partir dela, um abandono da ideia de educação especial como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços (GARCIA; MICHELS, 2011). A PNEEPI tem como objetivo:

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (PNEEPI, 2008, pg. 14)

A ênfase em proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva e igualitária em todos os níveis, desde a pré-escola até o universitário, bem como, a formação técnica e profissional deve ser prioritária a todos os países. Todas as pessoas devem ter acesso à possibilidade de aprendizagem ao longo da vida que permita adquirir os conhecimentos, competências e habilidades necessários para aproveitar as oportunidades que se apresentem e participar plenamente da vida em sociedade (PNUD, 2017, p.25).

É publicado no ano de 2010 o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 8.035/2010), estabelecendo 20 metas educacionais a serem atingidas em um prazo de dez anos. Com relação à educação especial, o PNE nos apresenta na Meta nº4 o objetivo de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o atendimento escolar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva se mostra como um viés importante a ser trabalhando durante o tempo proposto pelo projeto de lei, buscando a universalização do atendimento escolar ao público-alvo da educação especial.



As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) estabelecem os Direitos Humanos como “frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana”. Desta maneira, busca impulsionar uma educação democrática e cidadã que promova a formação de um sujeito de Direitos, capazes de defender, promover e reivindicar novos direitos (p. 10). Tem no 2º artigo o entendimento de:

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012 p. 1)

O Direito à Educação, nessa ótica, deve buscar a formação integral do indivíduo, não como uma disciplina curricular, mas como o modo pelo qual a educação é pensada e gerida dentro do ensino público, formando gradativamente indivíduos autônomos, sensíveis, livres e responsáveis pelas suas atitudes.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem como objetivo promover a inclusão e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Suas disposições incluem o princípio da igualdade, acessibilidade, direito ao trabalho, civis e políticos, assistência social, medidas protetivas, acessibilidade e o direito à educação, afirmando “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 01). O capítulo IV, destinado à Educação, assegura um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (art. 27).

A relação entre os Direitos Humanos e a Educação Inclusiva se mostra simbiótica. Os Direitos Humanos fornecem o arcabouço legal e moral para a Educação Inclusiva, enquanto esta, por sua vez, promove a realização dos direitos humanos para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e capacidades. Juntas, essas duas dimensões trabalham na direção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde a educação é um veículo fundamental para a realização plena do potencial de cada indivíduo.

Considerações finais



Esta pesquisa apresenta a Educação Inclusiva não apenas como uma estratégia educacional, mas também uma expressão vívida dos princípios mais nobres dos Direitos Humanos. É possível observar como a implementação efetiva dos Direitos Humanos na prática pode ter um impacto profundo e sustentável na sociedade, pavimentando o caminho para um mundo onde a inclusão pode ser a norma e a igualdade uma realidade.

Na construção de uma sociedade mais equitativa e justa, a relação entre a Educação Inclusiva e os Direitos Humanos é profunda e crucial. No contexto legal, tratados e convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, estabelecem claramente que a educação é um direito humano fundamental. Esses documentos reconhecem a Igualdade de Direitos de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, e exigem que os estados membros garantam a igualdade de oportunidades na educação. O direito à Educação, nessa ótica, deve buscar a formação integral do indivíduo, não como uma disciplina curricular, mas como o modo pelo qual a educação é pensada e gerida dentro do ensino público, formando gradativamente indivíduos autônomos, sensíveis, livres e responsáveis pelas suas atitudes.

Os Direitos Humanos são a base legal e ética que fundamenta a Educação Inclusiva, garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham igualdade de acesso a uma educação de qualidade. As políticas públicas educacionais incorporam os princípios dos Direitos Humanos promovendo acessibilidade, igualdade e a não discriminação, buscando criar ambientes educacionais que valorizam a diversidade e a garantia de que o indivíduo seja tratado com respeito e igualdade.

Referências

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.

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, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2006; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124p.



BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 514-533.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020 e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/ SEESP, 11 de setembro de 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. O direito de ter direitos. In. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 96 p.

CAMPOS, L. G. L. N. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas: Alínea, 2008.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A política de educação especial no Brasil (1991- 2011):** uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 105-124, mai./ago. 2011. Edição especial.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa / José Carlos Koche**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MINAYO, M. C. DE S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25ª ed. Revista E atualizada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas**: 2017. – Brasília: PNUD, 2017. 392 p.: il., gráfs. color. ISBN: 978-85-88201-49-1



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Vivências e experiências de uma mediadora em Manaus/AM

Sofia Sousa Campos¹

Nataliana de Souza Paiva²

E-mail: scccampos@gmail.com

Eixo 4: educação e diversidades

Resumo: Historicamente as pessoas com deficiência foram inviabilizadas e silenciadas e por muito tempo seus direitos foram negados, principalmente a educação. No Brasil, após muitas lutas sociais tiveram sua cidadania e direitos reconhecidos através da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Dentre seus direitos assegurados, surgiu a oferta de profissionais no apoio escolar como o mediador escolar. Sendo assim, apresento esse relato de experiência que possui como objetivo descrever a experiência vivenciada e refletir as suas contribuições e os desafios de uma acadêmica do curso de pedagogia que atuou durante 10 meses como mediadora em classe especial de uma escola municipal, localizada na Zona Oeste de Manaus/AM. Como metodologia utilizei a abordagem qualitativa para o relato de experiência. Os resultados apontam os ganhos e desafios que o estágio remunerado proporcionou para a minha jornada pessoal, acadêmica e profissional.

Palavras-chave: Relato de experiência; Educação Especial; Mediação.

¹ Graduanda de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, pesquisadora de iniciação científica.

² Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.



Introdução

No Brasil, após muitas lutas sociais tiveram sua cidadania e direitos reconhecidos através da Constituição da República Federativa de 1988, que garante no art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988, p.124).

Logo, a escola passou a ser um ambiente aberto a todos. Na CF/88 No art. 208, inciso III é garantido o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988, p.125). Também em seu artigo 3º ressalta a promoção e o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Logo nos faz refletir que no contexto educacional é premissa o acolhimento a diversidade.

Após a CF/88, outras leis contribuíram com os direitos das pessoas com deficiência, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que define no capítulo V – Da Educação Especial, que a modalidade de educação escolar deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento. Ainda, seus incisos reforçam:

§ 1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2o O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3o A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil, 1996, p. 39-40)

Além disso, a Declaração de Salamanca que foi elaborada na Espanha, na Conferência Mundial sobre Educação Especial também reforçou a inclusão dos alunos que necessitavam de auxílio em classes já existentes, porém por conta da quantidade de estudantes em sala e de professores inaptos foi-se necessário um profissional especializado em sala de aula, para acompanhar o aluno público-alvo em parceria com o professor titular da turma.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (n. 13.146/2015) no seu art. 28 “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar,



acompanhar e avaliar” já indica a necessidade da oferta de profissionais no apoio escolar como o mediador escolar.

Assim, o termo “mediador escolar” começou a ser transmitido com mais destaque, inclusive, no Brasil, surgiram outras expressões como tutor escolar, facilitador escolar e assistente educacional. A nomenclatura “mediador escolar” segundo Mousinho (2010) “parece melhor explicitar a função de quem acompanha a criança de inclusão dentro de uma classe regular de ensino.”

Com os direitos sendo conquistados e com a possibilidade de mediador escolar em sala de aula acompanhando os estudantes público-alvo que precisam de apoio, a quantidade de alunos com deficiências nas escolas foi crescendo. Entretanto, para alcançar a verdadeira inclusão, os estudantes, responsáveis e professores ainda encontram desafios no campo das políticas públicas de inclusão, melhores condições de trabalho, tempo para o processo de planejamento e elaboração de atividades adaptadas, formação continuada de professores que ressignifique a prática pedagógica, mais preparada para esse público-alvo, entre outros.

Em Manaus, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED e a Secretaria Municipal de Administração de Manaus – SEMAD em parceira com o Centro de Integração Empresa Escola – CIEE e o Instituto Talentos vêm ofertando vagas de estágio remunerado para o exercício dessa função a acadêmicos dos cursos de pedagogia, educação física e letras (libras e língua portuguesa) para auxiliar nesse âmbito. Neste sentido, não há um consenso sobre qual profissional deve exercer tal função, abrindo discussões sobre a complexa situação trabalhista da mediação no processo de ensino no país, que acontece de várias formas e com profissionais da educação e da saúde (Vargas e Rodrigues, 2018).

O processo seletivo realizado pelo CIEE e pelo Instituto Talentos ocorre de maneira online os interessados devem se inscrever quando estiverem vagas disponíveis. Primeiro os graduandos são selecionados, depois enviam a documentação e por último assinam um termo de contrato de estágio e são direcionados ao setor de estágio na SEMED/Manaus.

Posteriormente, recebem as “orientações pedagógicas aos estagiários de apoio da educação especial e inclusiva”, a ficha de identificação do estagiário e o encaminhamento de início do estágio.

De posse desses documentos, os estagiários devem comparecer ao Complexo Municipal de Educação Especial – CMEE na data e horário estipulados por eles, para apresentação e primeira orientação com a coordenadora do apoio escolar da educação especial e inclusiva. Esse



estagiário, mediador escolar, conhecido popularmente como “mediadores”, segundo as Atribuições dos Mediadores da Educação Especial¹ da SEMED, passam a atuar na modalidade da Educação Especial nas escolas de educação infantil e ensino fundamental no atendimento aos alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Ainda, atuam na educação básica, na realização de atividades pedagógicas junto às escolas da rede municipal e auxiliando no atendimento dos estudantes público-alvo, que nas orientações entregues aos estagiários e na prática, são aqueles que possuem alguma deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação. Esses alunos podem estar inclusos em salas regulares ou em alguma turma, como classe especial ou EJA.

As orientações dadas aos estagiários de apoio escolar da educação especial e inclusiva são divididas em tópicos. O primeiro é intitulado “atribuições do estagiário de apoio escolar” e nele consta o que pode e deve ser feito por eles, como participar do planejamento do professor e colaborar com as adaptações necessárias, desde modificações da sala de aula, até os materiais e recursos pedagógicos; participar, quando solicitado e juntamente com o professor titular das reuniões com pais e/ou responsáveis; estimular a autonomia, independência e valorizar as ideias dos estudantes, desafiando-os a otimizar a execução de suas atividades, entre outros.

No segundo nomeado “disposições gerais” consta às funções que devem ser realizadas, por exemplo: elaborar e entregar os relatórios semestrais dos estudantes público-alvo ou turma atendida ao assessor pedagógico que acompanha a escola; ser assíduo(a) e pontual, respeitando os horários e regras da instituição escolar onde atua, cumprindo a carga horária de vinte horas semanais; não utilizar o celular no decorrer dos atendimentos dos estudantes ou da turma e outros.

O terceiro e último são os “lembretes administrativos” onde caso ocorra alguma intercorrência, os estagiários saibam como proceder, tais como: em caso de ausência do(a) professora(a) titular não é permitida a regência da turma; na ausência de curto prazo ou dispensa da turma (até no máximo 15 dias corridos ou intercalados) o mediador deve ser remanejado(a) a outra turma para atender estudantes público-alvo; na ausência de longo prazo (superior a 15 dias corridos ou intercalados) caberá ao estagiário informar a Gerência de Educação Especial – GEE imediatamente etc.

¹<https://www.manaus.am.gov.br/semmed/wp-content/uploads/sites/3/2023/02/ITEM-3....-Atribuicoes-Estagiario.pdf>



Os estagiários de apoio escolar da educação especial e inclusiva devem participar das ações formativas que acontecem todo mês, seja de forma online através da plataforma *Google Meet* ou presencialmente na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM ou no auditório da SEMED.

As formações são divididas em módulos e possuem o objetivo de reforçar o conhecimento e trocar experiências acerca dos temas expostos, alguns exemplos são: módulo 5 – deficiência física, módulo 6 – deficiência visual, módulo 7 – deficiência sensorial (auditiva e surdez) e módulo 8 - altas habilidades/superdotação.

Diante desse cenário, pensando o respeito à diversidade e a colaboração para reflexão da atuação do mediado escolar, este relato de experiência de natureza qualitativa possui como objetivo apresentar as contribuições, experiências e os desafios vivenciados durante dez meses de estágio remunerado, por uma acadêmica do curso de pedagogia. Essa vivência ocorreu vinculada a uma escola municipal, localizada na Zona Oeste de Manaus/AM.

Metodologia

Como forma de lembrar e refletir as vivências e experiências desse momento formativo, começo destacando meu encontro com a educação especial e com o lócus de onde fiz esse estágio. Neste sentido, Larrosa que nos diz que a “experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (2002, p. 2).

Conheci a educação especial através da minha progenitora, ela também é pedagoga e a sua área de atuação é essa. Quando escolhi ser professora, ela me incentivou a seguir os seus passos, porém realmente me interessei no 5º período de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFAM, quando cursei o componente curricular “educação inclusiva”, gostei de estudar as deficiências e de realizar o trabalho final da disciplina em uma sala de recursos, onde pude observar os documentos, conversar com a educadora que atuava naquele ambiente, verificar a estrutura de sala, quais materiais possuíam, entre outros.

Essa pequena visita me intrigou e quando surgiu à oportunidade de ser estagiária de apoio escolar da educação especial e inclusiva pela SEMED me inscrevi, passei por todo o processo seletivo do Instituto Talentos e iniciei o estágio remunerado. Assim começou a minha jornada com a educação especial e a mediação escolar.



A escola onde aconteceu esse relato está localizada na área urbana da Zona Oeste e o prédio da unidade de ensino é alugado, realidade de muitas escolas da SEMED. Mesmo em condições adversas, a comunidade escolar comporta níveis econômicos mistos, pois possuem alunos que residem em casas populares a condomínios fechados, há pais/responsáveis que possuem o próprio negócio e outros que estão desempregados mostrando realidades díspares.

A escola atua combatendo a infrequência, abandono escolar e o analfabetismo funcional de alguns estudantes. Também, desenvolve atividades diversificadas, atrativas e multidisciplinares que visam à construção de uma sociedade crítica, pautada nos valores morais que zelam pelo respeito e solidariedade.

Seu Projeto Político Pedagógico - PPP é considerado atualizado, pois é do ano de 2020 e expõe acerca do funcionamento da escola, que ocorre nos turnos matutino e vespertino, atende o ensino fundamental I e a modalidade “educação especial”.

De acordo com Paiva (2007, p. 41-42):

A escola precisa constantemente fazer uma (re)leitura da realidade em que está inserida e o Projeto Político-Pedagógico deverá (re)significar o trabalho humano dos sujeitos da instituição, possibilitando a construção ou (re)construção da escola para, além de sua estrutura física, envolver a organização administrativa, pedagógica e política, a fim de atingir os objetivos básicos, mínimos e essenciais do processo educativo.

De acordo com o PPP da Escola (2020) quanto ao aspecto estrutural, ela possui mais de vinte ambientes, incluindo sala da direção, dos professores, de recursos, secretaria, biblioteca, banheiros dos alunos, de funcionários e com acessibilidade, quadra esportiva, refeitório e classe especializada. A propósito, mesmo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que no capítulo IV – Do Direito à Educação reforça nos artigos 27 e 28 a inclusão plena, a instituição ainda possui uma classe especial.

A classe especial é uma sala de aula que atende estudantes de diferentes idades, níveis de conhecimento e que se encaixam no público-alvo. Quando cheguei à escola, a orientação dada é que ela deve configurar a etapa, ciclo ou modalidade da educação básica em que o estudante se encontra, por exemplo: se os alunos deveriam estar no 2º ano do ensino fundamental na sala regular, eles estarão no 2º ano do ensino fundamental na classe especial.

Na escola de estágio, a classe especial possui capacidade para dez alunos e é a quantidade de estudantes matriculados na turma. Entretanto, não são tão frequentes, por isso presentes diariamente eram no máximo oito alunos, que possuíam a faixa-etária de nove a



quatorze anos. No âmbito da estrutura física, têm mesas e cadeiras, quadro branco, armários, computador, impressora, *tablets*, fones de ouvido, ar-condicionado, retroprojeto, tela de projeção, caixa de som, entre outros.

Na área didática e pedagógica, contam com uma professora graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que recebe formação continuada pela SEMED e está sempre se atualizando acerca dos temas que envolvem a educação especial e a educação inclusiva.

Além disso, a educadora realiza um planejamento exclusivo para a turma, adaptado de acordo com as especificidades de cada aluno e com o que ela conhece deles, pois muitos cresceram na classe, logo, ela sabe o que deve ser trabalhado e desenvolvido em cada um. Para Franco (2012, p.160):

Um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno.

Durante as exposições dos conteúdos, utiliza vídeos, imagens, músicas, atividades impressas, relaciona com o cotidiano deles e com seus conhecimentos prévios, isso faz com que os assuntos não sejam ministrados de forma tradicional, pelo contrário, sempre são transmitidos através de muitas interações, repleto de atividades interativas, como leituras mágicas, teatro, gincanas, bingos, rodas de conversa, entre outros.

Outro ponto relevante é a avaliação, onde a professora não realiza provas, mas avalia o desempenho e a interação dos estudantes todos os dias, em cada atividade e troca que eles fazem, isso possibilita que ela observe o interesse, esforço e evolução de cada um.

Além de todo trabalho realizado em sala, a professora também envia atividades diferenciadas impressas no caderno para reforçar os conteúdos do dia e assim acompanha todo o processo de aprendizagem de perto. Como orientado no documento de atribuições ao mediador escolar “Priorizar a necessidade e/ou especificidade de cada aluno”.

Como reforça Franco (2012, p.170):

O professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica.



Durante esses dez meses acompanhei a classe especial, fui a todas as ações formativas ofertadas pela SEMED e cumpri a minha carga horária. Nesse período pude auxiliar os estudantes quando necessário em diversas atividades, por exemplo: quando havia teatro colaborava com a confecção de personagens, cenários e roupas; nas pinturas de quadros; realizava contação de histórias e rodas de conversa acerca das obras literárias; ensinava e supervisionava os jogos de tabuleiro e da memória; auxiliava na organização das datas comemorativas, como festa junina, carnaval, páscoa, copa do mundo, dia das bruxas, dia da literatura brasileira etc.; nos circuitos lúdicos; gincanas; brincadeiras; ditados mágicos e estourados; bingos; confecção de fantoches; quebra-cabeças; produção de massa de modelar; esculturas de argilas; danças; resolução de atividades; atuava como apaziguadora nos momentos de conflitos entre eles e outros.

Todo o trabalho realizado durante o estágio fiz junto a professora como indicado nas atribuições do Mediador Escolar:

atuando como mediador do processo ensino-aprendizagem com a adoção de estratégias funcionais, adaptações curriculares, metodologias, dos conteúdos, objetivos, de avaliação, temporalidades e espaço físico, acordo com as peculiaridades do aluno e com vista ao progresso global, para potencializar o cognitivo, emocional e social. (s/n)

Além disso, incentivava a participação em todas as atividades, principalmente as da disciplina de educação física, que apesar de gostarem, eles logo se cansavam e nem sempre queriam continuar participando, inclusive, às vezes participava junto com eles para estimulá-los.

Registro de algumas atividades realizadas durante esse período:

Figura 1: Contação de histórias



Figura 2: Auxílio das atividades



Figura 3: Dia da Família



Fonte: arquivo pessoal, 2022-2023.



Resultados e/ou discussão

O estágio me trouxe muitos ganhos e desafios para a minha jornada pessoal, acadêmica e profissional. No âmbito pessoal, foi a minha primeira experiência estagiando de fato, pois apesar de ter participado do Programa de Iniciação à Docência – PIBID Alfabetização Manaus (2020-2022), ele aconteceu remotamente por conta da Pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2). Sendo assim, o meu primeiro contato real com uma escola municipal, professores da rede pública de ensino, e alunos com deficiência e/ou TEA foi nessa instituição. Recordo-me do primeiro dia de estágio, antes de chegar à classe especial e conhecê-los o nervosismo e os pensamentos me inquietavam “Será que consigo? Farei diferença na vida dos alunos? Serei uma boa professora?”.

Essa última pergunta está relacionada com o meu âmbito acadêmico, pois apesar de ter cursado a disciplina de educação inclusiva na universidade não me sentia preparada, pois eram apenas 60h para muito conteúdo. Além do mais, sabe-se que cada aluno é único e possui suas características específicas, logo precisaria conhecê-los para identificar como contribuir com cada um deles. Ainda, a minha experiência era muito teórica nesse período acerca do que o professor deveria fazer em sala e com o estágio fui me desconstruindo.

Assim, entramos no âmbito profissional, compreendi que mesmo organizando a disposição da classe, os materiais e me preparando para auxiliar a professora titular, a aula pode não acontecer como planejado e está tudo bem. Também, é importante fazer vários planos de aula, o A, B e o C, pois os alunos podem faltar e você não precisará improvisar, por exemplo.

A rotina é crucial para o rendimento dos alunos, sendo fundamental que eles a possuam tanto em casa, como na escola e mais ainda, é importantíssimo que a sigam. Quando isso não acontece seja na escola ou em casa, especialmente com os alunos que possuem TEA é desafiador manter o interesse e estimular o desenvolvimento deles. Inclusive, colocar a agenda do dia no quadro auxilia muito nesse processo. Além disso, observar e escutar os estudantes é necessário, pois conseguimos trocar ideias, compreender a sua evolução e a aula se torna mais proveitosa quando eles participam. Outro ponto desafiador no âmbito profissional é a relação família e escola, pois além da falta de frequência, os pais/responsáveis quase não comparecem as reuniões, não acompanham os cadernos de atividades, as agendas de comunicados, não atentam pra higiene da mochila, entre outros.



Ao observar essa trajetória com um olhar crítico, faço reflexões sobre a contradição acerca da inclusão em classes especiais. A partir de meus estudos, observo que as classes especializadas se configuram em uma forma de segregação. Mantoan (2002, p. 18-23) nos alerta que as crianças precisam da escola para aprender e não para serem segregadas em classes especiais.

Entretanto, na prática, noto que os alunos da classe, na realidade desta instituição, são mais assistidos que aqueles inseridos em classes regulares, pois a professora se dedicava em atender a especificidade de cada um e sempre buscava incluí-los em todas as atividades comuns da escola. Os alunos eram levados a amostras, passeios, apresentações e a todos os ambientes da escola, superando as barreiras arquitetônicas e estabelecendo relações com todos os membros da comunidade escolar.

Portanto, ao refletir sobre inclusão, noto uma ausência de práticas inclusivas para além da escola. A utopia de uma escola inclusiva esbarra em uma sociedade não inclusiva. Segundo Reis (2019, p. 23 – 24) “no cotidiano da vida social são evidentes diversas situações de intolerância, discriminação, radicalismo, estigmatização, marginalização, dada, como mencionado, uma racionalidade de hierarquização que retrata a desigualdade e a exclusão nas diferentes culturas”. Em suma, para pensar a inclusão, é necessário ressignificar raízes profundas na sociedade intolerante e não adianta termos uma escola inclusiva, se ao sair dela, as barreiras permanecem (Reis, 2019).

Considerações finais

Vivenciar esse estágio na classe especial como mediadora fez com que conseguisse pela primeira vez me visualizar como professora. Através dele me encontrei no curso de pedagogia e consegui idealizar que profissional quero ser, quais metodologias posso utilizar, como superar os possíveis desafios e como agir em determinadas situações. Os alunos, a professora titular e a comunidade escolar me acolheram desde o primeiro dia e durante os dez meses tornaram essa experiência única, repleta de aprendizados pessoais, acadêmicos e profissionais.

Além disso, os alunos tornaram meus dias mais leves e proveitosos, conseguir acompanhar a evolução de cada um deles é emocionante. Ainda, trocar experiências e conhecimentos com a professora titular foi enriquecedor. Na teoria estudada na universidade consegui relacionar com a prática na classe e vice-versa, logo, os debates acadêmicos e rodas



de conversa se tornaram mais esclarecedores e produtivos para mim e todas as ideias aprendidas sugeria enquanto mediadora para somar na educação dos estudantes.

No fim, carrego boas memórias acerca da educação especial, pois evolui como pessoa e professora em formação. Inclusive, no início me questionava se seria uma boa docente e hoje, após essa experiência, acredito que estou no caminho, principalmente por conta da oportunidade de ser mediadora da classe especial. Esse estágio remunerado enquanto mediadora escolar foi um momento formativo singular e contribuiu para a minha trajetória pessoal, acadêmica e como futura profissional.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CIEE. **Centro de Integração Empresa Escola – CIEE**, [s.d.]. A organização do terceiro setor que mais apoiou e apoia o jovem brasileiro no difícil processo de sua preparação e inclusão no mundo profissional. Disponível em: <https://portal.ciee.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico Brasileiro 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO TALENTOS. **Instituto Talentos**, [s.d.]. Uma organização sem fins lucrativos, que visa a integração do jovem ao mercado de trabalho, por meio de ações que complementam e fortalecem o processo de aprendizado e desenvolvimento profissional. Disponível em: <http://institutotalentos.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Ed.** v. 19, 2002, p. 20-28.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



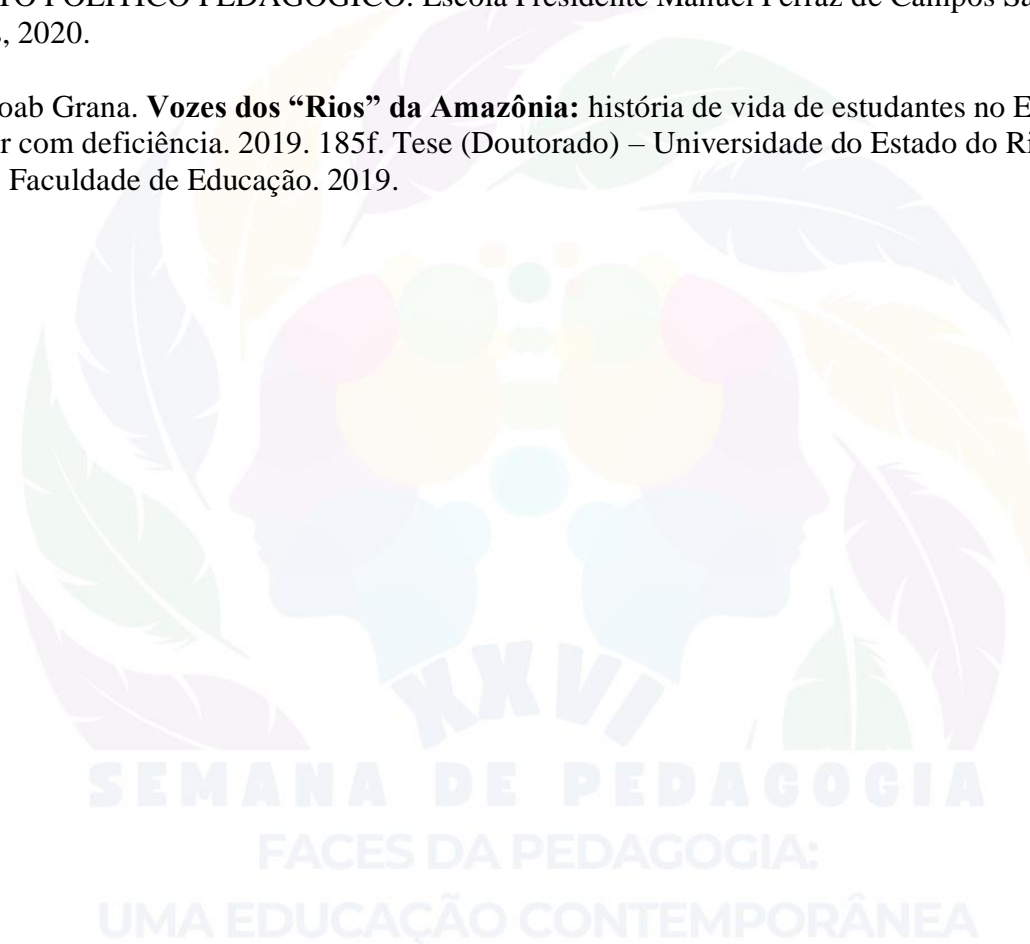
MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda as diferenças na escola. **Pátio – revista pedagógica**. Ano V, n. 20, fev./abril. 2002.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010.

PAIVA, Nataliana de Souza Paiva. **Um olhar sobre os avanços e/ou retrocessos do projeto político-pedagógico nas escolas municipais da zona leste de Manaus**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Presidente Manuel Ferraz de Campos Sales, Manaus, 2020.

REIS, Joab Grana. **Vozes dos “Rios” da Amazônia**: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência. 2019. 185f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2019.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Acessibilidade espacial como fator auxiliador da efetiva inclusão

Sarah Pinheiro Barbosa¹

Sabrina Pinheiro Barbosa Albuquerque²

E-mail: sarahpinheiro.barbosa@gmail.com

Eixo 4: educação e diversidades

Resumo: A acessibilidade espacial escolar é um fator importantíssimo para efetivar a inclusão e proporcionar a todos os alunos um ambiente educacional adequado e acolhedor. Neste trabalho, apresentamos uma análise da situação da acessibilidade nas escolas e nas aulas de Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Amazonas. A análise dos resultados revela que em 2022, embora 85% das escolas tenham alunos com deficiência em inclusão, apenas 31% delas possuem Sala de Recursos Multifuncionais, 53% das escolas não têm rampas, 64% não possuem banheiros acessíveis, e em 93,9% das escolas não há salas de aula com acessibilidade. Ressaltando a necessidade de investimentos e medidas para garantir a acessibilidade e plena inclusão nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Acessibilidade; Deficiência; Escola Regular; Inclusão.

¹ Mestra em Estatística e professora de Física na SEDUC/AM.

² Especialista em Educação Especial e professora de Letras Língua Portuguesa na SEDUC/AM.



Introdução

A forma como a escola lida com a deficiência e a inclusão de alunos com necessidades especiais é influenciada pelas características e valores predominantes em cada época. As mudanças na percepção e compreensão sobre a educação de crianças com deficiência ocorrem de maneira muito lenta e refletem a evolução da sociedade como um todo. Superar essas dificuldades requer esforços contínuos por parte das instituições educacionais, dos governos e de toda a sociedade, visando criar um ambiente mais inclusivo e igualitário para todos os estudantes.

A acessibilidade espacial é um conjunto fundamental de transformações para efetivar a ação inclusiva da escola. É imprescindível que essas mudanças sejam implementadas de maneira proativa, antes mesmo da chegada do primeiro aluno com deficiência. Garantir a acessibilidade desde o início é um passo significativo para promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades. Destaca-se a importância da disciplina de Educação Física como um elemento significativo no desenvolvimento dos alunos, tanto dentro quanto fora da escola.

O objetivo geral do trabalho é descrever e discutir sobre a acessibilidade nos ambientes escolares e nos espaços da Educação Física nas escolas da Rede Estadual do Amazonas. O foco está nas adaptações que esses espaços já passaram (ou não) para promover a inclusão. Os objetivos específicos do trabalho são: realizar o levantamento do número de escolas regulares que atendem a Educação Especial com inclusão; indicar se os ambientes escolares já passaram por adaptações ou não e discutir como esses espaços afetam a livre circulação dos alunos.

No cenário educacional brasileiro, a trajetória das pessoas com deficiência foi marcada por diferentes momentos históricos e políticas que buscaram garantir seus direitos educacionais na rede regular de ensino. No período da ditadura militar, a educação das pessoas com deficiência era predominantemente segregada, sendo oferecida em instituições especializadas ou em classes especiais dentro das escolas regulares. A partir da década de 1990, com o movimento da inclusão escolar, houve um reconhecimento crescente da importância de garantir o acesso e a participação das pessoas com deficiência na educação regular. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foram marcos legais que estabeleceram o direito à educação inclusiva (ZAVAREZE, 2009).

No contexto escolar, a Educação Física teve suas primeiras abordagens sistematizadas por meio dos Métodos Ginásticos Europeus, com destaque para a ginástica sueca. Os primeiros



professores assumiram o papel de instrutores de Ginástica. Durante os períodos em que a Ginástica (Educação Física) foi influenciada pelos métodos militares e Métodos Ginásticos Europeus, os alunos com deficiência eram excluídos das aulas por não atenderem ao padrão exigido. Essa caracterização histórica é respaldada por fontes como Coletivo de Autores (1992) e Soares (1996). Atualmente, a Educação Física escolar passa a estabelecer uma nova abordagem em relação à deficiência, seus estudos passam a defender a diversidade e a diferença. Chicon, 2005 (p.2) relata que a Educação Física deve

respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural.

Acessibilidade espacial e inclusão são conceitos interligados que têm como objetivo garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações, em diversos aspectos da vida, incluindo o acesso a espaços físicos e a participação em atividades sociais. Ao eliminar barreiras físicas e promover a acessibilidade, estamos criando condições para que todas as pessoas possam exercer seus direitos, contribuir para a sociedade e desfrutar de uma vida plena e inclusiva. A acessibilidade física e a inclusão caminham juntas, fortalecendo-se mutuamente na busca por uma sociedade mais igualitária e respeitosa com a diversidade humana (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, é necessário adequar os espaços escolares de acordo com as normas e legislação em vigor, a fim de garantir a autonomia e independência desses alunos em seu dia-a-dia na escola. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu capítulo IV - Do direito à educação diz que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar. (Art. 28, parágrafo XV).

Quando o aluno se depara com uma estrutura adaptada de forma harmoniosa, o ambiente escolar se transforma em um espaço agradável para o aprendizado. Isso ocorre porque essa estrutura proporciona independência pessoal e autoestima, ao transmitir ensinamentos e valores por meio da própria organização escolar (ANTUNES, 2008).

Metodologia



A pesquisa realizada neste trabalho é de natureza descritiva e exploratória, com o objetivo de investigar a acessibilidade espacial em prédios escolares. A metodologia empregada envolveu a coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando abordagens quantitativas e qualitativas para relacionar e interpretar os dados.

No início da pesquisa, foram obtidos documentos que relacionavam os espaços e ambientes escolares que deveriam ser adaptados de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão. Em seguida, os dados foram coletados a partir do Censo Escolar de 2022, disponibilizado pelo Ministério da Educação. A pesquisa foi delimitada para abranger todas as escolas estaduais do Amazonas que foram declaradas em funcionamento no Censo Escolar no ano de 2022, levando em consideração as matrículas correspondentes a cada uma dessas escolas. Para facilitar a visualização e compreensão dos dados, foram criados gráficos e tabelas. Os dados foram analisados e interpretados quantitativa e qualitativamente, com o objetivo de descrever as observações da experiência vivenciada durante o estágio do curso de Educação Física realizado em uma escola na cidade de Manaus.

Resultados e/ou discussão

Considerando os principais aspectos relacionados à acessibilidade espacial nas escolas, a pesquisa abrangeu um total de 691 escolas estaduais no Estado do Amazonas. O número total de matrículas na Rede Estadual de ensino é de 424.990, sendo a maior parte dos alunos atendidos em escolas urbanas, conforme demonstrado na Tabela 1. Os alunos com deficiência representam 2% do total de matrículas da Rede Estadual, distribuídos em 5.367 turmas, o que resulta em uma média de 1 aluno por turma. Em relação aos docentes que atuam nessas turmas inclusivas, temos um total de 15.289 profissionais, em média temos aproximadamente 2 docentes por aluno.

Tabela 1: Total de matrículas na educação básica, matrículas de inclusão, turma inclusão e docentes que atuam em turmas inclusivas.

Rede	Zona	Local	Localização diferenciada	Matrículas na Educação Básica	Matrículas de inclusão	Turmas de inclusão	Docentes em turmas de inclusão
Estadual	Rural	Capital	A escola não está em área de localização diferenciada	1.061	3	3	23

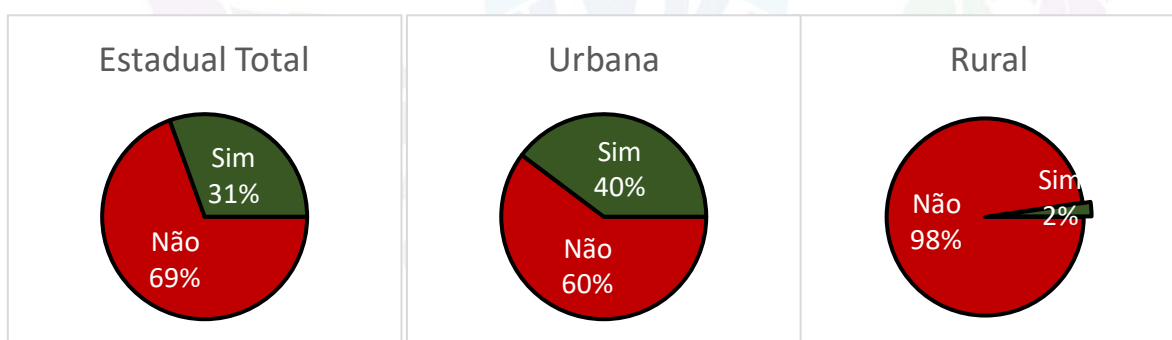


	Interior	A escola não está em área de localização diferenciada	35.140	350	280	1.347
		Área de assentamento	153	3	3	10
		Terra indígena	13.512	27	25	171
Rural Total			49.866	383	311	1.551
Urbana	Capital	A escola não está em área de localização diferenciada	208.986	3.986	2.764	7.389
	Interior	A escola não está em área de localização diferenciada	166.138	3.442	2.292	6.349
Urbana Total			375.124	7.428	5.056	13.738
Total			424.990	7.811	5.367	15.289

Fonte: Censo Escolar 2022.

Apesar de 588 escolas apresentarem educação especial inclusiva constata-se que somente em 31% delas existe uma Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado. A maioria dessas salas está localizada em áreas urbanas. Das 170 escolas rurais, apenas 2% delas contam com um espaço pedagógico destinado a promover a efetiva inclusão, conforme demonstrado no Gráfico 1. A situação é ainda mais preocupante nas escolas localizadas em Terras Indígenas, onde, de acordo com o Censo Escolar, não há registro de nenhuma escola que disponha de Sala de Recursos Multifuncionais.

Gráfico 1: Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) por zona de localização.



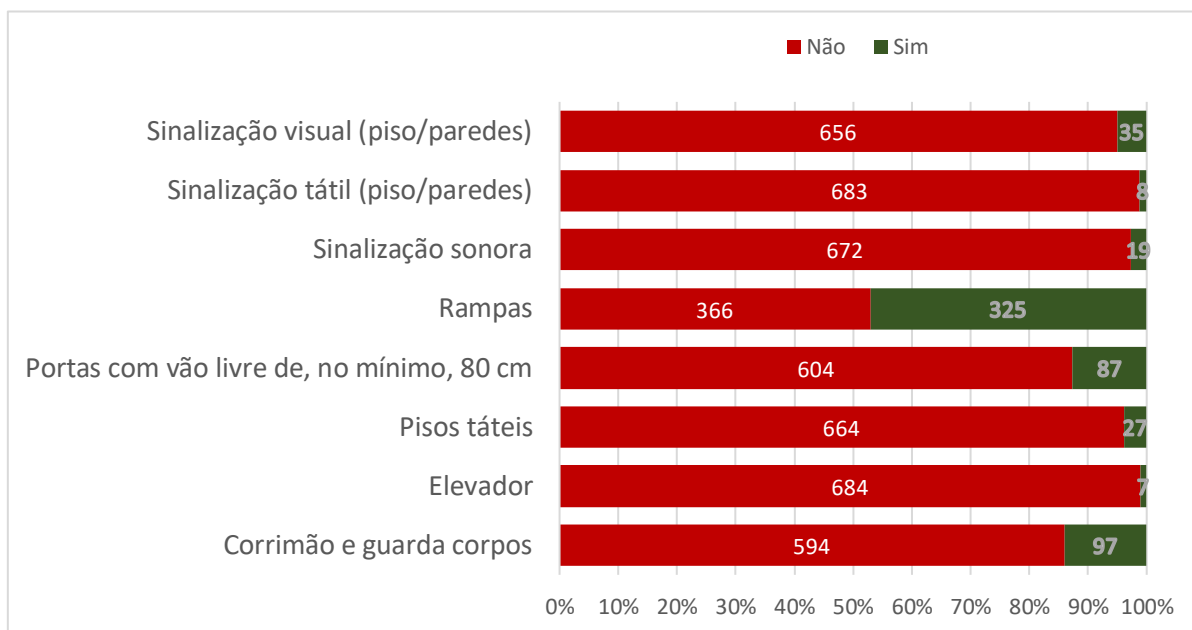
Fonte: Censo Escolar 2022.

Foi constatado que em grande parte das escolas analisadas há uma falta significativa de recursos e adaptações essenciais para promover a acessibilidade, conforme demonstrado no Gráfico 2. Por exemplo, em 95% das escolas não possui sinalização visual (piso/paredes); em 99% não possui sinalização tátil (piso/paredes); em 97% não possui sinalização sonora; em 53% não possui rampas; em 87% não possui portas com vão livre de, no mínimo, 80 cm; em 96%



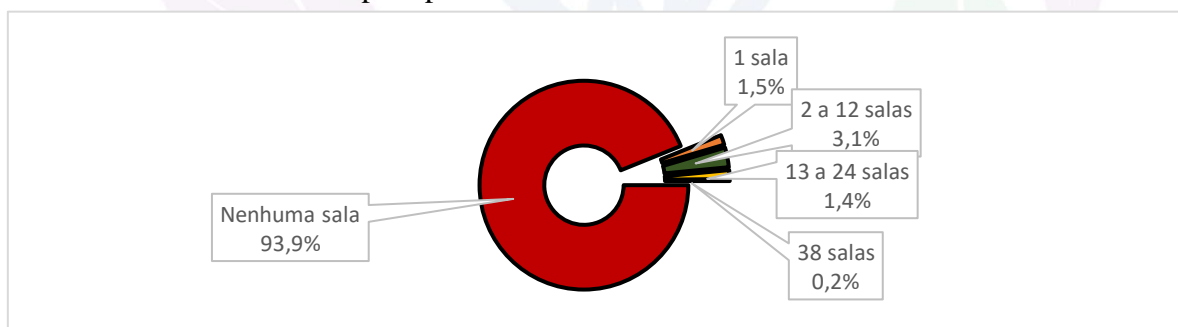
não possui pisos táteis; em 99% não possui elevador; em 86% não possui corrimão e guarda corpos. No Gráfico 3, verificamos que em 93,9% das escolas não possui salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Também foi constatado que 49% das escolas não possuem quadra de esportes.

Gráfico 2: Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna na escola – Rede Estadual



Fonte: Censo Escolar 2022.

Gráfico 3: Escolas que tiveram ao menos 1 aluno com deficiência e possui salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.



Fonte: Censo Escolar 2022.

Além das adaptações físicas necessárias, a acessibilidade humana desempenha um papel crucial. Isso ocorre quando os professores quebram estereótipos e paradigmas impostos ideologicamente, criando um ambiente de interação e aprendizado inclusivo. Logo, a combinação de acessibilidade espacial e humana é essencial para a efetivação das ações



inclusivas nas escolas, proporcionando a todos os alunos experiências enriquecedoras e igualitárias.

Considerações finais

Quando um aluno com deficiência ingressa na escola, novas perspectivas surgem e nos deparamos com desafios antes não percebidos. A presença desse aluno em cadeira de rodas nos faz enxergar os degraus que antes passavam despercebidos. O aluno surdo nos impulsiona a buscar formas alternativas de comunicação e aprender a língua de sinais. Para o aluno cego, começamos a refletir a necessidade urgente de materiais em Braille. A acessibilidade espacial escolar é um fator importantíssimo para efetivar a inclusão e proporcionar a todos os alunos um ambiente educacional adequado e acolhedor. A presença de barreiras físicas pode restringir o acesso e a participação de estudantes com deficiência, mobilidade reduzida ou outras necessidades específicas, prejudicando seu desenvolvimento acadêmico e social.

A pesquisa revela que em 2022, embora 85% das escolas da Rede Estadual possuam alunos com deficiência em inclusão, apenas 31% delas contam com uma Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado. Também foi constatado que 49% das escolas não possuem quadra de esportes, contribuindo para que o aluno busque atividade física e recreação fora da escola, podendo favorecer a evasão. Esses dados demonstram a necessidade de investimentos e medidas para garantir a acessibilidade e inclusão plena nas instituições de ensino.

As transformações nos espaços escolares evidenciam um compromisso em criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades. Portanto, a presença de alunos com deficiência nas escolas nos impulsiona a repensar nossas práticas educacionais, a superar obstáculos e a promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos. É um caminho que demanda empatia, respeito e o compromisso de criar uma sociedade mais justa e acolhedora para todas as pessoas.

Referências

ANTUNES, Kátiusca C. Vargas. **Uma Leitura Crítica da Construção do Espaço Escolar á Luz do Paradigma de Inclusão**. Revista de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.188-203.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais-SEE/MG. **Cuidando da Acessibilidade em prédios escolares**, 2004. Disponível em: <<<http://www.educacao.mg.gov.br>>> acesso em: junho 2023.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



BRASIL. Ref. **Projeto de lei do Senado que Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência** e dá outras providências, 2000. Disponível em: <<<http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/artigos/artestatutopd.html>>> acesso em: 03/06/2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Título VIII Da Ordem Social. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/pdf/legislacao_constituicao_federal.pdf>> constituição de 1988>> acesso em: 03/06/2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>> acesso em 22 de abr.2010>> acesso em: 03/06/2023.

BRASIL. **Censo Escolar 2022**. Disponível em: << <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>> acesso em: 03/06/2023.

CHICON, José Francisco. **Inclusão/Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar**, 2005. Disponível em: <<<http://www.cbce.org.br/cd/resumo/256pdf.>>>>> acesso em: 03/06/2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, SP: supl.2, p.6-12, 1996.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. **A Construção Histórico Cultural da Deficiência e as Dificuldades Atuais na Promoção da Inclusão**, 2009. Disponível em: <<<http://www.psicologia.com.pt./CRP:12/07644>>> acesso em: 03/06/2023.

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



CENTRO ACADÊMICO
DE PEDAGOGIA

A temática étnico-racial nos projetos e programas da secretaria municipal de educação de Manaus (SEMED).

Raissa Ferreira Mendonça¹

Rafayana Coelho de Matos²

Suzana Evilly Gomes Atyde³

E-mail: raissamendonca998@gmail.com

Eixo 4: Educação e diversidade

Resumo: O ensino das relações étnico-racial nas escolas tornou-se obrigatório somente em 2003 e 2008 com as leis 10.639 e lei 11.645. Apesar de parecer uma conquista, não há grandes índices da temática nos currículos escolares e nem ações pedagógicas adequadas ou suficientes ofertadas para as escolas de educação básica de Manaus. Diante disso, levantamos a problemática referente ao espaço que a temática étnico-racial ocupa nos projetos e programas educacionais promovidos pela secretaria de educação municipal de Manaus. Para obtenção dos resultados, definimos como objetivo: analisar a temática de relações étnico-raciais nos documentos de ações pedagógicas da secretaria de educação municipal de Manaus. Metodologicamente, utilizamos pesquisa documental através dos arquivos digitais com as propostas disponibilizadas no site da secretaria. No processo identificamos a fragilidade e pobreza de materiais encontrados de propostas para projetos nas escolas sobre a temática desta pesquisa.

Palavras-chave: Projetos e programas; Educação étnico-racial; SEMED.

¹ Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, atualmente atua como mediadora na Secretaria Municipal de Educação-SEMED

² Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, 22 anos, estudante do núcleo de pesquisa de Povos e comunidades tradicionais na Pan-amazônia (NEPEPAM). Atualmente desempenha a função de estagiária na secretaria de segurança pública do Amazonas, na instituição de Ensino de segurança pública (IESP).

³ Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, atualmente participa do Núcleo de Estudo em Pesquisa de Povos e Comunidades Tradicionais na Pan-Amazônia, atua como mediadora na Secretaria Municipal de Educação- SEMED



Introdução

O conhecimento voltado para a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira nas nossas escolas, é fundamental para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso. Essa temática refere-se às práticas e políticas educacionais de respeito à diversidade e combate ao racismo no ambiente escolar. Desse modo, surge a necessidade de incorporar conteúdo que reflitam a contribuição das diferentes etnias para a formação da identidade nacional, permitindo que os estudantes compreendam a riqueza da diversidade cultural do nosso país.

A Lei 11.645/2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Após as leis serem sancionadas, a temática foi incorporada no sistema educacional através das diretrizes curriculares nacionais.

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Brasília, 2008).

Antes disso, somente o ensino da história afro-brasileira era considerado obrigatório pela legislação (lei 10.639/2003), a mudança na lei visa promover o reconhecimento e valorização da história, cultura e contribuições dos povos negros e indígenas na formação educacional brasileira. Sendo assim, tornou-se obrigatório o ensino desses conteúdos nas escolas públicas e privadas, buscando combater o racismo e promover uma educação mais inclusiva e plural. A legislação visa estimular o respeito à diversidade étnico-racial.

Porém, apesar do tema ter sido implementado nos currículos há tempos, a abordagem do assunto dentro das escolas e nas ações formativas da Secretaria de Educação Municipal de Manaus ainda é realizada de maneira inadequada ou inexistente. As ações pedagógicas do tema auxiliam também os professores para a atualização dos saberes contemporâneos das lutas sociais, para que promova o avanço de uma educação de qualidade. Entretanto, uma vez que os conteúdos trabalhados nas escolas supervalorizam a cultura europeia, reforça ainda mais a teoria da hierarquização das raças, inferiorizando as raças negra e indígena e estabelecendo



padrões idealistas. “Dessa maneira, a escola tende a padronizar o ensino por meio de conteúdos que consideram a perspectiva da cultura dominante na sociedade, desconsiderando os valores de outros grupos étnicos” (Carvalho; Silva, 2021, p.3). Para que esses conceitos sejam rompidos, é importante que a prática pedagógica das secretarias e escolas esteja alinhada às leis.

O acesso ao conteúdo é de responsabilidade da gestão da escola através das atividades pedagógicas oferecidas aos alunos. Diante disso, surge a necessidade de ações pedagógicas nas escolas que promovam assuntos recorrentes, atuais e contextualizem a realidade escolar. E nesse contexto, o envolvimento dos professores é demasiadamente relevante, pois lidam com situações de discriminação frequentemente em sala.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

Sendo assim, as ações sobre a temática étnico-racial promovidas pelas secretarias municipais e de iniciativa das próprias escolas fazem-se necessárias uma vez que a efetivação da lei se dá a partir dessas práticas pedagógicas.

Metodologia

Como proposta metodológica, a pesquisa baseou-se em uma abordagem documental, no que diz a respeito segundo Pádua (1997, p.62)

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos, têm sido largamente utilizadas nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

O estudo foi realizado, através de análise dos arquivos públicos disponibilizados no site da secretaria. Todas as propostas de ações pedagógicas fixas para as escolas do ensino básico de Manaus estão disponíveis no site da SEMED, desta forma, acessamos o site e colhemos os materiais para serem analisados. Para análise e obtenção dos resultados, fizemos uma tabela com todos os programas e projetos encontrados e filtramos os de interesse desta pesquisa.

Resultados e/ou discussão



No contexto brasileiro, a escola é o ambiente em que as pessoas mais sofrem racismo (IPEC, 2023). Segundo o levantamento feito pela Inteligência de pesquisa e consultoria estratégica (IPEC) mostra que 96% das pessoas que sofrem racismo no geral são pessoas negras, em seguida, povos indígenas com 57%, imigrantes africanos, com 38% e quilombolas, com 29%.

Além disso, o último censo do Instituto brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) de 2022 sobre a população indígena no país, mostrou que em 12 (doze) anos o número de pessoas indígenas no Brasil duplicou. Isso considerando a mudança na metodologia adotada para a pesquisa, que inclui áreas não delimitadas oficialmente e as autodeclarações. “De acordo com os resultados do Censo 2002, 44,48% da população indígena do país se concentra na região Norte, com 753.357 pessoas indígenas” (TERRA, 2023). A capital Amazonense foi considerada a cidade mais indígena do país, “em 2022, Manaus foi o município brasileiro com maior número de pessoas indígenas, com 71,7 mil” (IBGE, 2023).

Entendemos que as escolas básicas de Manaus comportam muito desses povos, além das outras raças e etnias presentes na cidade. Sendo assim, a educação de relações étnico-raciais nas escolas necessita englobar diversas práticas pedagógicas, como a valorização da cultura afro-brasileira e indígena em diferentes disciplinas, a formação de professores para abordar de maneira adequada esses temas em sala de aula, e a promoção de ações afirmativas para garantir a representatividade e participação de diferentes grupos étnico-raciais na comunidade escolar. Essa abordagem busca construir uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial presente no Brasil. Diante desse contexto, partimos para os resultados encontrados.

1. O ensino da diversidade racial nas escolas de Manaus.

Em 2020, o conselho municipal de educação (CME) em Manaus aprovou a resolução nº 091/CME/2020 que estabelecia a efetivação do Ensino da educação e diversidade nas escolas de Manaus. No art. 1º da resolução, foi estabelecido:

orientações para inclusão da temática da Educação para as Relações Étnico-raciais, Diversidade Sexual e Gênero e Diversidade Religiosa na elaboração, reelaboração e implementação de sua Proposta Curricular, Proposta Pedagógica e do Projeto Político Pedagógico, no Sistema Municipal de Ensino.

Porém, desde a sua aprovação, a resolução recebeu muitas críticas por parte de alguns políticos conservadores, principalmente por causa do Ensino de diversidade sexual e de gênero. Com isso, após 4 meses de sua aprovação, ela foi suspensa por meio da resolução nº 054. Porém,



o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou inconstitucional e a decisão já havia sido barrada pela justiça do Amazonas barrou e revogou a resolução do CME N° 054/2021.

É muito difícil não se revoltar com as repercussões que a resolução teve, ainda mais porque se tratava da implementação de políticas de inclusão. É inconcebível a ideia de privar crianças e adolescentes de temas já previstos em lei Federal. Sendo assim, é possível entender a ausência de ações formativas e pedagógicas sobre questões de diversidade nas escolas e isso resulta na reprodução de um padrão racista e preconceituoso nas escolas.

Essa resolução não garante o Ensino e inclusão da diversidade racial em sua plenitude, pois a realidade escolar é alinhada às relações vivenciadas no contexto social de cada escola. Nesse caso, o papel de cada professor para a efetivação das leis é extremamente relevante. A atuação do docente e de cada gestor escolar em organizar, planejar, incluir e implementar a discussão da temática entre os alunos é que fará a diferença.

Discutir as ações afirmativas para o Ensino da história da cultura e luta Negra e Indígena no Brasil, leva ao entendimento no interior das escolas. Para evidenciar essa discussão, cabe citar um evento organizado por uma escola de Manaus. Na ocasião, mencionamos um projeto que não está entre os programas fixos da SEMED, encontramos entre as matérias sobre os eventos educacionais de Manaus. intitulado “A contribuição da diversidade étnica e cultural na construção da identidade brasileira”. O projeto de iniciativa da escola é desenvolvido desde 2014 nessa escola da zona leste de Manaus.

O objetivo da ação é conhecer e valorizar a influência dos povos negros e indígenas no processo histórico, econômico e sociocultural na formação do povo brasileiro. Os alunos do 6º e 7º ano trabalharam a cultura indígena. Já os estudantes do 8º e 9º ano, a cultura afro-brasileira, bem como, os alunos da 2ª a 5ª fases da EJA. As atividades pedagógicas foram realizadas com oficinas, visitas técnicas (Museu da Amazônia e Instituto Soka), palestras temáticas, seminários, entre outras atividades. (INFORME, Amazonas. 2019)

Na última edição do projeto, em 2022, o evento em referência ao projeto contou com danças (da etnia Sataré Mawé e outras de origem africana), músicas, vídeos, culinária regional, apresentações de rituais e salas temáticas (TPG News, 2022). Dessa forma, **observamos que** o projeto é interdisciplinar, trabalhando com as duas temáticas, a cultura indígena e afro-brasileira. O trabalho visa a valorização da diversidade regional. É importante ressaltar a atitude de realizar um projeto tão rico e especial para disseminar o conhecimento de conscientização aos alunos, onde cada um deles após as atividades possam se reconhecer na história.



Portanto, criar alternativas pedagógicas, capazes de produzir novos olhares da educação e do Ensino Afro-brasileiro e Indígena, é uma importante ferramenta no auxílio da inclusão e valorização da identidade cultural, racial e étnica. Dessa forma, é necessário que o espaço escolar seja um ambiente que os alunos se sintam incluídos e acolhidos.

2. Projetos e programas da SEMED Manaus

A secretaria municipal de Manaus tem mais de 50 (cinquenta) anos de origem e tem como secretária atual (2023) a sra. Dulcinéa Ester Pereira de Almeida. Entre a estrutura, organização e demais informações do site da SEMED, destacamos os projetos encontrados no site da secretaria. Inicialmente, elaboramos uma tabela de todos os programas disponibilizados no site, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1: Propostas de ações pedagógicas da SEMED Manaus

nº	Educação e saúde	Educação e esporte	programas de alfabetização e inclusão social/educacional	Literatura e matemática.	educação, tecnologia e segurança nas escolas.
1	programa saúde na escola.	Projeto Caravana da Educação Física da Educação Infantil	Programa municipal de escolarização do adulto e da pessoa idosa - PROMEAPI.	Programa viajando na leitura	Projeto telecentro
2	agenda ambiental escolar.	Festival Olímpico	Projovem urbano	Programa matemática viva	Enfrentamento e prevenção à violência sexual infantojuvenil
3	programa municipal Saúde do escolar		programa e correção de fluxo	projeto mpt na escola	programa nacional de informática na educação - Proinfo
4	programa primeira infância manauara		programas de reforço escolar	viajando na leitura na educação infantil.	PROGRAMA de segurança na escola
5	Projeto IMC SEMED		programa mais educação		projeto educação financeira - DSOP
6	programa educação e saúde: vigilância e creche.		programa ciência na escola		PROJETO TRANSVERSALIZANDO O TRÂNSITO
6	programa creche e família: um				programa orçamento na



	casamento na saúde e no educar				escola.
8					Ensino sistematizado das ciências - PESC E PESC ROBÓTICA.

Fonte: Elaboração própria

Organizamos a tabela por divisão de temas, em cada coluna se encontram projetos e programas que estão no site, são ações fixas da secretaria Municipal de Educação. Sendo assim, podemos visualizar melhor as prioridades da secretaria na atualidade da educação de Manaus.

Desse modo, lemos e analisamos todas as propostas e objetivos de cada projeto/programa a fim de encontrar referências e argumentos que tivessem alguma relação com a temática da diversidade étnica-racial. Ao finalizar a análise das propostas da tabela, observamos a ausência de ações pedagógicas voltadas para a diversidade racial. Levando em consideração os apontamentos feitos anteriormente neste trabalho, é inevitável não pensar na complexidade da falta dessas ações educativas nas escolas de Manaus.

Apesar de alguns projetos (ou algum) serem realizados em algumas escolas, como citado antes nesse trabalho, é necessário que haja ações pedagógicas concretas e formais para promover e agregar conhecimentos aos alunos de forma plena. Os projetos formais da secretaria têm uma credibilidade na atuação dentro das escolas, usar isso a favor do enriquecimento cultural da nossa região é extremamente relevante. Bem como na história da luta negra no Brasil.

O olhar do aluno que participa ativamente de um projeto como esse, muda completamente, pois estar em contato direto com a cultura negra e indígena ajuda no compartilhamento de atitudes antirracistas. Sendo assim, a inexistência de um projeto ou programa formal na secretaria municipal de educação de Manaus não contribui, para a valorização dos povos de diferentes culturas e etnias presentes na capital Amazonense. Dessa forma, entendemos que a SEMED Manaus não está alinhada às necessidades cotidianas da realidade escolar em sua plenitude, no que diz respeito às relações étnicas raciais.

Considerações finais

As ações desenvolvidas pela secretaria municipal de educação de Manaus, ainda não compartilha de projetos ou programas FIXOS de caráter antirracista. É preciso mais



conscientização do contexto atual no ambiente escolar, isso implica em um processo de mobilização e fiscalização das entidades competentes a essa função. Nesse sentido, é importante o fortalecimento de práticas educativas que visam a valorização de todas as identidades raciais presentes nas escolas de Manaus, contribuindo para debates que envolvam a cultura negra e indígena na cidade. Isso possibilitará um ambiente educativo de inclusão e valorização do nosso povo.

Referências

Brasil. **Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário oficial da União, poder executivo, Brasília.

ESCOLA MUNICIPAL THEMISTOCLES GADELHA REALIZA ENCERRAMENTO DO PROJETO INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA. Informe Amazonas, 2018. Disponível em : <https://informeamazonas.com.br/escola-municipal-themistocles-gadelha-realiza-encerramento-do-projeto-indigena-e-afro-brasileira/>

GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.

TERRA. Censo 2022: população autodeclarada indígena vai de 800 mil para 1,6 milhão no Brasil. 2023. Disponível em: [Censo 2022: população autodeclarada indígena vai de 800 mil para 1,6 milhão no Brasil \(terra.com.br\)](https://terra.com.br)

IBGE. Brasil tem 1,7 milhões de indígenas e mais a metade deles vive na Amazônia legal. Agência IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal#:~:text=Os%20dois%20estados%20com%20maior,%2C%20com%2071%2C7%20mil.>

Inteligência de pesquisa e consultoria estratégica. Percepções sobre racismo no Brasil. IPEC, 2023. Disponível em: www.ipec-inteligencia.com.br.

MANAUS. RESOLUÇÃO Nº 091/CME. Conselho municipal de educação. Manaus: Câmara Municipal, 2020.

NORONHA, H. Censo 2022: população autodeclarada indígenas vai de 800 mil para 1,6 milhão no Brasil. Terra, 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/censo-2022-populacao-autodeclarada-indigena-vai-de-800-mil-para-1-6-milhao-no-brasil,a2714c2250c9e361a1a35965ca330521xjwbdrff.html>.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. Metodologia da pesquisa: abordagem teóricoprática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

SEMED. Projetos e programas, 2023. disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semed/>

TPG. Escola realiza culminância do projeto de diversidade étnica e cultural. TPG news, 2022. Disponível em: <https://tpg-news.webnode.page/1/escola-rea>



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



CENTRO ACADÊMICO
DE PEDAGOGIA

A literatura infantil como fio condutor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: caminhos viáveis na iniciação à docência.

Júlia Gabriella Alexandre Mota¹

Darianny Araújo dos Reis²

E-mail: juliaalexandre@live.com

Eixo 4: Educação e diversidades

Financiamento: CAPES

Resumo: O presente relato versa sobre uma prática pedagógica realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil pertencente à rede pública de Manaus. Refere-se, mais precisamente, ao entrelaçamento dos pressupostos da pedagogia antirracista com a literatura infantil no processo educativo desenvolvido com crianças pequenas, no contexto do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia, vinculado à Universidade Federal do Amazonas. A partir desta experiência, buscamos discutir a necessidade de descolonizar as práticas educativas, ao tomarmos como base a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país. A partir da utilização da literatura infantil com o protagonismo de personagens negros da obra “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França (2020), intencionamos colocar em evidência a questão da inferioridade racial e o processo do combate às ideologias racialistas conversando e interagindo através da contação de histórias. Além disso, buscamos fomentar e incentivar a formação do leitor literário numa perspectiva identitária e antirracista, colaborando para a formação de identidade e autoestima das crianças negras, tendo em vista as contribuições conceituais de Munanga (2015) e Accorsi e Silva (2021). Dos saberes construídos a partir desta experiência, na qual permitiu-nos explicitar o papel da literatura infantil como aliada à luta antirracista, depreendemos a necessidade de ampliar as discussões sobre as noções de cultura e identidade nas práticas educativas, a partir de uma pedagogia crítica e pela promoção de ambientes e atividades que possibilitem experiências literárias antirracistas nas escolas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Pedagogia antirracista; Literatura infantil; PIBID.

¹Graduanda em pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Voluntária no Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Participante do projeto de extensão “Enegrecendo a UFAM”, e do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), no Programa Prosseguir.

²Professora Doutora vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM).



Introdução

Em 2003, com a criação e institucionalização da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), a legislação que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas ou particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, os currículos das escolas são interpelados a trazer respostas sobre a inclusão desses conteúdos e de novas formas de abordagens nas práticas pedagógicas. Essa lei, que foi resultado das ações do Movimento Negro, impulsionou a luta antirracista no Brasil, proporcionou uma oportunidade de desenvolvimento da ampliação do conhecimento em relação às questões étnico-raciais e de estabelecer diálogos sobre diferentes identidades e origens de uma forma positiva.

Nessa linha de pensamento, é evidente que o Brasil é uma das maiores diásporas africanas no mundo, tendo-se um grande índice de pessoas pretas e pardas no país. Segundo os dados do estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, do IBGE (2022), as populações preta e parda representam, respectivamente, 9,1% e 47% da população brasileira. Dentro disso, deve-se ter uma preocupação no ensino brasileiro em abordar questões étnico-raciais, principalmente pelo fato de que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista, e as crianças também são afetadas por ele.

Quando se reflete sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras, normalmente já se remete às atividades ligadas ao 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, e aniversário de morte de Zumbi dos Palmares. É muito comum as escolas darem atenção às pautas negras exclusivamente no mês de novembro, realizando atividades e programações nesse mês. Contudo, esse reducionismo curricular, pelo qual a abordagem sobre a negritude dá-se apenas em novembro, constitui-se enviesado e problemático, pois retira o sentido da intencionalidade da Lei 10.639/2003, que é lutar contra o racismo de forma significativa no sistema de ensino brasileiro, sendo algo que deve ser constante, e não apenas no mês de novembro.

Ademais, quando se remete ao ensino da história africana nas escolas fora de novembro, tem-se um ensino eurocêntrico, estereotipado e depreciativo sobre a população negra, induzindo a uma inferioridade racial. O ensino se reporta, em grande medida, à escravidão no Brasil e à abolição da escravatura, negando a história do povo negro, e resumindo-a apenas ao período de escravidão. Um grande exemplo dessas narrativas eurocêntricas, é o ensino de que a princesa Isabel do Brasil, filha do Imperador Pedro II do Brasil, é a “redentora” que salvou os negros da



escravidão no Brasil, por assinar a Lei Áurea em 1888, colocando ênfase no sentimento de “salvação” do branco europeu.

A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na "civilização humana" (MUNANGA, 2015, p.10).

A partir da reflexão sobre a estrutura eurocêntrica em que o ensino brasileiro tem como base, evidencia-se que a literatura infantil trabalhada nas escolas é majoritariamente branca e europeia, como exemplos comuns, tem-se *Chapeuzinho Vermelho* ou *Branca de Neve*, contos originalmente europeus, em suas diversas versões, e por meio disso, as instituições escolares acabam, consciente ou inconscientemente, por meio do currículo e das obras literárias trabalhadas em sala, reforçando os ideais de estética racistas: o branco e loiro europeu visto como superior e almejado, enquanto o fenótipo negro (cabelos cacheados/crespos, nariz e boca grande) é considerado feio e inferior, sendo ignorado. Para o desenvolvimento de uma prática antirracista efetiva por meio da literatura, é de suma importância considerar os livros selecionados para a leitura das crianças, e questionar-se da intencionalidade das histórias.

Quais histórias são contadas sobre esses povos? Qual é o protagonismo das personagens negras, indígenas e asiáticas nas obras escolhidas para o trabalho na escola? Tudo isso engloba desafios importantes que precisamos enfrentar logo para o desenvolvimento de uma efetiva prática antirracista desde as primeiras experiências escolares das crianças, visando ao desenvolvimento também da consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura (ACCORSI; SILVA, 2021, p.3).

Ao definir-se uma literatura antirracista importa, sobremaneira, conceituar o significado dessa literatura e das histórias narradas, partindo do pressuposto de que as histórias têm uma função social de construção de identidade (ACCORSI; SILVA, 2021). Nesse sentido, a literatura infantil dá a possibilidade de trilhar uma narrativa positiva sobre a estética, a história e a cultura negra africana e afro-brasileira, podendo construir um senso de pertencimento e identidade, aumentando a autoestima de crianças negras, e colocando em perspectiva (de forma positiva) a diversidade racial para as crianças brancas.

Considerando esta ordem de ideais, torna-se necessário o questionamento: por que ensinar a história africana e afro-brasileira na Educação Infantil? Diante da persistência de ideologias racistas que estruturam a sociedade e que chegam às escolas de diferentes formas, até difíceis



de serem identificadas, atravessadas de sutilezas e de falta de consciência, podem ser expressas nas relações, nos preconceitos, nos materiais didáticos selecionados e conhecimentos aceitos como válidos e legítimos.

Nesse sentido, o presente relato tem como objetivo socializar uma experiência realizada, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Manaus-AM. A partir da utilização de uma literatura infantil com representatividade e protagonismo de personagem negro, focamos na formação do leitor literário numa perspectiva identitária e antirracista, desenvolvendo a formação de identidade e autoestima das crianças através da contação de histórias. Compreendemos a literatura infantil como grande aliada à luta antirracista, sendo necessário que sejam pensadas e concretizadas práticas educativas voltadas para repercutir as noções de cultura e identidade na Educação Infantil, a partir de uma perspectiva crítica e propositiva.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência discente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, que, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), concebe bolsas para discentes de licenciatura dos períodos iniciais, aproximando-os da realidade escolar e oportunizando que aprendam e desenvolvam a docência pela relação teoria-prática e desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Tal experiência ocorreu na cidade de Manaus-AM, no período de julho a outubro de 2023, em que ocorreu o planejamento e as intervenções didático-pedagógicas nas escolas-campo, solicitados pelo programa, correspondendo ao semestre 2023.1 do calendário da universidade. A pesquisa bibliográfica consistiu em aporte significativo para estudo, reflexão e compreensão das relações étnico-raciais e as questões sociais, pedagógicas e de poder que as envolvem, onde destacamos àquelas articuladas principalmente à literatura infantil, sendo autores como Munanga (2015) e Accorsi e Silva (2021). Na escola de Educação Infantil, a atividade foi desenvolvida a partir da obra literária infantil "O Pequeno Príncipe Preto" (2020), do autor Rodrigo França, organizadas em 3 momentos distintos: o primeiro, a contação da história, o segundo, a roda de conversa com as crianças, e o terceiro, uma dinâmica com as crianças correlacionada aos aprendizados adquiridos pela história.

Resultados e discussão



É a partir de uma pedagogia que desenvolve processos identitários e socioculturais que se pode melhorar as relações educativas e estruturais. A partir da elaboração e aplicação de atividades com intencionalidades voltadas para uma pedagogia antirracista, é possível fortalecer uma visão crítica, contextualizada historicamente (não só por uma visão única), mas por outras perspectivas descolonizadoras. Desse modo, ao trazer uma literatura infantil com protagonismo negro com a intencionalidade de desenvolver uma formação de leitor literário numa perspectiva identitária, contribui-se, então, para a construção de uma pedagogia antirracista, auxiliando para o processo de formação de identidade e autoestima de crianças negras.

Apesar de já ter se passado duas décadas desde a institucionalização da Lei 10.639/2003, a implementação efetiva da lei nas escolas no país ainda enfrenta diversas dificuldades. Os desafios que a implementação da Lei confronta se relacionam com a luta contra o racismo, que possui seus aspectos objetivos e subjetivos. Além disso, destaca-se aqui a problemática que atravessa a formação docente, com um currículo majoritariamente influenciado pela cultura europeia enraizada em nosso país, produzindo dificuldades em fazer com que os professores pensem criticamente a implementação da cultura afro-brasileira e africana nas suas salas de aula.

As atividades foram realizadas com crianças de 5 e 6 anos do 2º período da Educação Infantil, na cidade de Manaus-AM. O desenvolvimento das práticas pedagógicas antirracistas ocorreria por meio da utilização da literatura infantil, o livro “O Pequeno Príncipe Preto” (2020), de Rodrigo França, por meio da contação de história e momentos de socialização. O primeiro obstáculo ao ser encontrado para a realização da prática foi a falta de espaço da sala para a possibilidade de formação de uma roda de leitura, sendo necessário levar as crianças para a cantina, onde não havia ar-condicionado. Essas questões dificultaram a atenção das crianças, havendo uma dificuldade maior de entendimento da história. Por conta desse imprevisto, houve a necessidade de chamar a atenção das crianças de forma mais frequente, constantemente indagando-as sobre os cenários da história, contextualizando-a e as envolvendo. Importa ressaltar que a experiência da leitura com crianças precisa ser prazerosa, e isso requer um ambiente acolhedor, favorável e adequado.

Um dos aspectos desenvolvidos na contação de história consistiu na explanação de símbolos, filosofias e objetos voltados para a negritude que eram citados no livro. O autor aborda conceitos filosóficos da cultura africana, como o *UBUNTU*, que fala sobre estar aberto para o outro e unir forças. Além disso, cita diversas figuras da religião do candomblé, como



Iansã e Xangô. O livro também aborda questões sobre a aceitação do fenótipo negro, como o cabelo, nariz e boca do personagem principal, além de trazer o significado de ancestralidade, e de como ela influencia no processo de desenvolvimento de identidade. O livro traz semelhanças ao livro *O Pequeno Príncipe* (1943), de Antoine de Saint-Exupéry, contudo, diferentemente da obra europeia, Rodrigo França aborda questões centralizadas na identidade negra, contribuindo para a autoestima das crianças.

[...] Minha boca é grande e carnuda. Olhe o meu sorriso, como é simpático e bonito! Eu tenho nariz de batata. Eu adoro batata e adoro meu nariz. Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus. Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando crescer. Quero que fique para cima igual aos galhos da Baobá. Vai crescer, crescer, crescer. Vai ficar forte, brilhoso, volumoso. Olhe para o céu! Ele será o limite (FRANÇA, 2020, p.4).

Após a leitura, teve-se um pequeno momento de socialização sobre o que as crianças acharam sobre a história, se elas já tinham pensado sobre suas características, e se elas já tinham tido contato com alguma questão citada no livro. No geral, nenhuma das crianças tinha tido contato antes com as questões abordadas no livro, principalmente no que se refere à ancestralidade. As crianças também afirmaram que não refletiam muito sobre suas aparências, mas algumas crianças citaram que já ficaram tristes por conta disso, principalmente as meninas. Posteriormente, houve um momento em que foi solicitado para todas tocarem em seus cabelos e sentirem a textura, cada uma falou a textura de seu cabelo; se era liso, enrolado ou crespo. Após isso, foi explicado que cada uma das características que havia nas crianças, desde o cabelo até o nariz, foi um processo longo que se desenvolveu por meio de sua ancestralidade. As crianças ficaram muito curiosas sobre o conceito de ancestralidade, então foi lido novamente a parte do livro onde o autor aborda sobre.

[...] Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore, e mais outra, outra e outra... Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravós... Todos eram reis, rainhas. Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade (FRANÇA, 2020, p.2).

Com isso, foi observado durante essa experiência que o desenvolvimento de práticas antirracistas contribui positivamente para a construção de identidade e autoestima das crianças,



possibilitando a aplicação de uma narrativa positiva sobre a estética, história e cultura negra africana e afro-brasileira, construindo um senso de pertencimento. O relato também aponta que os discentes em formação precisam ter acesso a uma formação que reflita sobre identidades, e possibilite que o indivíduo tenha além da teoria, a prática que o ajude a tomar decisões e lidar com situações diversas que podem ocorrer em sala de aula.

Considerações finais

Compreendemos que o ensino da história de um povo faz parte do processo da construção de identidade em sua amplitude, estendendo-se para aspectos sociais, culturais e estéticos. À vista disso, a literatura infantil surge como uma possibilidade didático-pedagógica de reconstrução de identidades raciais, a partir de obras infantis que retratam a cultura de etnias, em uma nova perspectiva (não mais depreciativa ou estereotipada), oportunizando o ensino de uma diversidade étnico-racial no âmbito escolar. Nesse sentido, a literatura infantil utilizada em uma prática pedagógica reflexiva e crítica pode contribuir para desmistificar estereótipos racistas que perpassam tanto os conteúdos escolares, quanto as vivências das crianças em relação a comportamentos preconceituosos - na sua reprodução e normalização.

Ao definir-se uma literatura antirracista, é de suma importância conceituar o significado dessa literatura e das histórias narradas, partindo do pressuposto de que as histórias têm uma função social de construção de identidade. Nesse sentido, a literatura infantil dá a possibilidade de trilhar uma narrativa positiva sobre a estética, história e cultura negra africana e afro-brasileira, podendo construir um senso de pertencimento e identidade, aumentando a autoestima de crianças negras, e colocando em perspectiva (de forma positiva) a diversidade racial para as crianças brancas. A pedagogia antirracista propõe a ressignificação de processos identitários produzidos por relações de poder que conformaram ideias, conceitos, preconceitos, subalternizações, hierarquias e desigualdades sociais. Portanto, está pedagogia é revolucionária. Daí o seu lugar na escola e nas práticas educativas.

Concluimos, portanto, a importância do discente em formação – futuro docente – buscar construir seus conhecimentos sobre História Africana e afro-brasileira em uma perspectiva de emancipação, tendo uma formação inicial e continuada consistentes para desenvolver e apresentar práticas pedagógicas inovadoras às crianças em sala de aula, buscando desmistificar a discriminação enraizada no racismo estrutural em relação ao continente africano e a Cultura



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Afro-Brasileira, e abordar a história de diferentes perspectivas, para construir uma visão crítica com as crianças e desenvolver seu senso de identidade e pertencimento.

Referências

ACCORSI, A. M. B; SILVA, E. K. S. Protagonismo negro na literatura infantil: por uma abordagem antirracista do texto literário. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 3, p. 275-283, dez. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD**. 2022.

FRANÇA, R. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, (62), 20-31. 2015.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



As pessoas negras na Universidade Federal do Amazonas: acesso e permanência

Erica Silva Gama¹

Armanda Rachel Botelho Mourão²

E-mail: silvagamaerica@gmail.com

EIXO 4: Educação e diversidades

Financiamento: UFAM

Resumo: O projeto tem o objetivo de analisar os processos de acesso e permanência da população negra na Universidade Federal do Amazonas. Partimos do pressuposto de que os processos educacionais seguem uma lógica histórica e política e isso se estende às leis e políticas implementadas na UFAM. Para tal, seguimos os objetivos específicos que consistiram em realizar uma análise a partir do levantamento de leis dos âmbitos federal e local no que se referem a inclusão da população negra; mapeamento das normas emitidas pela UFAM e foram verificados o percentual de estudantes que adentraram na UFAM. O método que alicerça a pesquisa é o materialismo histórico e dialético cuja categorias contradição, totalidade, mediação e ideologia são os primeiros aportes das análises. Como resultados foram coletados documentos e leis referentes às políticas educacionais e como a questão da inclusão da população negra se apresentava, identificamos os caminhos que precederam a implementação do sistema de cotas na UFAM. O projeto busca compreender o impacto das políticas de ações afirmativas na UFAM a partir dos dados referentes ao ingresso de estudantes por meio do sistema de cotas, analisando as dificuldades referentes ao ingresso e à permanência na universidade.

Palavras-chave: Inclusão; diversidade; acesso e permanência.

¹ Discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, participante de projetos acadêmicos e sociais.

² Cursou o mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (1990) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Educação/Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, políticas educacionais referentes ao ensino superior, ensino técnico e tecnológico. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Exerceu a função de Pró-Reitora de Assuntos Comunitários. Foi diretora da Faculdade de Educação (2006 a 2014). Foi Presidente da Associação de Professores do Estado do Amazonas e da Associação dos Servidores da Universidade do Amazonas. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFAM nos períodos de 2005-2007 e 2014 a 2018.



Introdução

Para analisar os processos de inclusão das pessoas negras nos processos educacionais é fundamental discutir a reestruturação produtiva que responde a crise do sistema capitalista (KUENZER, 2002). Segundo a referida autora está sendo forjada uma nova racionalidade que se ancora no chamado modelo de competência que tem “[...] deslocado as habilidades psicossociais para o desenvolvimento de competência cognitivas complexas, mas sempre para atender o processo de valorização do Capital. Essa nova forma de organizar o trabalho exige um novo tipo de homem e uma nova concepção de mundo (idem, ibidem, p. 3).

Assim, discutir a diversidade perpassa pelo entendimento de como a sociedade capitalista está organizada, ou seja, o singular perpassa pela totalidade. Segundo Valente (2002, p. 2):

Essa conjunção do singular, do particular e do universal poderia potencializar um novo modelo de integração, supondo idealmente que cada um se reconheça numa visão política comum, para além das diferenças individuais e de grupo. Porque a democracia não é possível senão quando um direito comum regula a coexistência das liberdades individuais e particulares. Assim, a passagem da educação intercultural à educação para a cidadania exige reflexões que ultrapassam os campos da antropologia e da educação, ocupando o espaço de discussões jurídicas e das teorias do Estado.

A autora aponta a necessidade de recuperar a totalidade histórica. As políticas de ação afirmativa são importantes para o avanço da democracia brasileira. Deste modo as políticas educacionais devem ampliar a presença dos negros nas escolas e, nas universidades. Segundo (MARTINS, 2021, p.7)

Precisamos abordar essa temática das políticas educacionais relacionadas aos negros, porque antigamente essas pessoas não tinham direito ao ingresso nas escolas públicas, ao ensino médio e superior. Atualmente, foram criadas leis educacionais que facilitam esse acesso. Então precisamos fazer com que esses direitos continuem e sejam amplificados, para que essas populações tão fragilizadas historicamente consigam recuperar esses anos perdidos.

No decorrer da história ocorreram avanços relativos aos direitos da população negra, no entanto, está ainda é extremamente marginalizada. É importante então trabalhar a questão da inclusão dos negros na Universidade Federal do Amazonas evidenciando as ações que permitam a ampliação do acesso e da permanência na UFAM.

As questões norteadoras da pesquisa são: 1) Quais as normas que a Universidade Federal do Amazonas emitiu para cumprir as leis que se referem a inclusão da população negra na instituição? 2) Quais as leis no âmbito federal e local que se referem a inclusão da população



negra nas instituições de ensino? 3) Quantos negros e negras ingressaram e permanecem estudando na UFAM?

Metodologia

Nos apoiamos no materialismo histórico e dialético cuja categorias contradição, totalidade, mediação e ideologia são os primeiros aportes das análises. Após a coleta dos dados outras categorias devem surgir que serão analisadas levando em consideração o suporte teórico metodológico que escolhemos. Os caminhos da pesquisa são: 1) levantamento bibliográfico sobre a temáticas; 2) Levantamento das leis que se referem aos processos de inclusão da população negra nas instituições de ensino (federal, estadual e interna da UFAM); 3) Levantamento do número de negros e negras que ingressaram e permanecem na UFAM; 4) Análise dos dados.

Resultados e/ou discussão

A presente pesquisa realizou a coleta de dados, leis e normas referentes à garantia de acesso e permanência da população negra na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), buscando analisar os aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos que levaram à criação e implementação dessas políticas, especificamente, das políticas de ações afirmativas, responsáveis por diminuir a discriminação racial e assegurar os direitos básicos para a população negra, tais como o acesso à educação, saúde e trabalho.

Art. 1º Esta lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (Estatuto da Igualdade Racial, 2015, p. 15)

O estudo das políticas de ações afirmativas evidencia a relevância da lei de cotas para população negra historicamente excluída e marginalizada, as cotas abrangem os fatores que fragilizam e impedem a sua permanência, sendo eles os fatores sociais, econômicos, raciais e políticos.

Gomes (2003) afirma que o termo “ações afirmativas” teve origem nos Estados Unidos, onde o termo é citado como *affirmativeaction*. Segundo Medeiros (2003), o termo é citado no decreto 10.925, de 6 de março de 1961, denominado *Executive*



Order, sendo assinado pelo presidente John F. Kennedy. A expressão foi usada como mecanismo de intervenção social para diminuir a discriminação de raça, religiosa e social que afetava a vida da população negra, no entanto, sua difusão passou a atender as diferentes minorias da época. (MEDEIROS, 2003).

Em suma, segundo esse conceito de igualdade, que veio a dar sustentação jurídica ao Estado liberal burguês, a lei deve ser igual para todos, sem distinções de qualquer espécie. Abstrata por natureza e levada a extremos por força do postulado da neutralidade estatal (uma outra noção cara ao ideário liberal), o princípio da igualdade perante a lei foi tido, durante muito tempo, como a garantia da concretização da liberdade. Para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para que a mesma fosse efetivamente assegurada no sistema constitucional. (GOMES, 2003)

No Brasil, as ações afirmativas são políticas de inclusão que surgem como forma de diminuir a discriminação e desigualdade social resultantes dos processos de construção da sociedade brasileira ao longo da história (GÓIS, 2008). A questão da inclusão da população negra é uma problemática estrutural da sociedade brasileira, os seus desafios advêm da dinâmica social, política e econômica resultante do processo de colonização, responsável pela escravidão e exclusão da população negra.

Segundo Sousa e Portes (2011, p. 512), a questão racial tornou-se central nas discussões políticas após a III Conferência de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, foi realizada em Durban, na África do Sul. A Conferência foi responsável por levar a delegação brasileira a discutir ações afirmativas que viabilizassem a inclusão da população negra as universidades públicas.

A discussão implica superar a desigualdade e a discriminação por meio da implementação de políticas de inclusão com caráter étnico-racial, visto que a sociedade brasileira é composta majoritariamente por pessoas negras. No entanto, as diferentes perspectivas a respeito das ações afirmativas geraram um embate devido aos diferentes pontos de vista referentes à intencionalidade de sua implementação.

Aqueles que se posicionam contra as ações, sob a forma de cotas e bônus, utilizam o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, presente na Constituição de 1988, como uma forte base para suas argumentações – as cotas, juntamente com o bônus, representariam uma ameaça a esse princípio. Outro ponto marcante é a dificuldade da utilização desse sistema no



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Brasil devido à grande mestiçagem da população, o que poderia gerar fraude por parte dos alunos brancos. Além do mais, sua utilização poderia estimular o preconceito e prejudicar valores, como orgulho e dignidade da população negra. (SOUSA e PORTES, 2011, p. 519)

No Brasil, o sistema de cotas foi instituído pela Lei Nº 4151, de 04 de setembro de 2003, a lei sancionada estabelecia cotas para o ingresso nos cursos de graduação para os estudantes oriundos da rede pública de ensino, negros e para pessoas com deficiência.

Art. 5º - Atendidos os princípios e regras instituídos nos incisos I a IV do artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma:

- I - 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino;
- II - 20% (vinte por cento) para negros; e
- III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas. (BRASIL, 2003)

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), portanto, foi a primeira instituição pública de ensino superior a adotar o sistema de cotas raciais e sociais, posteriormente, a Universidade Federal de Brasília (UnB) cedeu aos movimentos sociais e às discussões políticas e adotou o sistema de cotas se tornando a primeira Instituição federal a aderir o sistema de cotas em 2004.

No entanto, a lei que dispõe a reserva de vagas para o ingresso nas instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio foi instituída apenas em 2012, a partir do decreto Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, assinado pela então presidenta Dilma Rouseff.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012)

Após a instituição da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e a regulamentação através do decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012 que determinou a implementação da reserva de vagas nas instituições federais de ensino, no segundo semestre de 2012 a UFAM incorporou o sistema de cotas, tendo como seus critérios



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

A lei reserva, portanto, 50% das vagas para o PSC e Enem de forma igualitária, considerando as seguintes condições dos candidatos:

NDC1	Estudantes egressos de escolas públicas, que comprovarem receber renda familiar bruta per capita mensal, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo;
NDC2	Estudantes egressos de escolas públicas, independentemente de renda;
PPI1	Estudantes egressos de escolas públicas, que comprovarem receber renda familiar bruta per capita mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo, que se autodeclararam negros (pretos e pardos com fenótipo afrodescendente) ou indígenas;
PPI2	Estudantes egressos de escolas públicas, independentemente de renda, que se autodeclararam negros (pretos e pardos com fenótipo afrodescendente) ou indígenas;

Fonte: Edital de Adesão ao Sisu Nº 01/2020 – Gabinete do Reitor, de 22 de janeiro de 2020.

As modalidades de reserva de vagas ficam definidas em PPI (Autodeclarados, pretos, pardos ou indígenas), egressos de escolas públicas e a pessoas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita. Sendo a porcentagem definida pelo IBGE, dependendo do volume populacional de cada região.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) oferece as seguintes formas de ingresso, segundo a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação:

Formas de Ingresso	Critérios
ENEM – Sistema de Seleção Unificada	É o critério de seleção para o preenchimento de 50% (cinquenta por cento) das vagas nos cursos de graduação. Os demais 50% das vagas são disponibilizadas para Processo Seletivo Contínuo. As vagas a serem preenchidas por meio do ENEM/SISU obedecerão às condições dispostas em Edital, observados, ainda, os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.



PSC – Processo Seletivo Contínuo	É a forma de ingresso estabelecido pela Universidade Federal do Amazonas, criado pela Resolução 19/98, do Conselho de Ensino e Pesquisa (Consepe), com alterações feitas pela Resolução 014/00. A seleção é feita em uma avaliação seriada e contínua nas três séries do ensino médio. 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos da UFAM são reservadas para o PSC, sem caráter adicional, que serão preenchidas pelos candidatos selecionados. Todos os alunos do ensino médio, matriculados em escolas credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação, podem se inscrever. Os que forem reprovados serão automaticamente excluídos do PSC, exceto os da 1ª série. As inscrições são renovadas a cada etapa.
PSE – Processo Seletivo Extramacro	É a forma de ingresso na Universidade Federal do Amazonas fora do Processo Seletivo Macro – PSM (antigo vestibular). O PSE será ofertado dependendo da disponibilidade de vagas, o processo também será previsto através do calendário acadêmico. Através do Processo Seletivo Extramacro é disponibilizado três modalidades de ingresso, são elas: Reopção, Portador de Diploma e Transferência Facultativa.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG).

No Brasil, após a Lei 12.711 ser instituída, o sistema da Lei de Cotas promoveu o aumento significativo de ingresso de pessoas pretas, pardas ou indígenas nas instituições federais de ensino. Segundo Freire (2017, p. 48), em 2014 as universidades federais possuíam 77.374 matrículas reservadas, para cotas sociais e raciais, correspondendo a 40,3% do total de vagas. Em 2015, de 82.879 vagas, correspondendo a 40%.

Segundo o Relatório de Avaliação do Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas – CMAP,

Em 2011, em uma população em que pouco mais da metade (52%) se declarava preto, pardo ou indígena, apenas 40% dos ingressantes nas IES públicas pertenciam a esse grupo; já em 2019, o aumento desse grupo entre os ingressantes foi de 11 pontos percentuais, enquanto na população foi de apenas 5 pontos percentuais. Em relação ao perfil de renda, o percentual 95 de domicílios com renda per capita até 1,5 salário-mínimo sofreu pouca alteração, passando de 71% em 2011 para 74% em 2019; já o perfil dos ingressantes no ensino superior público alterou significativamente, de 50% em 2011 para 70% em 2019. (CMAP, 2021, p. 95)

Os dados demonstram o aumento significativo de ingressantes nas instituições de ensino superior pública desde a implementação da Lei de Cotas, evidencia o



favorecimento da entrada pelas cotas raciais, porém, com pouca diferença de aumento para a entrada por cota social entre os anos de 2011 e 2019.

A lei garante, portanto, a reserva de vagas conforme instituído, garantindo a oportunidade de acesso nas instituições de ensino superior. Todavia, a ampliação da quantidade de matrículas não garante a permanência dos estudantes, considerando as demandas diárias e gastos pertinentes à vida acadêmica.

Segundo Freire (2017, p. 84), para fomentar a permanência na Universidade, a universidade adotou as políticas afirmativas de caráter acadêmico (Lei de Cotas) e de caráter pecuniário (benefícios financeiros), sendo a segunda financiada pelo Governo Federal. Entre eles estão dispostos no Edital Nº 001/2017, de 19 de julho de 2010 da Pró-Reitoria de Extensão:

- I. Auxílio Acadêmico: destina-se a apoiar o discente que se encontre em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a custear despesas com alimentação, transporte e material didático-pedagógico.
- II. Auxílio Moradia: destina-se a apoiar discente que se encontre em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que comprove, até a data de inscrição do processo seletivo de ingresso na UFAM, não residir na cidade do campus onde irá cursar a graduação.

A Portaria Nº 389, de 9 de maio de 2013, cria o Programa de Bolsa e Permanência com os objetivos de:

- Art. 3º O PBP tem por objetivos: I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Segundo Freire (2017, p. 86), a implementação do sistema de cotas na UFAM foram fundamentais para promover o ingresso na universidade, porém, a permanência é um obstáculo devido às dificuldades que se desenvolvem ao longo da graduação.

Eles vêm no sistema de cotas a possibilidade de muitos, que outrora estariam impossibilitados de ingressar numa universidade pública, acessarem este nível de ensino, ou seja, oportuniza o ingresso àqueles que obtêm um desempenho inferior pelo fato de não terem tido melhor oportunidade de preparo, amenizando o problema, mas não combatendo a sua causa. (FREIRE, 2017, p. 130)



Dessa forma, compreendemos que as dificuldades enfrentadas por estudantes cotistas ultrapassam os limites da universidade, se observa que ainda há a necessidade de analisar ações afirmativas que considerem a particularidade dos estudantes de ensino superior considerando o trajeto acadêmico e a condição socioeconômica que precedeu ao seu ingresso na universidade.

Segundo dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da UFAM, entre os anos de 2010-2020, ingressaram 16.237 alunos por meio de cotas, desse número 16,45% concluíram o curso, 17,26% solicitaram desistência e 56,06% permanecem ativos no curso (sem evasão).

Portanto, fica evidente que as políticas de ações afirmativas implementadas na UFAM promoveram o acesso da população negra por meio das cotas raciais e sociais, no entanto, vale questionar se foram ampliadas as possibilidades de permanência, visto que os dados reforçam um índice de desistência superior ao de conclusão dos cursos.

Para materialização da pesquisa, foi realizado o levantamento dos principais documentos legislativos referentes a políticas educacionais direcionadas à educação da população brasileira em diferentes contextos históricos, a fim de delinear as mudanças nos processos políticos educacionais ao longo da história e a relação entre essas transformações e a implementação de medidas que garantem a inclusão da população negra às instituições de ensino superior. O estudo se direciona a analisar como essas mudanças históricas se apresentam no contexto da Universidade Federal do Amazonas.

Tipo	Data	Autor	Caput	Nome da Lei
Carta de Lei	25 de março de 1824	Imperador D. Pedro I	Define que todos os cidadãos deviam ter acesso a instrução primária.	Constituição Política do Império do Brasil
Decreto	16 de julho de 1934	Poder Executivo	Dispõe que as escolas devem estimular uma educação eugênica.	Art. 138 da Constituição da República Federal dos Estados Unidos do Brasil de 1934.
Decreto	1º de maio de 1943	Poder executivo	Determina a cota de 2/3 das vagas de emprego a brasileiros.	Consolidação das Leis de Trabalho, Lei Nº 5.452 de 1º de maio de 1943.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Decreto	18 de setembro de 1945	Poder Executivo	Dispõe sobre a necessidade de garantir a entrada de estrangeiros no país para garantir que a população tenha ascendência europeia.	Lei Nº 7.967 de 18 de setembro de 1945
Lei Ordinária	9 de novembro de 2001.	Governador do Estado do Rio de Janeiro	Estabelece a cota mínima de 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à UERJ e à UENF.	Lei nº 3708/01 de 9 de novembro de 2001.
Lei	21 de julho de 2010.	Poder Legislativo	Instituição do Estatuto da Igualdade Racial.	Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.
Lei	29 de agosto de 2012	Poder Executivo	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.	Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.
Portaria normativa	11 de outubro de 2012	Ministério da Educação	Determina a reserva de vagas nos concursos vinculados ao MEC, tal como suas modalidades de reserva, as condições e o cálculo das vagas das instituições federais vinculadas ao MEC.	Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012.
Resolução	16 de novembro de 2020	Processo Nº 002/2020 – CONSUNI e SEI nº 23105.010870/2019 - 32	Dispõe a criação e uma Comissão Geral de Heteroidentificação e Comissões Setoriais de Heteroidentificação na UFAM.	Resolução nº 012, de 9 de novembro de 2020.

Tabela 1. Documentos selecionados para análise.

QUADRO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Tipo	Tema	Autor	Repositório	Resumo
Dissertação	Ações afirmativas no contexto das políticas neoliberais: a	Jeane de Amorim Freire	RIU - UFAM	Analisar a implementação das políticas de cotas na UFAM considerando os contextos históricos.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



	implementação do sistema de cotas na UFAM.			
Artigo	Acesso de negros às universidades públicas	Antonio Sergio Alfredo Guimarães	SciELO	Trata-se de uma análise dos movimentos em prol das políticas de ações afirmativas.
Livro	Acesso e permanência da população negra no ensino superior.	Maria Auxiliadora Lopes Maria Lúcia de Santana Braga	Ministério da Educação	Livro reúne artigos que tratam da temática de Acesso e Permanência da População negra no ensino superior, especificamente, das regiões nordeste, centro-oeste, sudeste e sul.
Artigo	As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais	Letícia Pereira Sousa Écio Antônio Pontes	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Explora o funcionamento das políticas de ações afirmativas, suas ações de garantia de acesso e de assistência/permanência.
Artigo	Quando a raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior.	João Bôsco Hora Góis	Revista Estudos Feministas	Nesse artigo as condições das mulheres brancas e negras são comparadas e, a partir disso, são geradas reflexões que buscam delinear motivos que levam essas mulheres a ocuparem diferentes espaços.
Relatório	Inclusão do negro no ensino superior: a política de cotas e a garantia de acesso dos negros na Universidade do Amazonas.	Marcineuza Santos de Jesus	RIU - UFAM	Analisa a inclusão dos negros no ensino superior através da implementação das políticas de cotas.
Artigo	Reflexões sobre o Marxismo e a Questão Racial	Augusto Cezar Buonicore	Escola Nacional PCdoB	A questão racial é discutida a partir da perspectiva marxista que relaciona as mudanças históricas e sociais à construção de novas



				concepções acerca do termo raça.
--	--	--	--	----------------------------------

Considerações finais

A implementação das políticas de ações afirmativas configura uma conquista social e jurídica recente e de impacto evidente nas instituições de ensino superior brasileiras e isso se estende à UFAM. O levantamento dos documentos referentes às políticas de ações afirmativas e suas modificações ao longo da história evidenciam os caminhos e (des)caminhos que levaram à implementação da lei de cotas sociais e étnico-raciais na UFAM; O intuito é destacá-los para que se repense o que ainda precisa ser conquistado e a relevância social dessas políticas existentes.

Referências

- AMAZONAS, 2020. **Edital de adesão ao Sisu nº 01/2020** – Gabinete do Reitor. Universidade Federal do Amazonas: Processo Seletivo do Sistema de Seleção Unificada – Primeira Edição, 2020, 22 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/2873/5/SISU%20EDITAL%20DE%20ADES%20AO%20SISU%20N%20c2%ba%2001.2020-GR%20-CONSOLIDADO.pdf>>. Acesso em: 14 de set. de 2023.
- BRASIL. [Constituição de 1824]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. DF, Brasília. [1935]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 11 de fev. de 2023.
- BRASIL. [Constituição de 1824]. **Constituição Política do Imperio do Brazil: outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 23 de março de 1824**. Rio de Janeiro, RJ. Imperador, [1841]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 11 de fev. de 2023.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711 de agosto de 2012. BRASÍLIA, Ministério da Educação - MEC. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm>. Acesso em: 11 de fev. 2023.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. Consolidação das leis de trabalho. Rio de Janeiro, RJ. [1946]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 7.967**, de 25 de setembro de 1945. Da entrada de estrangeiros no Brasil. Rio de Janeiro, v. 7, 1945. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967impressao.htm>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 7.967**, de 25 de setembro de 1945. Da entrada de estrangeiros no Brasil. Rio de Janeiro, v. 7, 1945. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967impressao.htm>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. DF, Brasília. [2012]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 11 de fev. de 2023.



BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 138, p. 1-144, 21 jul. 2010. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/07/2010&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=144>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 389**, de 9 de maio de 2013. Rio de Janeiro, 2013. Institui o Código Civil: Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 90, p. 12, 13 de maio de 2013.

KUENZER, AcaciaZeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Capitalismo, trabalho e educação, v. 3, p. 77-96, 2002.

MARTINS, Leonardo Brito. **As políticas educacionais direcionadas à população negra**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3708**, de 9 de novembro de 2001. Rio de Janeiro, Governador do Estado do Rio de Janeiro, [2001]. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>>. Acesso em: 11 de fev. de 2023.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3708**, de 9 de novembro de 2001. Rio de Janeiro, Governador do Estado do Rio de Janeiro, [2001]. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>>. Acesso em: 11 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Conselho Universitário. **Processo nº 23105.010870/2019-32. RESOLUÇÃO Nº 012, DE 9 DE NOVEMBRO DE 2020**. Dispõe sobre a criação da modalidade Bacharelado do Curso de Graduação em Educação Física. Amazonas: SEI / UFAM, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/seiufam-0362014_resolucao0122020sun.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**, p. 76-86, 2002.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



A dualidade estrutural do ensino na região norte: contribuições do INEP para o ensino médio integrado

Alexandre Batista Monteiro¹

Syangue Bardales Alves²

E-mail: alexandrebatista31051999@gmail.com

Eixo 4: Educação e Diversidades

Resumo: Essa pesquisa apresenta resultados parciais obtidos durante a realização de estudos acerca da reforma do Novo Ensino Médio (NEM), com reflexões de Gaudêncio Frigotto sobre a dualidade estrutural do ensino, defendendo uma educação para formação integral do sujeito e estudos no Inep e Censo Escolar 2022, que foram essenciais para elaboração de gráficos com dados sobre recursos tecnológicos e formação docente do ensino médio na Região Norte do Brasil. Esta pesquisa será dividida em três objetivos: o primeiro com intuito de explicitar sobre a dualidade estrutural de ensino para pesquisadores da área; o segundo de analisar as metas e propostas do PNE para o ensino médio integrado; e o terceiro para elaborar quadro e gráficos com dados Censo Escolar 2022 referentes ao ensino médio na Região Norte. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois trouxe pesquisas de revistas, artigos e livros em autores contemporâneos no Brasil; e pesquisa documental, sendo analisados documentos legais para o novo ensino médio, com ferramentas quantitativas para elaboração de dois gráficos e um quadro importante para a consistência dos estudos.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; PNE; região norte.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.



Introdução

A educação na Região Norte há anos sofre com a falta de recursos para manter suas estruturas e o ensino com qualidades mínimas para seu pleno funcionamento. Questionamentos são levantados sobre qual deveria ser o papel da escola para a atual sociedade, surgindo o que podemos chamar de dualidade estrutural do ensino - ora voltada para o mercado de trabalho, ora para a intelectualidade. Além disso, há estudos do Inep com o Censo Escolar na qual podem contribuir para uma reflexão relacionada a essas questões.

De maneira geral, esse trabalho visa refletir a implementação do Novo Ensino Médio, especificamente nos sete estados na Região Norte do país, apontando possibilidades e os desafios dessa estruturação. Questiona-se sobre as escolas públicas do Norte não estarem preparadas para a implementação do Novo Ensino Médio de qualidade e emancipatória. A pesquisa se dividirá em três etapas especificadas, são elas: explicitar sobre a dualidade estrutural de ensino para pesquisadores da área; compreender as metas e propostas do PNE para o ensino médio integrado; elaborar quadro e gráficos com contribuições do Censo Escolar 2022 e Inep referentes ao ensino médio nos sete estados do Norte do Brasil.

Refletir sobre a dualidade estrutural de ensino no Brasil não é algo atual, surgiu décadas atrás e tem como um de seus grandes pensadores o Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto da UERJ, que comenta que as escolas sofrem com a influência capitalista, defende que uma escola de qualidade seria aquela que prepara para a profissionalização e a vida, formando cidadãos críticos e reflexos na sociedade. Gaudêncio apoia a ideia das escolas integradas ao ensino médio com modelos semelhantes aos Institutos Federais, porém critica esse ensino nas escolas públicas, argumentando que a falta de recursos ao invés de proporcionar formação integral iria apenas aumentar a desigualdade nas escolas, preparando esses jovens apenas como mão de obra para o mercado capitalista: “Nós não nos livramos ainda dessa ideia de um sistema de Educação Profissional e um sistema não profissional como consumação da dualidade que o próprio sistema capitalista quer.” (FRIGOTTO, 2022. p. 21).

A Constituição Federal de 1988 descreve em seu artigo 205 o dever do Estado para uma educação para todos, preparando o indivíduo para o mundo do trabalho e a cidadania, deixando claro que ela pretende duas funções em concordância com o artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da



peessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988. p.94)

Para a Lei Nº 13.005 de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024) o Estado deve zelar para ampliação da educação profissional e tecnológica nas redes estaduais e federais do país, conforme a meta: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.” (BRASIL, 2011. p.10). Sendo intensificada após alteração da Lei 9394/96 com aprovação da Lei nº 13.415 em 2017 que elabora a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O Ministério da Educação (MEC) defende que:

O novo ensino médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade. (Brasil. MEC, 2019).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), por considerar ilegal o Decreto 2.208/97, porque a separação entre ensino médio e ensino profissional contraria a decisão da LDB de 1996, uma vez que o artigo 40, determina que o ensino profissional deve ser desenvolvido em conjunto com o ensino geral, entretanto opõe-se que como essa reforma tem-se dado.

Metodologia

A pesquisa iniciou-se mediante referências bibliográficas, posteriormente passando para documental, e finalizou utilizando métodos quantitativos e qualitativos para produção de gráficos e tabelas. Rodrigues e Creswell (2006), comenta que existem vários critérios para classificar ou caracterizar a pesquisa científica, incluindo natureza, métodos de obtenção de informações, métodos e objetivos, por exemplo, em termos de natureza, a pesquisa científica pode ser um trabalho original e principal, ou pode ser um resumo ou revisão do assunto, secundário; quanto à obtenção de informações, pode ser informação bibliográfica, informação de literatura, informação de campo ou informação de laboratório; quanto aos métodos, podem ser quantitativos, qualitativos ou mistos; quanto aos objetivos, podem ser exploratórios, descritivos ou explicativos.



Autores como Arminda Mourão (UFAM); Gaudêncio Frigotto da (UEG); e Acacia Zeneida Kuenzer (UFPR) e revista Poli, na qual contribuíram para a elaboração inicial desta pesquisa bibliográfica. Frigotto (2005) proporcionou reflexões sobre a dualidade estrutural do ensino, e através de seus estudos podem ser levantados questionamentos referentes à reforma do novo ensino médio, e assim criar estratégias para que a pesquisa pudesse comparar com a legislação e com dados recolhidos do Censo Escolar 2022.

Em seguida foi analisado a proposta do Plano Nacional de Educação 2014(PNE), juntamente com a Lei nº 13.415/2017, buscaram-se documentos legais para fortalecer essas ideias e como principal fonte documental teve dados coletados pelo Inep em parceria com o Censo Escolar 2022 e o IBGE, com a qual contribuiu para elaboração de um quadro e dois gráficos essenciais para sustentar a pesquisa:

A primeira produção trata-se de um quadro, com informações retiradas da Lei Nº9.394/96, onde buscou-se verificar as disciplinas ofertadas durante o ensino médio e a carga horária que elas exercem, e constatou-se que as disciplinas a serem ministradas no ensino médio são: Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia, Filosofia, Geografia, Biologia, Educação Física, Química, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), História e Física, com carga anual de 800 horas e 2400 horas durante os três anos do ensino médio. Em seguida, foi comparado com as mudanças executadas pela Lei Nº13.415/17, onde as disciplinas foram organizadas em quatro áreas de conhecimentos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, mais a parte destinada aos itinerários formativos, aumentando a carga horária para 1000 horas anuais e 3000 horas durante os três anos do ensino médio.

A segunda produção trata-se de um gráfico, na qual referenciou-se em informações do Inep e Censo Escolar 2022, esse gráfico é composto pelo percentual quantitativo de recursos tecnológicos presentes nas escolas públicas de ensino médio como: computadores de mesa e portátil para alunos, internet para aprendizagem de alunos, internet para uso administrativo, lousa digital, projetor multimídia e tablet para uso exclusivo dos alunos. Participaram da pesquisa as cinco regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Sendo comparado o Norte (região menos favorecida de recursos) com o Sul (região mais favorecida de recursos).

E finalizou com um gráfico sobre a formação docente no ensino médio, esse gráfico é composto por dados retiradas do Inep e Censo Escolar 2022, com dados referentes a formação



desses docentes com as seguintes legendas (sem formação, com formação, com mestrado e com doutorado) nos sete estados presente na região Norte: Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Resultados e discussão

Com os resultados até o momento foi possível elaborar um quadro sobre as disciplinas ofertadas no Novo Ensino Médio e os itinerários formativos; um gráfico referente aos recursos tecnológicos presentes nas escolas públicas de Ensino Médio; e um gráfico sobre a formação dos docentes do ensino médio.

Há quem defende o NEM com argumentos que as escolas públicas alcançarão outro patamar propiciando oportunidades de escolha para o jovem ingresso no ensino médio, podendo escolher como planejar seu projeto de vida, porém há também os que criticam argumentando que esse modelo de educação prepara o jovem apenas para manutenção do modelo de mercado capitalista.

Dentre os uns principais questionamentos está a relação da diminuição da carga horária das disciplinas de formação básica, enquanto uns dizem que a carga horária será maior, passando de 800 horas anuais durante 3 anos, para 1000 horas anuais, ou seja, de 2400 horas passa para 3000 horas no ensino médio, conforme a Lei 13.415 de 2017:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1o A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017, p.1)



Quadro 1: Distribuição da carga horária

	Disciplina/ Áreas do conhecimento	Carga Horária
Lei 9.394/96	Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia, Filosofia, Geografia, Biologia, Educação Física, Química, Língua Estrangeira Historia, Física.	2.400 *800 horas anuais
Lei 13.415/17	Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas + Itinerários formativos	3.000 (1.800 para formação básica e 1.200 para Itinerários formativos) *1.000 horas anuais

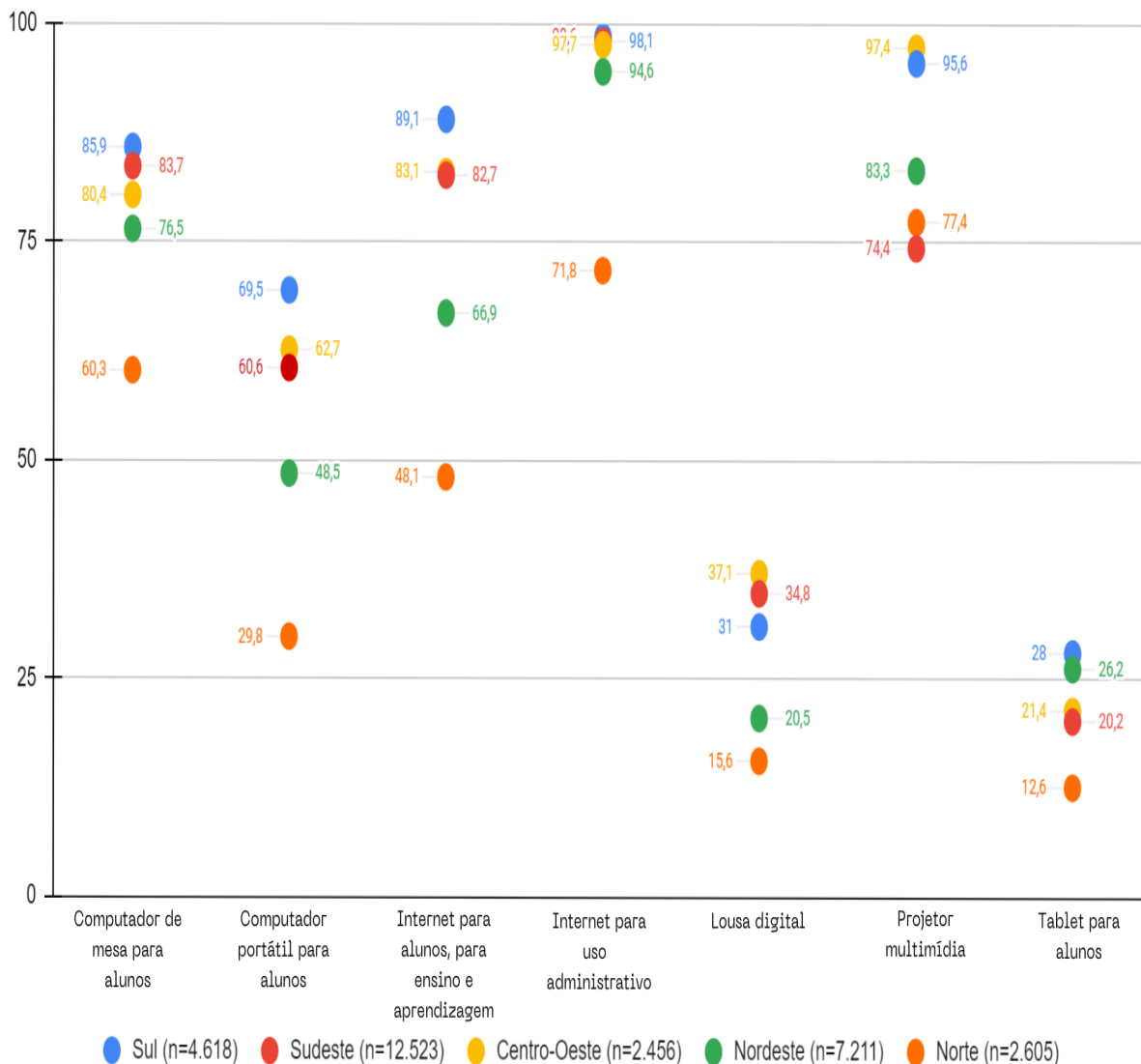
Fonte: Produção própria com dados coletados da Lei nº 9.9394/96 e da Lei nº 13.415/17

Entretanto, como observado no gráfico, apesar da ampliação para 3000 horas, estará sendo destino 1200 horas aos itinerários formativos, sobrando 1800 horas para formação geral básica, reduzindo em 600 horas as disciplinas antes vistas nas escolas como essenciais, outra grande mudança é que elas deixam de serem organizadas em disciplinas e passam a serem organizadas por áreas de conhecimentos como: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.” BRASIL, 2017b), tornando-se obrigatória nos 3 anos de ensino médio linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias, enquanto disciplinas como educação física, arte, sociologia e filosofia continuam obrigatórias, porém com carga horária ofertadas a critério da instituição de ensino.

Outro questionamento em relação à implantação do novo ensino médio refere-se à falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas. O gráfico abaixo aponta dados coletados pelo Censo Escolar 2022 na região norte.



Gráfico I: Recursos tecnológicos nas escolas públicas

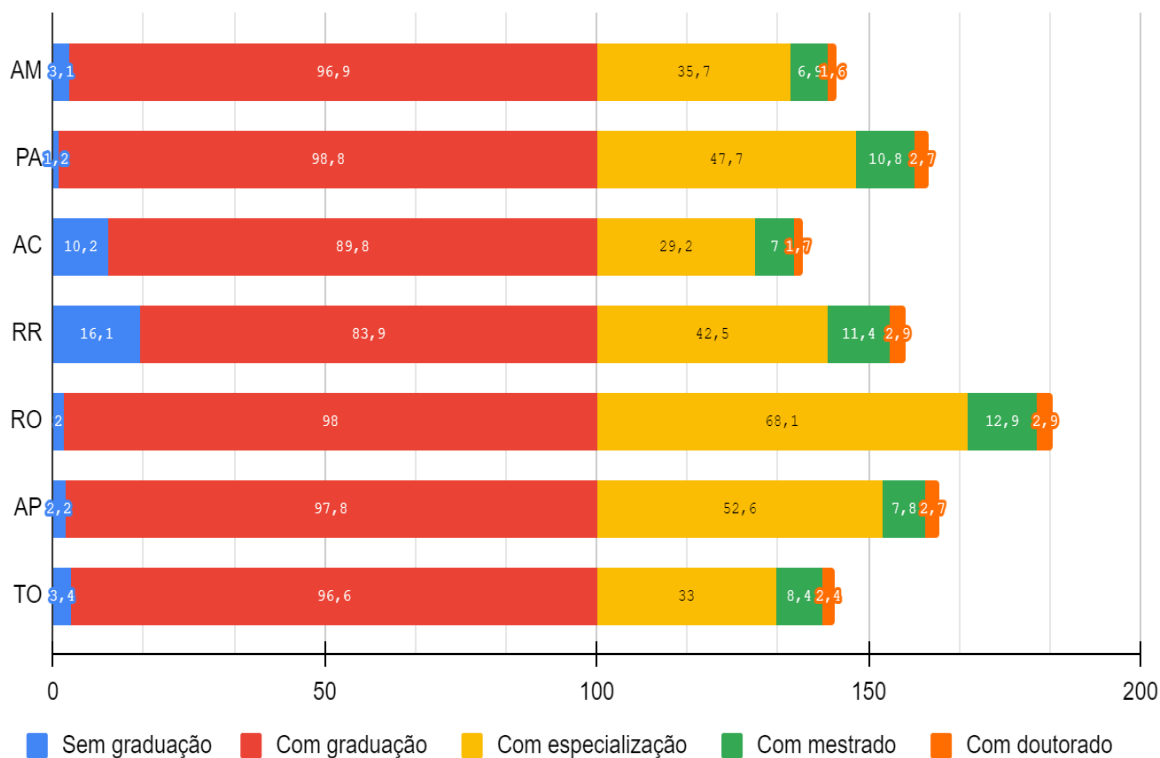


Fonte: Produção própria com informações retiradas do Censo Escolar 2022

Nota-se a disparidade de recursos tecnológicos da região norte com as demais regiões. O acesso a computadores, internet, lousa digital e tablet é menos frequente aos alunos e professores do Norte do país, com exceção apenas de projetores multimídia, na qual ultrapassa em quantidade o Sudeste. Com isso, chega-se ao terceiro questionamento para implementação do novo ensino médio, na qual está relacionado à formação dos professores ministrantes do ensino médio.



Gráfico 2: Formação Docente no Ensino Médio



Fonte: Produção própria com informações retiradas do Censo Escolar 2022

O Amazonas detém de 3,1% do seu corpo docente sem graduação superior atuando no ensino médio, porém com magistério equivalente perante a lei; cerca de 96% possuem graduação de nível superior e 35,7% com especialização na área; 6,9% possuem mestrado; e apenas 1,6% possuem doutorado. O estado do Amazonas é o que mais sofre pela falta de incentivo a formação continuada a seus profissionais, ficando atrás dos outros estados da região Norte e do resto do Brasil. Em contrapartida, o estado de Rondônia possui mais professores com mestrado (12,9%) e doutorado (2,9%) ministrando aulas no ensino médio.

Considerações finais

Apesar da pesquisa estar em andamento, percebe-se que as escolas públicas do ensino médio carecem da falta de recursos básicos para que o ensino possa estabelecer qualidade a seus discentes, essa desestabilidade aumenta quando comparado a região norte com as demais regiões do Brasil, demonstrando a dualidade presente em sua estrutura, seja quanto à função da escola, seja como desigualdade de recursos presentes no Norte.



O ensino médio precisa de mudanças, mas não essa que está sendo imposta pelo governo, com a Lei N° 13.415, pois ela diminui a carga horária de disciplinas básicas importantes para a formação do estudante, com justificativa que parte dessa carga horária será disponibilizado como Itinerários Formativos (formação tecnológica), possibilitando aumento de escolhas ao jovem.

Essa metodologia de ensino não oferece uma educação crítica/reflexiva como era esperado, mas sim que cursos profissionalizantes atendendo o mercado de trabalho, entretanto, pode auxiliar o jovem a adentrar no mundo do trabalho, alcançando assim empecilhos formativos para sua vida em sociedade. Há de discutir sobre a função do ensino médio, pois com as políticas atuais estão retirando a formação do estudante para reflexão de um mundo mais democrático e humanizado.

Referências

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica no 39/2014**. Brasília, DF: Inep, 2014b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: Ciavatta, Maria. (Org.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (org). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A educação profissional na região norte**: reflexões críticas. Manaus: Ed.Edu, 2013.

RODRIGUES, E. N. **As crenças de alunos do curso de letras no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa**. Intercâmbio, [S. l.], v. 44, 2020.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Ampliação do atendimento escolar indígena para a preservação da identidade cultural

Sabrina Pinheiro Barbosa Albuquerque¹

Sarah Pinheiro Barbosa²

E-mail: binhaheitor@gmail.com

Resumo: A preservação da identidade cultural dos povos indígenas é um compromisso inalienável e crucial para a sociedade contemporânea. Nesse contexto, a expansão do atendimento educacional destinado a essas comunidades emerge como uma necessidade premente. A manutenção e fortalecimento das tradições, línguas e costumes ancestrais constituem pilares fundamentais para a preservação da riqueza cultural desses povos milenares. Em 2022, a rede estadual de ensino do Estado do Amazonas contou com 30 escolas estaduais consideradas indígenas distribuídas em 12 municípios. Atualmente, existem 350 turmas de Educação Indígena, que atendem um total de 6.239 alunos matriculados, sendo atendidos nas 30 escolas. Essas turmas abrangem os níveis de Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, assim como o Ensino Médio, proporcionando uma educação básica aos estudantes indígenas.

Palavras-chave: Educação Indígena. Identidade Cultural. Escolas Indígenas.

¹Especialista em Educação Especial e professora de Letras Língua Portuguesa na SEDUC/AM.

²Mestra em Estatística e professora de Física na SEDUC/AM.



Introdução

A região amazônica do Brasil é um verdadeiro tesouro de diversidade cultural e ambiental. No coração desse exuberante ecossistema, residem comunidades indígenas com riquíssimas tradições culturais, línguas e conhecimentos ancestrais. Entretanto, a preservação dessas identidades enfrenta desafios substanciais, especialmente no acesso à educação. No estado do Amazonas, lar de uma vasta gama de grupos étnicos indígenas, a necessidade urgente de expandir o atendimento educacional nessas comunidades é evidente. O acesso à educação é um direito básico, mas muitas dessas comunidades encontram barreiras significativas para oferecer uma educação que respeite e valorize suas culturas.

A falta de escolas adequadas, a escassez de professores capacitados e a ausência de um currículo que integre os conhecimentos tradicionais às práticas educacionais são alguns dos desafios enfrentados pelas comunidades indígenas do Amazonas. Essas barreiras impactam não apenas o acesso à educação, mas também a preservação e transmissão das tradições culturais de geração em geração. A necessidade de uma expansão significativa no atendimento educacional para os povos indígenas do Amazonas se torna crucial não apenas para garantir o acesso à educação, mas também para preservar a riqueza e diversidade cultural dessas comunidades. A educação desempenha um papel central na transmissão de conhecimentos tradicionais, fortalecendo a identidade cultural e garantindo que as tradições sejam preservadas diante dos desafios modernos.

É imperativo que o Estado, em parceria com as comunidades indígenas e organizações não governamentais, programe políticas educacionais inclusivas e sensíveis às necessidades específicas desses povos. Isso inclui a construção de escolas em áreas remotas, a capacitação de professores indígenas, o desenvolvimento de currículos que valorizem os conhecimentos tradicionais e o respeito às línguas locais. Além disso, a conscientização e o engajamento da sociedade civil são fundamentais para apoiar e defender os direitos educacionais das comunidades indígenas do Amazonas. A valorização e o respeito pela diversidade cultural devem ser fomentados em todos os níveis da sociedade para garantir que esses povos tenham acesso a uma educação de qualidade que fortaleça suas identidades culturais.

O objetivo geral do trabalho é descrever e discutir sobre os desafios e oportunidades para preservação cultural nos ambientes escolares da Rede Estadual de Educação do Amazonas. O foco está nas adaptações que esses espaços já passaram (ou não) para promover um ensino na realidade indígena. Os objetivos específicos do trabalho são: realizar o levantamento do



número de escolas regulares que atendem a Educação Indígena; indicar se os ambientes escolares já passaram por adaptações ou não e discutir a ampliação do atendimento do ensino indígena nas escolas.

Quanto à metodologia, o trabalho possui natureza descritiva e exploratória, com análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados no Censo Escolar em 2022 referentes à Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Tomando como base a Constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), além de refletir sobre a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, tomando como referência e os avanços e retrocessos produzidos durante esse período histórico.

Portanto, a expansão do atendimento educacional indígena no Amazonas não é apenas uma questão de justiça social, mas uma necessidade urgente para a preservação da riqueza cultural única dessa região. É essencial um compromisso coletivo para garantir que as futuras gerações indígenas do Amazonas tenham acesso a uma educação que as empodere culturalmente e assegure a perpetuação de suas valiosas tradições para o bem de toda a humanidade.

Metodologia

No que diz respeito à metodologia empregada, este estudo adota uma abordagem de natureza descritiva e exploratória. A análise dos dados coletados a partir do Censo Escolar de 2022, focados na Rede Estadual de Ensino do Amazonas, é conduzida de forma tanto quantitativa quanto qualitativa. Para fundamentar a investigação, nos fundamentamos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, Brasil, 1996), ao mesmo tempo em que lançamos luz sobre a trajetória histórica da educação escolar indígena no Amazonas. Nesse contexto, examinamos os progressos alcançados e os retrocessos enfrentados ao longo desse período nessas comunidades identificadas, constatou-se que as aulas são realizadas em mais de um turno, foram identificado 34 municípios que oferecem Educação Indígena com 317 comunidades indígenas que apresentam atualmente 350 turmas de Educação Indígena com 6.239 alunos matriculados, priorizando os níveis de ensino Fundamental em Anos Iniciais com 63 turmas, Anos Finais com 133 turmas e Ensino Médio com 154 turmas. Dos 34 municípios 12 municípios possuem escolas indígenas totalizando 30 escolas. Esse dado é relevante para compreender a demanda educacional nessas áreas e a necessidade de ampliação



da infraestrutura educacional para atender adequadamente os estudantes indígenas, pois 8 delas encontram-se em espaços inadequados.

Resultados e/ou discussão

Com base nessa análise, foi possível identificar 16 comunidades em 7 municípios que apresentam um potencial promissor para a construção de novas unidades de ensino destinadas à população indígena. Essas unidades seriam compostas por 4 a 6 salas de aula, visando atender à demanda educacional nessas regiões.

Essa análise é de extrema importância para embasar a tomada de decisões estratégicas e a alocação adequada de recursos, visando atender ao crescente índice de demanda educacional nessas comunidades indígenas. A construção de novas unidades de ensino nessas localidades contribuiria significativamente para o fortalecimento e a valorização da educação indígena, proporcionando oportunidades de ensino e aprendizagem de qualidade para os estudantes. No ano de 2022, a rede estadual de ensino do Estado do Amazonas apresentou 30 escolas estaduais consideradas indígenas distribuídas em 12 municípios. Entre eles, São Gabriel da Cachoeira se destaca como o município com o maior número de alunos indígenas matriculados, totalizando 1.951 em 10 escolas. Em seguida, Tabatinga com 1.536 alunos matriculados. Esses números estão representados detalhadamente na Tabela 01.

Tabela 01: Número de escolas, turmas e matrículas em municípios com escolas indígenas.

Municípios	Quantitativo segundo Municípios		
	Escolas	Turmas	Matrículas
São Gabriel da Cachoeira	10	125	1.951
Tabatinga	03	63	1.536
São Paulo de Olivença	02	33	813
Santo Antônio do Içá	01	25	627
Benjamin Constant	03	28	540
Borba	03	26	311
Amaturá	01	15	262
Santa Isabel do Rio Negro	01	08	119
Manicoré	02	24	106
Jutaí	01	11	99
Humaitá	02	13	81
Nhamundá	01	07	61
Total	30	378	6.506

Fonte: SEDUC/DEPLAN/GEPES



Além de oferecer turmas voltadas para a Educação Indígena, é importante ressaltar que essas escolas também disponibilizam turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e turmas que utilizam o método de Ensino por Mediação Tecnológica. O Ensino por Mediação Tecnológica é uma metodologia na qual as aulas são transmitidas via satélite por meio do Centro de Mídia (CEMEAM), com o acompanhamento de monitores presenciais, visando atender às comunidades rurais.

Atualmente, existem 350 turmas de Educação Indígena, que atendem um total de 6.239 alunos matriculados, sendo atendidos nas 30 escolas. Essas turmas abrangem os níveis de Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, assim como o Ensino Médio, proporcionando uma educação básica aos estudantes indígenas. Todos esses detalhes podem ser encontrados de forma mais específica na Tabela 02.

Tabela 02: Número de turmas e matrículas por modalidade/metodologia de ensino nas escolas indígenas.

Modalidade / Metodologia	Ensino	Nível	Quantitativo	
			Turmas	Matrículas
Educação de Jovens e Adultos	Ensino Fundamental	Anos Finais	04	20
	Ensino Médio		04	77
	Total		08	97
Educação Indígena	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	63	906
		Anos Finais	133	2.177
	Ensino Médio		154	3.156
	Total		350	6.239
Mediação Tecnologia	Ensino Fundamental	Anos Finais	2	14
	Ensino Médio		17	150
	EJA	Anos Finais	01	06
	Total		20	170
Total			378	6.506

Fonte: SEDUC/DEPLAN/GEPES

O objetivo é garantir o acesso e a permanência dos alunos na Educação Básica em áreas desprovidas de escolas estaduais, a Secretaria vem oferecendo turmas anexas vinculadas às escolas estaduais, porém atendidas em locais alternativos. Essas turmas anexas são estabelecidas, em sua maioria, em comunidades rurais, fazendo uso de espaços físicos de escolas municipais ou outros locais cedidos, como galpões e igrejas. O intuito é assegurar a



oferta educacional às comunidades estudiantis dessas áreas remotas, muitas vezes desprovidas de qualquer escola.

Além das comunidades selecionadas para a construção de novas unidades escolares, constatou-se que, entre as 30 escolas estaduais, 08 delas não possuem prédios próprios. Atualmente, as turmas estão sendo acomodadas em espaços cedidos pelas próprias comunidades, como galpões, igrejas e outros, conforme indicado na Tabela 04. No entanto, é importante ressaltar que esses locais não são adequados para o funcionamento de uma escola, o que evidencia a necessidade urgente de construir prédios próprios para abrigar essas instituições de ensino.

Tabela 04: Número de turmas por turno em escolas estaduais cujo local de funcionamento é diferente de prédio próprio.

Escola	Endereço	Local de Funcionamento	Número de Turmas por Turno			
			Total	Mat	Vesp	Not
E.E. Sagrada Família	Distrito Do Marauia	Templo/Igreja	11	04	04	03
E.E. N. S. da Imaculada Conceição	Querari	Galpão/Rancho/Paiol/Barração	12	07	05	-
E.E. Indígena Duque de Caxias	Comunidade São Joaquim	Galpão/Rancho/Paiol/Barração	09	05	04	-
E.E. São Miguel	Distrito De Iauarete	Prédio Escolar Alugado	20	11	09	-
E.E. Dom Massa	Missão Salesiana Pari-Cachoeira	Outros	15	08	06	01
E.E. Sagrado Coração	Rua Taracua - Rio Waupes	Prédio Escolar Alugado	12	07	05	-
E.E. Imaculada Conceição	Missão Salesiana De Maturaca	Prédio Escolar Alugado	21	07	11	03
E.E. Nª Sª da Assunção	Assunção - Icana	Galpão/Rancho/Paiol/Barração	12	08	04	-

Fonte: SEDUC/DEPLAN/GEPEs

A falta de estruturas adequadas pode impactar negativamente o ambiente de ensino, comprometendo a qualidade da educação oferecida. É fundamental que essas escolas sejam providas de infraestrutura apropriada, com espaços adequados para as salas de aula, áreas administrativas, bibliotecas, laboratórios e demais recursos necessários para um ambiente educacional propício ao aprendizado.

Após a análise dos dados registrados no sistema SIGEAM utilizada pela SEDUC-AM e as consultas realizadas à Gerência de Educação Indígena da SEDUC-AM, identificou-se a necessidade de atender possíveis demandas para o ano de 2023 e 2024, que requererão a



abertura de 05 turmas. Para embasar essa análise, foram utilizadas informações do Censo Escolar de 2022.

No município de Santo Antônio do Içá, constatou-se que existem seis comunidades com potencial para a construção de escolas. Essas comunidades têm capacidade de atender às demandas de Ensino Fundamental em Anos Finais e Ensino Médio, conforme apresentado na Tabela 05 do estudo.

Tabela 05: Número de turmas (NT) e matrículas (NM) por nível de ensino, segundo município e comunidade para atendimento em 2024.

Município	Comunidade	Total		Ensino Fundamental				Ensino Médio	
				Anos Iniciais		Anos Finais			
		NT	NM	NT	NM	NT	NM	NT	NM
Santo Antônio Do Içá	São Gabriel	05	54	-	-	04	30	01	24
	Raizes De Yawaska	05	25	-	-	04	15	01	10
	Mamuria	05	30	-	-	04	05	01	25
	Moinho	05	20	-	-	04	15	01	05
	Kuarachikuema	05	60	-	-	04	50	01	10
	Monte Tabor	05	20	-	-	04	15	01	05
Total		30	209	-	-	24	130	06	79

FONTE: SEDUC/DEPLAN/GEPES

Portanto, foi sinalizada a construção de prédios próprios para abrigar as escolas que não estão em ambientes adequados e comunidades que possuem mais de 05 turmas anexas, visando garantir condições adequadas para a realização e o desenvolvimento das atividades escolares e proporcionar um ambiente que viabilize o processo de ensino e aprendizagem. Essa medida contribuirá para elevar a qualidade da educação oferecida nessas localidades e atender às necessidades educacionais das comunidades indígenas de forma mais efetiva.

Considerações finais

Em suma, conclui-se que há necessidade de investimentos na construção de novas unidades escolares, garantindo prédios apropriados para a realização das aulas, a fim de oferecer uma educação de qualidade e promover o fortalecimento da educação indígena. Os dados fornecem subsídios para a tomada de decisões estratégicas e a alocação de recursos adequados para atender às necessidades educacionais das comunidades indígenas no Amazonas. A educação indígena no Amazonas é uma ferramenta vital para a preservação das riquezas



culturais e naturais dessa região. Superar os desafios enfrentados requer a colaboração de governos, organizações não governamentais e comunidades locais, a fim de desenvolver abordagens educacionais que sejam sensíveis às necessidades e valores das comunidades indígenas. Ao fazer isso, é possível garantir que a educação indígena seja um meio eficaz de empoderamento, preservação cultural e promoção da sustentabilidade no coração da Amazônia.

Estas mudanças refletem uma alteração de perspectiva e um compromisso genuíno em estabelecer um ambiente escolar autenticamente dedicado à cultura indígena, onde todos os estudantes possam desfrutar de igualdade de oportunidades. Enfrentar esse desafio exige a participação de toda a comunidade escolar, a formação de parcerias sólidas e a busca por soluções inovadoras e eficazes. A presença de estudantes indígenas nas escolas nos instiga a reavaliar nossas abordagens educacionais, a superar obstáculos e a promover uma educação indígena de excelência para todos. Percorrer esse caminho demanda empatia, respeito e um comprometimento inequívoco em forjar uma sociedade mais justa e acolhedora para todas as pessoas.

Referências

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Plano Estadual de Educação do Amazonas** (2018). Amazonas: Manaus, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172. Brasília, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Brasília, 1999 a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 003. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, 1999b.

BRASIL. **Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**. Lei 10.645. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.861. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências**. Brasília, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2014.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica de 2022**. Amazonas: MEC, 2022.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Base da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: SECADI, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

INEP. **Censo Escolar 2022** – AM. Brasília, 2022.

MAGALHÃES, E. D. **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas.** 3. ed. Brasília, 2005.

MEC/INEP/DEED. **Sinopses Estatísticas de Educação Básica (2022).**





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Educação Escolar Indígena: a realidade da criança Indígena no contexto escolar urbano

Richard Railson Gomes de Souza¹

Fabiane Maia Garcia²

E-mail: richsouza96@gmail.com

Eixo 4: Educação e diversidades

Resumo: Este trabalho discute a importância da criança indígena e da Educação escolar Indígena no contexto urbano da cidade de Manaus. A educação escolar indígena busca garantir o acesso, a qualidade e a valorização da educação para as crianças indígenas, considerando suas culturas, línguas e tradições. Essa abordagem reconhece a importância de preservar a identidade cultural e promover a inclusão das crianças nas escolas. A educação escolar indígena envolve a criação de currículos que abordem conteúdos relevantes para as comunidades indígenas, valorizando seus conhecimentos tradicionais e sua história. Além disso, é fundamental oferecer suporte socioemocional, respeitar as línguas indígenas e incentivar a participação ativa das comunidades na tomada de decisões educacionais. A educação escolar indígena também pode enfrentar desafios específicos, como a discriminação e o preconceito nas escolas, a falta de acesso à educação em áreas remotas e a necessidade de conciliar a cultura indígena com a cultura dominante. É essencial que as políticas e práticas educacionais considerem essas questões e trabalhem para superá-las.

Palavras-chave: Indígena, Manaus; Cultura.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas

² Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas



Introdução

Este trabalho tem como principal problema, (re)conhecer a Educação da criança indígena no contexto urbano da cidade de Manaus, na qualidade de acadêmico do Curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação Escolar indígena na Universidade Federal do Amazonas, pude observar em aulas iniciais dos primeiros períodos de minha caminhada acadêmica, debates e encontros de lutas em defesa ao povo indígena e valorização em meios as suas lutas, percebi então a questão da importância da Educação Escolar Indígena e sua Cultura e Tradição para toda a população, todos nós que somos brasileiros e que podemos herdar essa cultura e juntamente com elas suas tradições.

É notória a relevância e importância da Constituição Federal de 1988 para a educação escolar indígena. Por outro lado, na busca por tal reconhecimento, vale destacar que no espaço das escolas, especialmente aquelas localizadas no contexto da Amazônia, priorizam claramente o conhecimento dos brancos e seus modos de vida, em detrimento da intencional valorização ou resgate das culturas e identidades tradicionais indígenas (PAULA, 2023).

Tendo isso em vista o objetivo principal desta pesquisa é discutir a importância da criança indígena e da educação escolar indígena no contexto urbano da cidade de Manaus. A sociedade tem se mostrado atrasada quanto ao conhecimento sobre a educação escolar indígena em nosso país, porém, de acordo com nossa constituição (1988) e nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN/9394/96) em seus artigos há indicação de oferta para a educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária aos povos indígenas, sendo assim é de competência do (MEC), cabendo aos estados e municípios a execução para a garantia deste direito aos povos indígenas. E nosso país é vasto e com milhares de comunidades e de diferentes culturas e crenças, com isso muitas famílias indígenas, que buscam ganhar a vida numa área afastada de suas aldeias/comunidades, com rumo comum para áreas urbanas, onde de fato podem encontrar as melhores condições, mas é claro que as dificuldades irão se mostrar diante dessa nova caminhada, tal impasse se dá principalmente frente as crianças, portanto é tudo novo para elas diante disso indaga-se:

1. Discutir a adaptação da criança indígena a cultura escolar urbana na cidade de Manaus.
2. Apresentar as consequências da interação da criança indígena com o docente com uma não formação específica.



Metodologia

A presença da criança indígena na cidade de Manaus e os Direitos à Educação para a Diversidade no contexto urbano.

É importante enfatizar que antes da constituição de 1988 não era assegurado aos povos Indígena em termos de educação fundamental/básica, a ideia era que esses povos deveriam se integrar a população brasileira, exclusivamente a língua portuguesa, exclusivamente a cultura da maioria da população, diante desse cenário com a nova constituição isso é mudado. Frente as novas demandas, criou-se o papel de preservacionismo, então preservar a língua originaria da criança indígena, a cultura tradicional, por fim saberes que são milenares. Segundo a LDBEN Lei N° 9394/96:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Art. 32 § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem

Trazendo para a realidade educacional da cidade de Manaus somente a partir de 2005, a educação escolar Indígena se consolidou na gestão do então prefeito Serafim Correa e do secretário de educação José Dantas Cyrino Junior, com a criação do Núcleo de educação escolar Indígena (NEEI), em abril de 2006 pelo decreto n° 8.396/2006. O NEEI teve suas competências estabelecidas no Regimento Interno da SEMED/Manaus, pelo Decreto n. 8.912/2007, que estabeleceu as seguintes diretrizes para a Educação Escolar Indígena no município de Manaus:

I - Elaborar, coordenar e executar o currículo de educação escolar indígena; II - Planejar, orientar, monitorar e avaliar os programas e projetos que integram as atividades do processo ensino aprendizagem na área de educação escolar indígena; III - Elaborar políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena; IV - Propor, monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada dos professores da educação escolar indígena; V - Orientar, pedagogicamente, as gerências distritais zonais e unidades de ensino sobre as culturas indígenas; VI - Assegurar o cumprimento das normas pedagógicas emanadas da Coordenadoria de Gestão Educacional; VII - Promover, organizar e estimular a produção de material didático-pedagógico específico de cada povo indígena (Decreto n° 8912/2007, art. 46).

Precisamos entender que o direito de educação básica das crianças indígenas é voltado corriqueiramente para suas comunidades, as escolas indígenas estão em suas aldeias ou comunidades, com uma formação mais específica, para fortalecer as raízes desses povos.



Dentro desse contexto é importante falamos sobre a interculturalidade que está diretamente ligado ao fato dos povos indígenas migrando para esse contexto urbano. O termo intercultural no dicionário significa “Capaz de envolver duas ou mais culturas; que se efetiva ou se estabelece entre culturas diferentes”. Reinaldo Matias Fleuri. Segundo esse autor:

A intercultural refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultural vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (FLEURI, 2003, p.17).

Segundo dados do IBGE 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) Vivem hoje no Brasil pouco mais de 1,7 milhão de indígenas, e mais da metade vive na Amazônia legal. São, pelo menos 51% viviam na Amazônia legal de acordo com o último censo feito em 2010, onde viviam cerca de 896.917 mil indígenas, isso equivale a um aumento de 88,82% em 12 anos. De acordo com Martha Antunes, responsável pelo projeto povos e comunidades tradicionais, do IBGE “Só com os dados por sexo, idade e etnia e os quesitos de mortalidade, fecundidade e migração será possível compreender melhor a dimensão demográfica do aumento do total de pessoas indígenas entre 2010 e 2022, nos diferentes recortes. Além disso, existe o fato de termos ampliado a pergunta ‘você se considera indígena?’ para fora das terras indígenas. Em 2010, vimos que 15,3% da população que respondeu dentro das Terras Indígenas que era indígena vieram por esse quesito de declaração” explicou.

O estudo do tema “A presença da criança indígena na cidade de Manaus e os Direitos à Educação para a Diversidade no contexto urbano.” será aprofundado com base em autores que discutem o problema neste início de século. Dentre estes serão destacados Freire, Maria do Céu Bessa (2006). Venere, Mario Roberto/ Velanga, Carmen Tereza (2008). Luciano, Gersem dos Santos (2006). SOUZA, Elizabeth Cristina Siell/PAIVA, Ignês Tereza Peixoto (2013). Com base em artigos e livros desses autores daremos início da seguinte forma, colocando alguns pontos para irmos numa linha correta de raciocínio, daí chegando nas respostas feitas e indicadas na elaboração do problema.

O termo criança se apresenta na maioria dos dicionários da seguinte forma para FERREIRA (2004) “Uma criança é um ser humano que ainda não chegou à fase da puberdade.



É, portanto, uma pessoa que está na infância e que ainda tem poucos anos de vida. O desenvolvimento da criança implica uma série de aprendizagens que serão essenciais para a sua formação, mais tarde, como adulto”, portanto na maioria das vezes o termo de criança que se encontra é esse, mas aqui não estamos trabalhando apenas a criança, e sim, a criança indígena, que como os povos são os mais diversos é de se esperar que o termo para criança também seja.

No ECA (estatuto da criança e adolescente) LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 diz em seu art. 4 que: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, levando em consideração que para um indivíduo se completar como cidadão é necessário ter desde seu nascimento todas os apoios necessários, sejam eles, vindo da família, da comunidade ou em geral do poder público como diz nesse art., mas podemos ter a certeza que esses direitos se apoiam neles mesmos, por exemplo se houver a falta de um desses direitos, a criança já pode se tornar um cidadão indiferente, partindo dessa premissa imaginemos só uma criança indígena na cultura escolar urbana. De fato, essa criança terá ainda mais dificuldades. “Os estudos relacionados à criança indígena demonstram que os povos indígenas garantem a atenção integral às suas crianças e materializam no cotidiano o conceito de desenvolvimento infantil” (UNICEF), portanto podemos perceber uma pequena diferença nesse contexto de criança porque se pegarmos uma família de classe média baixa, e a criança não tiver um bom aproveitamento na escola por exemplo e não tiver seguindo seus deveres, pois não se trata apenas de direitos mas também de deveres, então se essa criança estiver nessa situação, em muitos casos essas famílias que normalmente só tem a mãe, já não terá o apoio da mesma, já tendo que lidar com problemas que deveriam ser do direito da mãe principalmente, juntamente com o poder público, quando uma situação dessa ocorre a mãe não se apresenta e no exemplo mais claro a escola já não se importa tanto com esse problema, diante desse contexto podemos trazer o primeiro objetivo específico, que no caso desse problema que será: Analisar a relação da família da criança indígena com a escola.

A formação do docente exposta por Candau (2008) tem uma perspectiva intercultural, onde a mesma enfatiza a necessidade que o educador tem em articular à sua realidade, a seus problemas, com seu envolvimento ativo e de conhecimento científico, principalmente no que se refere a sua e a cultura dos alunos, a partir disso podemos entender que o educador precisa



ter uma formação diferenciada para que em nenhum momento demonstre falta de respeito, mesmo que sem querer, com a cultura da criança indígena que está tendo sua educação fundamental no contexto escolar urbano, em uma cultura diferente da dela. É claro que a escola vai ter o papel fundamental na escolha dessa profissional e principalmente como cita Bessa Freire (2006, p.26) “Propõe ainda o currículo intercultural como o principal procedimento metodológico de ensino para a criança indígena, tendo em vista a inter-relação entre cultura da criança indígena e os conhecimentos científicos. Sendo que a interculturalidade tem base teórica multicultural. Ainda Lopes da Silva (2002, p.58) destaca:

A escola, como instituição originária desse “mundo dos brancos”, ocupa então, simbolicamente, lugar de destaque como meio de obtenção de conhecimentos “externos” a serem incorporados e socializados internamente. A escola, assim como o sonho, possibilita uma viagem cujo resultado pode ser apreensão de itens de um acervo externo que, seletiva e autonomamente, deve ser objeto de treinamento, aprendizagem, memorização, apropriação. A escola, como instituição originária desse “mundo dos brancos”, ocupa então, simbolicamente, lugar de destaque como meio de obtenção de conhecimentos “externos” a serem incorporados e socializados internamente. A escola, assim como o sonho, possibilita uma viagem cujo resultado pode ser apreensão de itens de um acervo externo que, seletiva e autonomamente, deve ser objeto de treinamento, aprendizagem, memorização, apropriação.

É importante entender como a escola tem se colocado para os trabalhos pedagógicos e outras atividades em virtude desses alunos e de acordo com algumas leituras têm se colocado uma situação indiferente desta, portanto deve-se pensar de que forma trabalhar com os povos indígenas, tendo em vista o desenvolvimento da criança, pois é um ambiente cujo a criança nunca foi apresentado REGO (2008, p. 61) com a teoria sócio-histórico-cultural que enfatiza: “Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através da prima do ambiente da criança. [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”, a partir dessa fala se dá conta de que deve se levar em consideração toda a carga cultural, emocional etc., desde os primeiros dias suas atividades vão ter um significado. Com determinada afirmação entendemos também de que uma forma ou de outra a criança indígena terá uma vida mudada totalmente, assim podemos perceber com essa citação de Nunes (2002, p.28) “afirma que constituindo uma concepção própria do que é ser criança indígena a aldeia possibilita que o processo de ensino/aprendizado da mesma ocorra através de iniciativas próprias”. Precisamos ainda compreender onde começa essa iniciativa da criança indígena e então afirma Paiva e Souza (2013), os primeiros passos do



processo ensino/aprendizagem da criança ocorrem no meio das relações sociais e familiares, e posteriormente no campo educacional, onde ela adquire os conhecimentos sistematizados. Especificando-se, para a criança indígena, o ensino e a aprendizagem ocorre por meio de iniciativa própria de conhecer os ritos, saberes míticos e tradicionais, juntamente com os costumes, leis e valores, que os mais velhos ensinam por meio da linguagem oral (ou oralidade), as crianças indígenas aprendem e ensinam uns aos outros, através da relação entre os mais velhos e mais novos (conhecimento este buscado no mundo dos antepassados).

Levando em consideração as afirmações feitas acima no desenvolvimento deste estudo, fica muito claro, que a principal consequência de um docente não incorporado na educação escolar indígena, acaba que afetando o desenvolvimento da criança em umas das fases mais importantes de sua vida, podendo ter atrasos em anos seguintes, por isso é de fundamental importância que o docente tenha sim uma formação de educação escolar indígena em seu currículo. Para encerrar uma citação de Bessa Freire quanto à proposta de trabalho para essas docentes: “A proposta de se trabalhar os temas transversais nos parece ser equivocada quando a professora expressa a transversalidade como algo sem seriedade. Dessa forma, ela parece ignorar a importância e a fundamentação epistemológica que embasam a proposta, através de fundamentos éticos e de conhecimentos jurídicos, históricos e geográficos, sociológicos, antropológicos, populacionais, de linguagem e representações, psicológicos e pedagógicos. Bessa, Freire (2009, p92).

Até 2005, grande parte das escolas em todo o país não trabalhava com os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada. No Amazonas, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e a Secretaria Municipal de Manaus vem implementando esta política com sucesso. Segundo a SEDUC/SEMED São mais de 50 mil alunos indígenas regularmente matriculados nas redes municipais e estaduais de ensino em todo o Amazonas que recebem um atendimento específico.

Como meio de assegurar a permanência dessas populações na escola, o Governo do Estado põe em ação uma série de medidas, inclusive a formação específica de professores, por meio do projeto Pirayawara, pelo projeto a SEDUC já formou e está dando continuidade ao processo de formação a mais de 700 professores de educação escolar indígena para atuação em escolas, que em sua maioria ficam localizadas nas próprias comunidades. A meta principal do projeto Pirayawara é garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue, de qualidade e que responda aos anseios desses povos. Valorização das



línguas indígenas: As línguas indígenas são um aspecto central da identidade cultural das crianças indígenas. É importante que as escolas promovam a valorização e o ensino dessas línguas, permitindo que as crianças as aprendam e as pratiquem. A preservação das línguas indígenas contribui para a manutenção da diversidade linguística e cultural.

É importante que a educação escolar indígena no contexto urbano seja sensível, inclusiva e valorize a diversidade cultural. Ao reconhecer e respeitar a identidade indígena das crianças, é possível proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora e significativa para elas.

Acesso à educação: As crianças indígenas que vivem em áreas urbanas podem enfrentar desafios relacionados ao acesso à educação. Questões como a distância entre suas residências e as escolas, transporte e custos podem afetar sua frequência escolar. É importante garantir que haja escolas próximas às comunidades indígenas urbanas e que medidas sejam tomadas para superar as barreiras logísticas e financeiras que possam impedir o acesso à educação.

Valorização do conhecimento tradicional: A educação escolar indígena no contexto urbano deve reconhecer e valorizar o conhecimento tradicional das comunidades indígenas. Isso inclui o respeito aos saberes ancestrais, práticas de sustentabilidade, medicina tradicional e outras formas de conhecimento indígena. A integração desses elementos no currículo escolar pode ajudar a fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento das crianças indígenas.

Interculturalidade: A educação escolar indígena no contexto urbano deve promover a interculturalidade, que envolve o diálogo respeitoso entre diferentes culturas. É importante que os estudantes indígenas tenham a oportunidade de compartilhar sua cultura com outros colegas e aprender sobre outras culturas presentes na comunidade escolar. Isso contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Apoio socioemocional: Crianças indígenas no contexto urbano podem enfrentar desafios socioemocionais decorrentes da migração, do choque cultural e da discriminação. As escolas devem oferecer suporte adequado para lidar com essas questões, como a presença de profissionais de saúde mental, conselheiros ou psicólogos. Além disso, programas de educação socioemocional podem ser implementados para fortalecer a resiliência e o bem-estar das crianças indígenas.

Acesso ao ensino superior: A educação escolar indígena no contexto urbano também deve preparar as crianças indígenas para o acesso ao ensino superior, caso desejem prosseguir seus estudos. É importante fornecer orientação e suporte adequados durante o processo de



transição para o ensino superior, além de programas de bolsas de estudo e ações afirmativas que facilitem o acesso e a permanência desses estudantes nas universidades.

Para Souza (2023), a relevância da educação para a formação e desenvolvimento humano tem sido reconhecida em diversas bases teóricas. No entanto, para tornar a educação acessível a todos, as políticas públicas ditam as formas pelas quais todas as pessoas, independentemente de sua condição, podem exercer seus direitos. Nesse contexto, a escolarização indígena e a educação especial buscam garantir o direito à escolarização para todos, garantindo o respeito e valorização da especificidade, diferença, diversidade e interculturalidade.

Observa-se que a SEMED de Manaus promove o ensino-aprendizagem por meio do sistema linguístico, sem levar em consideração fatores de proximidade e ecolinguísticos, uma vez que as práticas de ensino-aprendizagem, seguem um modelo pautado em documentos nacionais baseados nas realidades urbanas, que não favorece a educação rural em Manaus, nem atenta para a complexidade e monotonia do meio rural da cidade (JESUS, 2023).

Resultados e/ou discussão

Diante das informações analisados foram destacados alguns fatos relevantes, a migração dos povos indígenas para as áreas urbanas tem acontecido com maior frequência, por isso a importância de uma maior atenção para com o ensino das crianças nascidas em comunidades indígenas, segundo o censo de 2022, em Manaus tem 71.713, no levantamento anterior de 2010 apenas 3.837 pessoas foram identificadas como indígenas. Os autores normalmente enfatizam o motivo dessa migração, a procura de trabalho, educação, enfim novas oportunidades, não encontradas em suas comunidades. A capital do Amazonas tem se tornado segundo o IBGE o local com maior número de indígenas dentre as capitais do país, um total de 28% da população indígena do Brasil.

Segundo Morosini (2015) [...] a construção da produção científica não se preocupa apenas com a pessoa/pesquisador que o produziu, mas é influenciado pela instituição está inserido, o país em que vive e sua relação com a perspectiva no mundo todo. Em outras palavras, a produção está inserida no âmbito científico, e, em suas regras de composição.

Segundo Santos (2012), a pesquisa exploratória visa tornar as pessoas mais familiarizadas com o problema para torná-lo mais explícito ou estabelecer hipóteses. Seus programas tendem a ser bastante flexíveis, pois é interessante considerar os mais diversos



aspectos relevantes ao fato ou fenômeno que está sendo estudado. De acordo com o coordenador técnico do Censo 2022 no Amazonas, Tiago Almudi, o aumento pode ser atribuído à nova forma de recenseamento dos dados. No levantamento atual, a população teve a oportunidade de se autodeclarar indígena ou não segundo o coordenador “Um mapeamento prévio das áreas com a presença de indígenas, que permitiu que o aplicativo do recenseador abrisse uma pergunta de cobertura, quando no quesito de cor ou raça, a pessoa não se declara indígena, abre uma outra pergunta: 'você se considera indígena? sim ou não?'. E com isso, a gente conseguiu captar uma quantidade maior de pessoas que se autodeclararam em comparação ao Censo anterior”.

Na análise documental de Borges (2020), é então realizada, definida como uma ação ou um conjunto de operações projetadas para representar o conteúdo de um documento uma forma diferente da original, para facilitar estados posteriores, sua Consulta e uso de materiais de referência.

Para Matias (2016), os levantamentos bibliográficos são usados em quase todas as pesquisas, e alguns A pesquisa é desenvolvida inteiramente a partir de fontes bibliográficas, sua principal vantagem é que permite aos investigadores cobrirem uma série de eventos muito mais amplo do que o que você pode pesquisar diretamente.

Quanto a Natureza

Já para Souza (2013), a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente em um ambiente acadêmico e tem o objetivo de aprimorar e atualizar o conhecimento, por meio de uma investigação científica de trabalhos publicados anteriormente.

Segundo o pesquisador Prodanov (2013), os pesquisadores têm acesso direto a todo o material escrito sobre o assunto do estudo. Na pesquisa bibliográfica, é importante para os pesquisadores verificarem a autenticidade dos dados obtido, percebendo possíveis inconsistências ou contradições podem ser apresentados trabalhos.

Para Kohls (2021) a redação de uma bibliografia sistemática deve ser realizada, com leitura flutuante, de obras que compõem a bibliografia anotada. Para tal, o leia os resumos para verificar se as publicações estão aptas aos objetivos do estado conhecimento recomendado. Se alguma obra incluída na bibliografia, deverá ser selecionada e anotada, conforme percorre-se os resumos, inconsistente com os objetivos apresentados no estudo.

Quanto aos fins



A pesquisa exploratória no contexto de Gonçalves (2014), busca descobrir, descobrir, elucidar ou explicar fenômenos que, apesar de sua obviedade, não são aceitos. A exploração representa atualmente uma vantagem competitiva significativa em termos de concorrência.

Para Severino (2016), a pesquisa exploratória busca apenas reunir informações sobre um objeto específico, delineando assim um campo de trabalho que mapeia as condições sob as quais esse objeto se comporta. Na verdade, esta é uma preparação para a pesquisa interpretativa.

Quanto aos meios

Para Fernandes (2018), por sua vez, está baseada em experimentos, envolvendo hipóteses especulativas e a definição de relações causais, destaca-se, que a finalidade da pesquisa explicativa consiste na criação e explicação de determinada teoria sobre um processo, fenômeno e/ou fato.

Coleta de Dados

Segundo Gil (2016), a coleta de dados em estudos de caso é baseada em múltiplas fontes de evidência. Para a elaboração deste estudo, foram utilizados os seguintes procedimentos: técnicas de entrevista e observação participante. Pontos de interesse explorados por pesquisadores.

Para a composição desse estudo, (SciELO e CAPES), com cronologia DE 2019-2023, após a leitura de títulos e resumos, obedecendo os critérios de inclusão e exclusão, desse estudo.

Resultados e Discussão

O presente estudo, demonstrou analisar pesquisas, já publicadas, baseadas na, do ensino educacional de crianças indígenas, no contexto urbano, nesse ínterim, foram obtidos na base de dados SciELO e Capes, publicações, dentro dos critérios de inclusão, nos últimos cinco anos, obtendo um total de 61 estudos, através dos Docs: indígenas, educação, infantil, Manaus, os quais lidos e implementados no estudo, através de sua seleção, obtendo dessa forma a inclusão de um artigo na base de dados Capes, e cinco artigos na base SciELO, demonstrados na tabela a seguir (Tabela 1).

Tabela 1- Artigos relacionados ao ensino infantil indígena.

ANO	TÍTULO	RESULTADO	CONCLUSÃO
(SIMAS, 2023)	O desafio amazônico da inclusão de disciplina sobre Educação Escolar Indígena no processo de formação inicial	Compreende-se que a falta da inclusão da disciplina educação indígena na formação inicial pode implicar na negação da cultura dos	Ocorrendo, por isso, um reforço do ensino homogeneizador no Brasil, quando se espera que o ensino seja intercultural.



		povos e dos processos educacionais próprios de cada povo acerca de educação.	
(MUBARAC SOBRINHO, 2022)	Violência Simbólica e Práticas Escolares: um estudo com crianças indígenas	O confronto do cotidiano da pesquisa realizada com as crianças Sateré-Mawé, permite-nos afirmar que as análises feitas por Bourdieu são extremamente viáveis para nossa realidade educacional, contribuindo para que consigamos enxergar as atuais estratégias que têm provocado uma desqualificação das diferenças culturais. É preciso promover espaços de discussão que desvelem tais papéis, contribuindo dessa forma para a consolidação de um sistema escolar menos fantasioso, que se pauta numa lógica de objetivos proclamados, mas, no dia a dia, conspira para o enfraquecimento da educação enquanto possibilidade social de melhoria da estrutura vigente.	a ausência de políticas públicas e o descaso estatal com a situação das crianças indígenas que moram nos centros urbanos, apontam para um processo que contribui para produzir mais invisibilidade e descaso com essa população. Há de se ter clareza, que a escola atual, pensada sob a ótica da padronização e dos currículos que defendem bases comuns, a despeito da própria BNCC, ferem frontalmente os princípios de uma educação escolar indígena, diferenciada, intercultural, bilíngue. Em Manaus, não existem escolas indígenas o que força as crianças a serem inseridas em escolas regulares e que, como demonstrado na pesquisa, desrespeitam e violentam essas crianças
(SANTOS, 2022)	A negligência linguística na Base Nacional Comum Curricular frente aos direitos linguísticos dos povos indígenas no ensino de língua materna indígena	Os resultados da pesquisa apontam para a ausência de diálogo com os principais orientadores da educação escolar indígena, de orientação metodológica para o trabalho do professor.	assim como de articulação com as diretrizes de linguagens em relação as línguas indígenas, e desse modo, a transversalidade não está contemplada nos objetivos de ensino e aprendizagem dessas línguas maternas, que consideramos, neste estudo, como situação negligenciada
(SOUZA, 2021).	Estudantes Tikuna em Manaus: entre o protagonismo na escola indígena e o silenciamento de identidades na escola não-indígena	O estudo também evidenciou que as escolas formais ainda não concretizam práticas interculturais eficientes para a promoção da alteridade, do respeito às diferenças, e valorização	Entretanto, tais estudantes buscam na escola diferenciada indígena a resistência e a resiliência para o bem viver na cidade.



		das culturas subalternizadas do contexto amazônico,	
(ALMEIDA, 2020)	Contribuição dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena na construção da identidade de crianças indígenas em Manaus	Através deste estudo percebemos que as identidades étnicas infantis revelam-se com gratuidade e são por elas reafirmadas nas situações das três esferas aqui mencionadas e externam-se através de suas falas ao mencionar suas crenças e opiniões, através de ações ao adentrar no universo da escola e ao interagir através das atividades propostas pela professora, nas expressões artísticas nas quais não se eximem em realizar, e por meio de suas brincadeiras que consistem na vinculação do tripé: família, comunidade e escola,	Conclui-se que há evidências que na fusão deste tripé, os CMEEIs destacam-se como um forte ponto de intersecção para as relações interacionais, proporcionando uma difusão das identidades que se revelaram de maneira diversificada, contribuindo desta forma para as afirmativas identitárias, além de constituírem-se como fundamento para a divulgação destas em um contexto urbano.
(MOTA, 2018)	Educação infantil indígena e a Ludicidade: a percepção de agentes escolares na aprendizagem da criança	Como resultado enfatiza-se que a ludicidade se faz presente entre as crianças indígenas na escola como meio de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem de forma mais prazerosa.	Mas, a ludicidade apesar de estar amparada legalmente nas políticas públicas educacionais ainda é pouco praticada na educação infantil da comunidade indígena.

A escola para a infância desempenha um papel primordial na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, deve possuir organização de tempo e espaços significativos, que possibilite o desenvolvimento infantil, onde as crianças possam aprender a ler, escrever, contar, se reunir para brincar, interagir, estabelecer relações sociais e que também possam vivenciar a cultura desenvolvida e acumulada social e historicamente pela humanidade (ANDRIOLI, 2020).

Para Mubarac Sobrinho (2022), perceber o cotidiano das crianças Sateré-Mawé – através da pesquisa realizada – como engendrador de práticas sociais e culturais reais, permite o desvelamento das estratégias de “conversão e reconversão” das estruturas sociais de dominação, através da ação escolar, que, integrada a uma visão crítica da realidade, pode contribuir para a construção de um projeto de escola que se proponha a lutar pela consolidação



de uma sociedade democrática pautada na diversidade, defendendo-se assim a urgência da criação de escolas indígenas na cidade de Manaus.

Já no estudo de Souza (2021), os resultados do estudo apontam que as práticas educativas diferenciadas têm contribuído, mesmo com limitações, no processo de conhecimento dos saberes tradicionais da cultura do povo Tikuna e na ressignificação da identidade étnica de seus estudantes.

Refletir sobre a educação escolar indígena, enquanto modalidade de ensino da educação básica, traz a prerrogativa de um currículo que contenha tanto os conhecimentos da formação geral quanto os da específica. Na extensão de nosso país, existem indígenas tanto em áreas escolares exclusivamente indígenas, mas também temos alunos indígenas inseridos em escolas urbanas e/ou rural não indígenas. Neste contexto, há necessidade de reconhecermos que precisamos promover interações entre as diretrizes para a educação escolar indígena e os documentos do currículo da educação básica nacional, ou seja, o que está previsto para esta modalidade da educação brasileira e assegurado dentro das diretrizes e bases curriculares nacionais

Para Nascimento (2020), em resumo, a educação escolar indígena no contexto urbano requer abordagens sensíveis à cultura, inclusivas e que valorizem a identidade indígena das crianças. É fundamental garantir o acesso à educação, promover o respeito às culturas indígenas, fortalecer o apoio socioemocional e preparar os estudantes para a continuidade de seus estudos. Ao fazer isso, as escolas urbanas podem contribuir para uma educação mais igualitária e justa para as crianças indígenas.

Considerações finais

Diante o exposto é notório através desse estudo que ainda, existem lacunas, quanto ao processo de educação e ensino indígena no contexto urbano. Visto que ainda existe a falta de inclusão de disciplinas que possam alcançar esta população, principalmente nas primeiras fases escolares, negando a cultura dos povos, e a inclusão dos processos educacionais.

As atuais estratégias de ensino, possuem falhas diante a inclusão desses povos, é necessário a promoção de espaços e discussão desses papéis, para promover estratégias eficazes, a fim de alcançar a qualificação cultural, revelando dessa forma papéis necessários para a consolidação do ensino, possibilitando uma pauta lógica de objetivos proclamados, mas,



no dia a dia, permitindo a consolidação da educação enquanto possibilidade social de melhoria da estrutura vigente.

São necessários mais estudos que abordem, as dificuldades da educação indígena no contexto urbano, pois pouco se sabe, sobre tais dificuldades documentadas, resultando em espaços abertos, para tais dificuldades, outras pesquisas podem corroborar com essa lacuna no contexto educacional, através de discussões e estratégias visíveis para essa população.

Referências

ALMEIDA, Sandra Rejane Viana de et al. **Contribuição dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena na construção da identidade de crianças indígenas em Manaus**. 2020.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. *Revista Eletrônica de Educação*. v. 1, n. 1, set. 2007. p. 119-131.

ANDRIOLI, Luciana Regina; OLIVEIRA, Adriana Silva. O ensino da matemática na educação infantil indígena Kaingang no Paraná. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia**, v. 4, n. 3, p. 618-642, 2020.

BORGES, Rosa. 57. Uma metodologia para a edição de textos do século XX. **Revista Philologus**, v. 26, n. 76 Supl., p. 787-805, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MECSEF, 1998. p. 436.

DEMO, P. **A criança é um grande pesquisador**. Disponível em: <https://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0035.asp>. Entrevista concedida a Vitor Casimiro. Acesso em: 16 mai. 2010.

FERNANDES, Rita Auxiliadora; DE SOUZA, Alexandre Pereira. A interação entre linguagem e os trabalhos científicos. **Folha de Rosto**, v. 2, n. 2, p. 46-55, 2016.

FLEURI, R. M. **Intercultura e Educação**. Revista Grifos, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021.

JESUS COELHO, Greicy; DE FARIA, Marta; MONTEIRO, Cunha. O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação do campo em Manaus sob a perspectiva da Ecolinguística. *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)*, v. 9, n. 2, p. 102-117, 2023.

MATIAS-PEREIRA, José et al. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Grupo Gen-Atlas, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação UFSM**, v. 40, n. 1, pág. 101-116, 2015.

MOTA, LARA KAREN LOURENÇO; RAMIRES, CHRISTIAN RIBEIRO. Educação infantil indígena e a Ludicidade: a percepção de agentes escolares na aprendizagem da criança1.

NASCIMENTO, Maria Rosemi Araujo do. Cultura, diversidade e diretrizes para a educação escolar indígena. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, p. 1934-1956, 2020.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



PAULA, Marsani Josiani Viana Batista; DE SOUSA, Ariel Adorno. A INSERÇÃO E O CONFLITO: ENSAIO SOBRE A EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA LEGAL. *EDUCAÇÃO*, v. 16, n. 1, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SANTOS FERNANDES, Carolina; MARQUES, Carlos Alberto. A contextualização no ensino de ciências: a voz de elaboradores de textos teóricos e metodológicos do Exame Nacional do Ensino Médio. **Investigações em ensino de ciências**, v. 17, n. 2, p. 509-527, 2012.

SANTOS LIMA, Ademar; DE SOUSA, Rosineide Magalhães de Sousa. A negligência linguística na Base Nacional Comum Curricular frente aos direitos linguísticos dos povos indígenas no ensino de língua materna indígena. *Revista da ABRALIN*, p. 569-589, 2022.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; MENEZES, Reinaldo Oliveira; DE JESUS, Marcineuza Santos. O desafio amazônico da inclusão de disciplina sobre Educação Escolar Indígena no processo de formação inicial docente não indígena. *Revista Thema*, v. 22, n. 1, p. 12-28, 2023.

SOUZA, Girlene Santos; DOS SANTOS, Anacleto Ranulfo; DIAS, Viviane Borges. **Metodologia da pesquisa científica: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizagem**. Animal, 2013.

SOUZA SANDERS, Jaimeson Rodrigues; DO NASCIMENTO, Viviane Evangelista; JOHNSON, Luanna Freitas. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES. *Culturas & Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 75-90, 2023.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Cunha. Violência Simbólica e Práticas Escolares: um estudo com crianças indígenas. *Educação*, p. e22/1-22, 2022.

SOUZA ARAÚJO, Jucinôra Venâncio; DE MEDEIROS WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira; RUBIM, Altaci Corrêa. Estudantes Tikuna em Manaus: entre o protagonismo na escola indígena e o silenciamento de identidades na escola não-indígena. *Tellus*, p. 193-218, 2021. Editoria: IBGE | Uberlândia Cabral e Irene Gomes | Arte: Brisa Gil. 2022

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



O pedagogo em espaços não escolares na cidade de Manaus: aproximações teóricas

Alice Barros Oliveira¹

Raimundo Sidnei dos Santos Campos²

Nataliana de Souza Paiva³

E-mail: (abo.ped20@uea.edu.br)

Eixo 4: Educação e diversidades

Financiamento: PIBIC – CNPq

Resumo: A pedagogia é um campo de conhecimento que se dedica ao estudo da educação, do ato educativo e da prática educativa. Reconhece-se que o papel do pedagogo vai além do ambiente escolar, oferecendo contribuições para outros espaços de atuação não escolares. Esta pesquisa de iniciação científica 2023-2024 da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) tem como objetivo analisar a atuação profissional do pedagogo em espaços não escolares na cidade de Manaus. Pretende-se conhecer como o pedagogo atua em contextos não escolares, identificar as práticas de atuação e compreender os conhecimentos necessários para a intervenção pedagógica em organizações não escolares. O embasamento teórico do estudo abrange autores como Libâneo (2001), Saviani (2007), Pimenta (2011), Franco (2008) e Severo (2015), que exploram a pedagogia como uma ciência da educação. A pesquisa é abordagem qualitativa em educação, utilizando a revisão sistemática da literatura e análise documental. O enfoque teórico-metodológico adotado é o Paradigma Indiciário do historiador italiano Carlo Ginzburg (1989). A pesquisa encontra-se na etapa exploratória das bases teóricas que fundamentam o conhecimento da Pedagogia e da busca de indícios da atuação do pedagogo nos espaços não escolares em Manaus. Os referenciais teóricos indicam os espaços não escolares como campos potentes das práticas pedagógicas na contemporaneidade. Há sinais e rastros dessas práticas em instituições não escolares na cidade de Manaus, que precisam ser investigados e (re)conhecidos como campo de atuação profissional do pedagogo. No Brasil, no contexto educacional atual, questões relacionadas a formação e profissão do pedagogo tem despertado reflexões e debates em diferentes direções.

Palavras-Chave: Pedagogia; Pedagogo; Espaços Não escolares.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), bolsista PIBIC/CNPq -2023-2024.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pedagogo da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas – “Dra. Rosemary Costa Pinto (FVS-RCP)”. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Orientador neste Projeto de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq – 2023-2024. E-mail: rcampos@uea.edu.br

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Coorientadora neste Projeto de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq -2023-2024. E-mail: npaiva@uea.edu.br



Introdução

O presente estudo “O pedagogo em espaços não escolares na cidade de Manaus: aproximações teóricas” é um recorte da pesquisa, em andamento no Programa de Iniciação Científica e Tecnológica da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Edital N° 024/2023 – GR/UEA. Faz parte do projeto intitulado " O pedagogo em espaços não escolares na cidade de Manaus: uma análise indiciária”.

A investigação surgiu da necessidade de compreensão da atuação do pedagogo em espaços não escolares, em decorrência da escassez de estudos e pesquisas que abordem essa temática no contexto da realidade da cidade de Manaus no Estado do Amazonas. Importa ressaltar que uma pesquisa dessa natureza é fundamental para a formação do pedagogo e para o entendimento dos conhecimentos necessários para sua inclusão e atuação profissional diante das demandas da sociedade atual, para além do âmbito escolar. No cenário local, há escassa produção científica nessa perspectiva.

Assim sendo, formula-se o seguinte problema de pesquisa: como a atuação do pedagogo se estabelece nos campos da educação não -escolar, para além da docência? Desmembram-se desse problema de investigação, as seguintes questões norteadoras, a saber: (a) quais são os espaços que o pedagogo pode atuar e como é a atuação desse profissional nesses espaços? (b) que saberes são requeridos do pedagogo para a atuação profissional nas organizações não escolares? e (c) que desafios educacionais se impõe aos pedagogos para atuação nestes contextos?

O objetivo geral da investigação é analisar como se constitui a atuação profissional do pedagogo para além da docência em espaços não escolares na cidade de Manaus. Os objetivos específicos foram delineados da seguinte maneira: conhecer a atuação do pedagogo nos campos não escolares da educação; identificar as práticas de atuação para além da docência que os pedagogos desenvolvem nos espaços não escolares; e compreender os saberes requeridos para a atuação do pedagogo nas organizações não escolares.

Os autores elencados no texto trazem posições teóricas que articulam a Pedagogia enquanto campo de conhecimento, processo de formação e atuação profissional, circunscrita na realidade em seus aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais.

O pedagogo tem exercido seu papel nas organizações escolares, na sala de aula, nas atividades de organização do trabalho pedagógico e na gestão escolar. Nas instituições de ensino superior, o curso de pedagogia se constitui numa licenciatura que tem como objetivo



primordial a formação inicial necessária ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Pedagogia, campo que estuda o fenômeno educativo, tem sido cada vez mais requisitada nas demandas do mundo contemporâneo. Avançou-se no entendimento de que o pedagogo é um profissional que tem contribuição a oferecer para extramuros da escola e para além da docência. Contudo, no Brasil, há divergências e posições distintas acerca da visão da pedagogia e suas compreensões como ciência, processo de formação e exercício da profissão, sendo confundido, em muitas situações, com o curso normal. O pedagogo trabalha como professor. É docente, mas sua atuação não se restringe a esse campo de atuação.

Metodologia

A explicitação do objeto de estudo é conferida ao enfoque teórico-metodológico do Paradigma Indiciário do historiador italiano Carlo Ginzburg (1989). Ginzburg na obra “Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história” (1989), sobretudo, no texto “Sinais: Raízes de um Paradigma indiciário” (1989), apresenta a epistemologia que consiste num conjunto de processos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação minuciosa e análise refinada dos indícios, dos sinais e dos dados.

Assume-se, nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma investigação de abordagem qualitativa em educação que, “[...] se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente[...]” (André e Gatti, 2008, p. 3).

Nesta etapa, parcial, trazemos aqui os resultados da fase exploratória da revisão de literatura teórica fundamentada em Flick (2013, p.45) que considera a literatura teórica como aquela que “engloba as obras sobre os conceitos, definições e teorias usadas em campo de investigação [...]”. O autor considera esse momento como ponto de partida ao seu interesse de pesquisa, seus estudos e formulação, que o ajudam a compreender, definir e distinguir as teorias e perspectivas da pesquisa (Flick, 2013).

Os dados coletados sobre atuação do pedagogo em espaços não escolares na cidade de Manaus derivam de uma busca exploratória em livros, periódicos científicos, monografias, teses e dissertações disponíveis no formato digital em sites oficiais. Assim, foi feita inicialmente uma investigação para exploração da temática em publicações científicas em formato eletrônico na web disponibilizadas nas bases de dados da SciELO (Scientific Electronic Library Online),



portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Google Acadêmico (Google Scholar). Essas buscas têm oferecido pistas significativas para rastreamento do objeto.

Nas próximas fases faremos a revisão sistemática de literatura e análise documental, com vistas a identificar indícios das práticas da atuação profissional do pedagogo no contexto dos espaços de educação não escolar na cidade de Manaus.

Resultados e/ou discussão

A análise dos aportes teóricos estudados indica a Pedagogia como campo do conhecimento que tem se ocupado da investigação da teoria e prática da educação em diferentes contextos educativos e de formação humana. (Libâneo, 2001; Saviani, 2007; Franco, 2008; Pimenta, 2011; Severo, 2015)

Estudos de Severo e Pimenta (2022, p.51) apontam que:

A Pedagogia, como Ciência da Educação, tem uma configuração epistêmica que não se confunde com as Ciências da Educação – paradigma multidisciplinar - nem com a educação como fenômeno prático. Seu domínio disciplinar se estrutura por uma perspectiva teórica que fórmula finalidades e modos de ação necessárias à tarefa educativa em diferentes âmbitos da sociedade.

A Pedagogia, obviamente, não abarca a totalidade da educação, mas, é um campo com experiências significativas para tratá-la nas suas dimensões teóricas e práticas. Trata do fenômeno educativo e de suas relações com a sociedade no plano do pensar e do agir humano. A Pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais [...]” (Libâneo, 2001, p.6).

A Pedagogia, como campo do conhecimento, tem íntima relação com uma teoria da prática educativa. Assim, concerne uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (Saviani, 2007).

Segundo Libâneo (2001), o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. O autor destaca que a ampliação do campo da atuação do pedagogo, dentre outras questões, reflete as transformações sociais, políticas e culturais da atualidade, que



se apresenta como um cenário extremamente complexo e desafiador. Numa sociedade aprendente por natureza, há que se repensar os significados atribuídos à prática educativa em vários campos da ação humana, pois vivemos num mundo em intensas aprendizagens nos mais diferentes espaços. (Libâneo, 2001)

Para Franco (2008) a Pedagogia, no percurso histórico, é tratada ora como arte, ora como metodologia, ora ciência da arte educativa e recentemente a grande ênfase na atuação docente e não no estudo do fenômeno educativo. Nessa perspectiva, afirma-se a necessidade do estabelecimento de um estatuto científico da Pedagogia, pois seu objeto de estudo é a educação, ou seja, a práxis educativa, entendida como realidade pedagógica.

De acordo com essa concepção, a práxis educativa, caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Não tem um lócus definido, podendo ocorrer na família, na empresa, nos meios de comunicação, ou onde houver intencionalidade. A práxis pedagógica, por sua vez, constitui o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa (Franco, 2008).

Nessa perspectiva, admite-se a Pedagogia como uma ciência de um objeto inconcluso, histórico, que se modifica pela ação (relação). A Pedagogia é dialética, pois deve proceder à análise situacional da educação para elucidação de situações como sendo educativas (Pimenta, 2011).

A aproximação com o campo teórico da Pedagogia sugere a necessidade de conhecimento e aprofundamento no campo das práticas pedagógicas e no exercício da profissão. A pedagogia acontece em muitos lugares, escolares ou não escolares. Nesse sentido, cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia sinalizam a abrangência dos espaços não escolares para a atuação do pedagogo (Brasil, 2006).

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, Art. 4º).

Nos estudos de Severo (2015) compreende-se o não escolar não em negação à escola, mas como possibilidade de ampliação das práticas educativas para outros espaços. Segundo o autor, importa ressaltar que, o conceito de não escolar, não pode ser reduzido à categoria de educação não formal, considerando a existência dos processos de formalização e de intencionalidade, muito embora estes sejam diferentes dos existentes no âmbito escolar que se pautam em marcos normativos e estratégicos de natureza educativa.



O autor defende a ressignificação da compreensão da Educação Não Formal para Educação Não Escolar (ENE), possibilitando a visualização de componentes pedagógicos baseados em métodos e estratégias com distintos graus de formalidade, pautados nas políticas específicas de cada atividade (Severo, 2015).

Destaca ainda Severo (2015) que a Educação não escolar (ENE) é um modelo que amplia as possibilidades de usar diferentes suportes teórico-metodológicos, porém, isso confunde a percepção acerca da função do pedagogo, apesar das atividades serem variadas e diferenciadas, isso não significa que é um trabalho sem uma finalidade, a prática pedagógica em si é pensada para contemplar diferentes aspectos referentes ao contexto em que está sendo realizada. A prática pedagógica pode ser realizada de diferentes formas e usando elementos variados e em meios diversos. Não importa o lugar onde uma prática educativa esteja sendo realizada, ela sempre será pensada com um intuito: promover a educação em diferentes aspectos dos indivíduos a quem ela se direciona.

A ENE tem a função de ampliar as possibilidades das práticas educativas, de poder repensar a forma de educar para além do modelo tradicional existente. O termo não escolar faz referência à ação educativa fora da escola, como uma prática política e social, a qual surge como forma de articular diferentes conhecimentos em diferentes ambientes em que a sociabilidade é o aprendizado podem ser trabalhados de forma aberta e criativo.

No Amazonas, há sinais da atuação do pedagogo em espaços não escolares, tanto na capital quanto no interior do estado. Esses espaços, na sua maioria, concentram-se na cidade de Manaus. Rastros digitais e outros indícios revelaram estudos realizados por instituições de ensino superior que apontaram esses campos de atuação.

Identificaram-se também vagas para o cargo de pedagogo em concursos públicos e processos seletivos realizados na cidade de Manaus. Nesse sentido, a presença do pedagogo tem sido requisitada para atuação nos Museus, Empresas (Privadas e Públicas), Abrigos, ONGs, Ministério Público, Fóruns Jurídicos, Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (INFRAERO), Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM), Departamento Estadual de Trânsito do Amazonas (DETRAN-AM), Hospitais, Fundação Hospitalar de Hematologia e Hemoterapia do Amazonas (HEMOAM), Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas – “Dra. Rosemary Costa Pinto” (FVS-RCP), dentre outros espaços que serão mais bem investigados e sistematizados no decorrer da pesquisa.



Costa (2022) em pesquisa exploratória sobre o espaço de atuação do Pedagogo nas instituições socioeducativas no Estado do Amazonas, com especial destaque a cidade de Manaus demonstra que são delineadas algumas funções do Pedagogo nos espaços socioeducativos de internação, bem como o descritivo analítico do processo seletivo de contratação desses profissionais.

Ferreira (2022) destaca o papel do pedagogo nos contextos da educação não escolar no Amazonas, refletindo sobre os desafios da profissão pedagogo na atualidade a partir da atuação deste profissional no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro em Manaus/AM, discutindo aspectos dessa atuação neste ambiente de educação não escolar. Nesse estudo, a autora destaca a atuação do pedagogo e sua importância no processo de planejamento e desenvolvimento das práticas educativas no campo das artes e da cultura.

Freire et al (2012) buscam compreensão sobre o papel do pedagogo em ambientes não escolares na cidade de Manaus e sugerem elementos da necessidade de estudos de aprofundamento dessas práticas no ambiente hospitalar.

Souza (2021) destaca elementos das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças em classes hospitalares na cidade de Manaus e indica preocupação com a necessidade de estudos locais que busquem evidenciar o papel do pedagogo nos espaços não escolares.

Os estudos acima referidos destacam a atuação profissional do Pedagogo nos espaços de educação não escolar e indicam a presença de pedagogos com atribuições definidas para esses espaços na cidade de Manaus. No entanto, a inserção do profissional pedagogo nesses espaços constitui uma história recente que carece de compreensão e sistematização teórica à luz da Pedagogia como campo investigativo.

Algo importante de se relatar é que em diversos desses lugares na cidade de Manaus é oferecido oportunidade de realização de estágio remunerado ou voluntário aos discentes do curso de pedagogia da cidade de Manaus. Esses indícios sugerem aprofundamento. Neste contexto, é válido salientar que, em algumas circunstâncias, os alunos de Pedagogia só conhecem essas oportunidades de atuação do pedagogo fora da universidade, pois em certos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior, essa temática ainda precisa ser mais bem explorada.

Vê-se que o campo de atuação do pedagogo não está restrito aos espaços escolares, havendo outros espaços não escolares nos quais o pedagogo se insere e desenvolve a prática pedagógica, a partir de múltiplas necessidades de práticas educativas não escolares, que tem se



ampliado na sociedade contemporânea, pelo reconhecimento do papel da Pedagogia nas instituições sociais. Por outro lado, revela-se a necessidade de superação das lacunas da formação inicial e continuada no curso de Pedagogia.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, apesar das contradições e limitações da formação ensejada, corrobora para o entendimento de que o Pedagogo é um profissional que pode atuar em espaços não escolares. Decorre dessa resolução, uma concepção de Pedagogia ainda muito atrelada ao campo do exercício profissional da docência, que é sem dúvida, fundamental como papel da Pedagogia, porém, outros entendimentos da Pedagogia como campo do conhecimento humano merecem ser mais bem tratados. As Diretrizes estabelecidas sinalizam a abrangência dos espaços não escolares para a atuação do Pedagogo (Brasil, 2006). Contudo, não aponta como será a formação deste profissional e não explicita os princípios de atuação nesses diferentes espaços.

Severo (2018) ajuda a compreender melhor essa temática ao afirmar que:

Os PPCs evidenciam que, com efeito, a ENE não se configura, todavia, como um campo de estágio estabelecido no currículo do curso de Pedagogia, mas a representam como uma possibilidade ainda sem caráter específico em comparação com as diretrizes e instrumentos organizativos do estágio e prática de ensino nas escolas. Coadunados a pouca presença de disciplinas curriculares voltadas à ENE, os estágios no campo são definidos de maneira dispersa, profusa e sem referências específicas aos campos e aos saberes profissionais que lhe são relativos (Severo, 2018, p. 21).

Uma reflexão importante neste cenário, nos remete que “reconhecer e problematizar potenciais e limites formativos evidenciados no percurso recente [...] induziu um “ethos” curricular centrado, prioritariamente, na formação de professores [...]” (Severo, 2018).

Com isso, percebe-se que há caminhos a serem trilhados nessa perspectiva de educação em espaços não escolares. O importante é fomentar discussões sobre o tema, levantar dúvidas, questionamentos e realizar pesquisas para que se tenham outras proposituras sobre a atuação do pedagogo em espaços não escolares, fortalecendo a pedagogia, como campo de investigação da educação.

Considerações finais

A pesquisa tem exigido a construção de uma compreensão da pedagogia como um campo científico que trata das práticas educativas. Em contextos diversos, a prática do



pedagogo requer processos formativos condizentes com o exercício da profissão, tendo em vista que a pedagogia na sociedade contemporânea tem a sua abrangência e complexidade.

A amplitude da formação e da prática do pedagogo desperta reflexões sobre a educação como prática social contextualizada e põe em debate a necessidade de ressignificação da pedagogia. A universidade carece de práticas curriculares que promovam esse debate e formação, contudo no enfoque dessa pesquisa, o objetivo centra-se na compreensão da atuação do pedagogo nesses espaços.

O principal campo de atuação do pedagogo tem sido o escolar. Contudo, no mundo contemporâneo há o aumento da diversidade de práticas educativas em decorrência dos diferentes espaços. Em razão disso, a pedagogia no espaço não escolar tem se ampliado, sobretudo, por exemplo, pela necessidade da presença do profissional pedagogo em diversos órgãos governamentais e não governamentais.

Em qualquer que seja o espaço, a atuação do pedagogo é o pedagógico da ação educativa, focando na construção de conhecimentos, no estímulo à reflexão e na promoção do desenvolvimento integral das pessoas. Sua participação e contribuição são essenciais para a criação de ambientes enriquecedores e educativos, independentemente do contexto em que estejam inseridos.

Os cursos de Pedagogia precisam, também, incluir momentos e espaços formativos que ressaltem a atuação do pedagogo em outros na espaços, os espaços não escolares. Isso repercute na falta de conhecimento dos alunos do curso de pedagogia acerca da área de formação e lacunas para o exercício profissional no mundo contemporâneo.

A compreensão dos processos pedagógicos é essencial na formação profissional para a inclusão do pedagogo na sociedade. Desse modo, a realização de estudos que tratem da atuação deste profissional e a organização do trabalho pedagógico para além da docência nos espaços não escolares se constitui como uma temática relevante para o avanço do conhecimento científico, sobretudo, no contexto local, pela ínfima produção científica na área.

Referências

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origem e evolução. **Simpósio Brasileiro – Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução nº1 de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2006.



COSTA, Nayara de Souza. Educação não escolar e o espaço de atuação do pedagogo na socioeducação do Amazonas. 98 f. **TCC (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**, Manaus, 2022.

FERREIRA, Regiane de Oliveira. Atuação do pedagogo no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro. 43 f. **TCC (Graduação em Pedagogia). Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)**, Manaus/AM. 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2 ed. 2008.

FREIRE, Luciane Soraia Carmo dos Santos, MIRANDA, Vanúbia Almeida de, OLIVEIRA, Katiania Barbosa de et al. Pedagogia Hospitalar: acompanhamento pedagógico em ambiente não escolar junto ao grupo de apoio a criança com câncer - GACC.. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 4., 2012, São Paulo. Proceedings online... Associação Brasileira de Educadores Sociais, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200001&lng=en&nrm=abn>. Access on: 10 Oct. 2023.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Carlo Ginzburg. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar. n. 17., p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido [et.al.]. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 6 ed. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SEVERO, J. L. R. de L.; PIMENTA, S. G. Introdução à pedagogia na formação inicial de pedagogas/os: uma proposta de componente curricular. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 3, 2022. DOI: 10.18764/2178-2229v29n3.2022.42. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19462>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812015000300561&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar**. Educação em Revista, v. 34, 2018.

SOUZA, Jhalian Ester Fernandes De. A Pedagogia e o desenvolvimento integral da criança no contexto hospitalar. Universidade do Estrado do Amazonas. **TCC (Graduação em Pedagogia) – Escola Normal Superior- Universidade do Estado do Amazonas**, Manaus, 2021, 38 f. Disponível: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3473> acesso: 10 out 2023.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Pedagogia nos contextos da vigilância em saúde: uma fundamentação teórica

Isabelly Barros dos Santos¹

Raimundo Sidnei dos Santos Campos²

Nataliana de Souza Paiva³

E-mail: isabelly.santos@ufam.edu.br

Eixo 4: Educação e diversidades

Financiamento: PAIC – FAPEAM

Resumo: A Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação e da prática educativa e tem sido cada vez mais requisitada no mundo contemporâneo. No campo da saúde acontecem práticas educativas. A Vigilância em Saúde é uma área que se ocupa dos problemas de saúde com estratégias para prevenção e mitigação de riscos epidemiológicos, sanitários e ambientais, operando nos determinantes do processo saúde-doença, riscos à saúde e promoção da saúde. O objetivo geral desta pesquisa de iniciação científica 2023-2024 da Universidade Federal do Amazonas é compreender os conhecimentos/saberes pedagógicos mobilizados na Vigilância em Saúde e sua importância na abrangência das ações e organização dos serviços. O estudo dialoga com Pimenta (1999), Franco (2008), Severo (2015) e Sevalho (2016). Será realizada uma investigação de abordagem qualitativa com revisão sistemática de literatura. O método de análise é o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989). A pesquisa encontra-se em etapa exploratória das bases teóricas que fundamentam o conhecimento da Pedagogia e os saberes pedagógicos para a vigilância saúde. Com essa investigação, espera-se apresentar elementos significativos que colaborem no entendimento dos conhecimentos/saberes pedagógicos presentes no campo de atuação da vigilância em saúde, criando subsídios que permitam (re)pensar as práticas educativas.

Palavras-chave: Pedagogia; Saberes pedagógicos; Vigilância em Saúde;

¹ Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

² Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas e Orientador neste Projeto de Iniciação Científica – PAIC – 2023-2024.

³ Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas e Coorientadora neste Projeto de Iniciação Científica – PAIC-2023-2024.



Introdução

O Sistema Único de Saúde (SUS) do Brasil criado pela Lei 8080/1990 não é apenas assistência médico-hospitalar. Na sua trajetória, realiza a vigilância em saúde com ações para melhorias nas condições sanitárias, no saneamento, nos ambientes, na higiene dos estabelecimentos e serviços, enfim, regulamenta a proteção à saúde da população. É um modelo de gestão que pressupõe ações integradas, estratégicas e interdisciplinares, com ações educativas.

A política Nacional de Vigilância em Saúde (PNVS), por meio da Resolução n. 588/2018 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A PNVS é um documento que orienta o planejamento das ações de vigilância em saúde nas três esferas de gestão do Sistema Único de Saúde (SUS), caracterizada pela definição das responsabilidades, princípios, diretrizes e estratégias dessa vigilância. No Artigo. 2º - Parágrafo 1. Define Vigilância em Saúde como:

Entende-se por Vigilância em Saúde o processo contínuo e sistemático de coleta, consolidação, análise de dados e disseminação de informações sobre eventos relacionados à saúde, visando o planejamento e a implementação de medidas de saúde pública, incluindo a regulação, intervenção e atuação em condicionantes e determinantes da saúde, para a proteção e promoção da saúde da população, prevenção e controle de riscos, agravos e doenças. (Brasil, 2018)

A vigilância em saúde é um conjunto articulado e integrado de práticas destinadas ao controle de causas, riscos e danos à saúde, como na flexibilização da organização desse trabalho produtivo para o enfrentamento dos problemas priorizados nos diferentes tempos do processo saúde-doença.

A complexidade do cenário epidemiológico atual, caracterizado pela permanência de doenças agudas, aumento das condições crônicas e de causas externas, situações epidêmicas e pandêmicas desafiam a organização dos sistemas de saúde e o desencadeamento das ações oportunas.

Nesta perspectiva, ações estratégicas, como educação em saúde são utilizadas para sensibilização dos indivíduos, grupos específicos e a população visando ampliar a capacidade de resposta do sistema e a redução ou eliminação dos riscos à saúde.

A área da saúde é um campo que potencializa o pensar educacional em muitas configurações e práticas educativas que ocorrem em diferentes pontos da rede de atenção à saúde e envolve profissionais de múltiplas áreas.



A dinâmica do SUS potencializa o desenvolvimento das ciências e suas articulações. Este campo tem se ampliado para além do modelo biomédico e biologicista, focado na doença. Nota-se aproximações com outras áreas do conhecimento humano, e ações potentes com novas práticas de promoção da saúde. É um campo que insere a pedagogia.

O modelo baseado na Vigilância em Saúde, cuja tônica é a busca de respostas mais efetivas para as demandas e os problemas de saúde, propõe-se a trabalhar a lógica de um conjunto articulado e integrado de ações, que assumem configurações específicas de acordo com a situação de saúde da população em cada território transcendendo os espaços institucionalizados do sistema de serviços de saúde (ARREAZA; MORAES, 2010).

A vigilância está relacionada aos conceitos de saúde e doença presentes em cada época e lugar, às práticas de atenção aos doentes e aos mecanismos adotados para tentar impedir a disseminação das doenças. Vê-se como uma área que se ocupa dos problemas de saúde com estratégias para prevenção e mitigação de riscos epidemiológicos, sanitários e ambientais, operando diretamente nos determinantes do processo saúde-doença, riscos à saúde e promoção da saúde.

A área da saúde é uma área que promove o conhecimento em diversos campos de conhecimento e do trabalho que ocorre em diferentes áreas da rede de saúde e da qual participam especialistas de diversas disciplinas. A prática do SUS promove o avanço da ciência e de sua informação. O campo se expandiu para além da biomedicina, a partir de modelos biológicos focados em doenças. É comparável com outras áreas do conhecimento humano, e ações potentes com novas práticas de promoção da saúde, onde encontra espaço para a educação, pedagogia e saberes pedagógicos.

Diante disso, as experiências educativas em vigilância em saúde historicamente assumem diferentes abordagens e estratégias, a depender da pedagogia. Mediante a essas considerações, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira os conhecimentos/saberes pedagógicos são mobilizados nos contextos da Vigilância em Saúde? Essa é a questão que norteia a pesquisa, vale salientar que atualmente ainda estamos no processo exploratório das ideias principais da pesquisa.

Diante desse contexto, a pesquisa se fundamenta pela necessidade de compreensão da relação entre educação, pedagogia e os conhecimentos/saberes pedagógicos que permeiam as ações e organização dos serviços de saúde no campo da vigilância em saúde. O entendimento das práticas de educação e do trabalho pedagógico na área da saúde se constitui numa temática



relevante ao avanço do conhecimento científico, sobretudo, pela ínfima produção acadêmica nessa a área em nível nacional.

Metodologia

A investigação adota uma forma de abordagem qualitativa, apropriando-se da revisão de literatura, com base nos registros disponíveis, produto de pesquisas estudadas anteriormente, em documentos impressos e digitais. De acordo com Flick (2008) a coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado.

Nesta etapa, parcial, traz-se os resultados da etapa exploratória da revisão de literatura teórica baseada em Flick (2008, p. 62) que diz sobre o pesquisador ao utilizar da pesquisa qualitativa utilizam os “insights e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto [...]”.

Nas etapas subsequentes, conduziremos a revisão sistemática da literatura e a análise documental, seguindo a abordagem teórico-metodológica do Paradigma Indiciário, com enfoque na identificação dos saberes pedagógicos na atuação da vigilância em saúde baseado em uma abordagem de pesquisa qualitativa por meio do método de coleta e análise do Paradigma Indiciário na forma proposta pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. O Paradigma Indiciário baseia-se na investigação de pistas, sinais ou indícios reveladores acerca dos fenômenos. Neste método, o que importa é sobressair elementos, que podem ter sido ignorados devido a sua sutileza e aparente insignificância, diante das formas hegemônicas de produzir conhecimento e fazer ciência (GINZBURG, 1989).

Resultados e/ou discussão

Nessa fase exploratória, parcial, buscou-se pela revisão de literatura em artigos científicos e livros os conceitos básicos utilizados nesta pesquisa, considerando as várias reflexões que dialogam e se observam na perspectiva de entender as relações entre educação, pedagogia e saberes pedagógicos para mais tarde entender como estes saberes são aplicados nos contextos da vigilância em saúde.

Entende-se nesse sentido que a Pedagogia, é o campo que estuda o fenômeno educativo, tem sido cada vez mais requisitada nas demandas do mundo contemporâneo para compreensão de uma prática educativa emancipatória.



Compartilha-se o entendimento de Freire (1975) de que, neste sentido, a prática educativa deve ser compreendida como práxis educativa. A prática educativa implica numa inserção crítica na realidade, deve partir da realidade, “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” (FREIRE, 1975, p.77).

O objeto de estudo da Pedagogia é a educação, ou seja, a práxis educativa, entendida como realidade pedagógica. Franco (2008) colabora com essa discussão quando ressalta que a pedagogia como ciência da educação supera o saber-fazer prático intuitivo em uma ação científica, planejada e intencional.

Ainda sobre a Pedagogia como ciência da educação, Severo (2015), destaca:

[...] desenvolveu, ao longo de sua história, sistemas teórico-metodológicos com foco nas práticas educativas em suas diversas dimensões. Embora seja comum associar o conhecimento em pedagogia à escola, ou ao ensino de crianças, os conhecimentos pedagógicos se constituem em importantes ferramentas que proporcionam modos de compreensão e intervenção em situações educativas diversas.

Para Pimenta, Pinto e Severo (2022, p.s/n) enquanto ciência, “[...] a Pedagogia assume o princípio fundador de estudar a prática educativa em seus contextos e múltiplas determinações [...] na perspectiva de promoção de uma educação humanizadora.”

Logo, a pedagogia não está confinada exclusivamente ao ambiente escolar ou ao ensino infantil; ela se configura como uma ciência que disponibiliza ferramentas conceituais e práticas para compreender e intervir em variados contextos educativos. Portanto, os conhecimentos pedagógicos surgem como valiosos recursos para direcionar práticas educativas em toda a sociedade, reconhecendo a diversidade de cenários nos quais a educação desempenha um papel muito importante.

Os saberes pedagógicos dialogam com os conceitos e práticas pedagógicas que se associam à atividade pedagógica, conectando vínculos diretos e indiretos, bem como às características do processo de ensino-aprendizagem. Nos contextos da vigilância em saúde, esses conceitos são aplicados no planejamento e execução de programas e estratégias voltadas à educação e promoção da saúde, bem como utilizados na administração da gestão de informações e dados em saúde pública.

Enfatiza-se a importância de ancorar a teoria pedagógica na realidade da educação, da pedagogia e dos saberes pedagógicos numa abordagem crítica e reflexiva corroboram para uma práxis social emancipadora no campo da saúde.



Assim sendo, a práxis educativa, caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Não tem um lócus definido, podendo ocorrer na família, na escola, nos espaços não escolares, ou seja, onde houver uma intencionalidade. Já a práxis pedagógica será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa (Franco, 2008).

Segundo Gilberto e Franco (2011) a práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados. A práxis é uma abordagem que conecta o sujeito e a realidade em um processo dinâmico de ação, reflexão e transformação mútua. Essa perspectiva ressalta a relevância da consciência, reflexão e ação crítica como instrumentos para impulsionar alterações significativas, tanto no sujeito quanto na realidade em que está inserido.

Assim, a ação educativa em saúde deve levar em consideração os determinantes psicossociais e culturais dos comportamentos em saúde, tomando os usuários como sujeito de práticas educativas e possuidores de saberes sobre a saúde. (VASCONCELLOS, 2001; 2006). Observa-se que a vigilância civil da saúde tem embasamento teórico e prático vinculado aos campos da vigilância e da educação em saúde, alicerçado na educação popular de Freire. (SEVALHO, 2016).

Os saberes pedagógicos são construídos através do pensamento crítico, sua experiência e em como ele trabalha com a teoria e prática, é de extrema importância que o educador saiba refletir e criticar sua prática, estar disposto para novos desafios e conhecimentos.

Em extramuros escolares, particularmente nos contextos da vigilância em saúde, os saberes pedagógicos são executados em práticas que forneçam informações e conscientização na sociedade. Tendo como objetivo a promoção e a aquisição de conhecimentos para a prevenção de comportamentos de riscos em todas as atuações educativas.

Considerações finais

O conhecimento no campo da Pedagogia, como ciência da teoria e prática da educação, pode colaborar no planejamento das ações educativas e no desenvolvimento das práticas de educação em saúde na vigilância em saúde, como campo interdisciplinar, oferecendo elementos para ampliação da compreensão da educação na área e fortalecimento de ações estratégicas e oportunas, ampliando a capacidade de resposta rápida pela educação da população com vigilância comunitária e popular em saúde.

Na área específica da vigilância em saúde, dentre outras razões, o estudo da temática no contexto das ações e organização dos serviços da vigilância em saúde poderá apontar elementos



de compreensão da teoria e da prática da educação nos sistemas de saúde mediante os desafios sanitários atuais que exigem ações educativas e de comunicação com a população. Nesse sentido, as leituras, preliminares trazidas neste texto fornecem pistas significativas sobre as relações da educação, da pedagogia e dos conhecimentos/saberes pedagógicos.

Referências

ARREAZA, Antonio Luis Vicente; MORAES, José Cássio de. Vigilância da saúde: fundamentos, interfaces e tendências. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 2215-2228, 2010.

BRASIL, **Resolução nº 588, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Vigilância em Saúde (PNVS). Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso588_publicada.pdf. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE (Brasil). Acesso em: 25 nov. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Artmed editora, 2008.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2 ed. 2008.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista teias**, v. 12, n. 25, p. 13, 2011.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: Carlo Ginzburg. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim. Panorama da Pedagogia no Brasil: Ciência, Curso e Profissão. **Educação em Revista**, Vol. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpqxq/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SEVALHO, G. Apontamentos críticos para o desenvolvimento da vigilância civil da saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 26 [2]: 611-632, 2016.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, p. 561-576, 2015.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Educação em saúde nas escolas: contexto da pandemia de covid-19 em Manaus/AM

Wanderleia da Silva Barbosa ¹
Raimundo Sidnei dos Santos Campos ²
Nataliana de Souza Paiva ³
E-mail: (wdsb.ped20@uea.edu.br)
EIXO 4: Educação e diversidades
Financiamento: (PBICT-Af/UEA)

Resumo: O contexto da pandemia de Covid-19 conferiu inúmeros desafios às práticas pedagógicas de educação em saúde nas escolas do Amazonas durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O cumprimento das medidas de quarentena e isolamento social, recomendadas pelos órgãos de saúde para contenção do avanço da doença, teve implicações educacionais para a rede escolar do município de Manaus. A presente pesquisa consiste numa iniciação científica que busca analisar diferentes compreensões das práticas de educação em saúde na escola, a partir das orientações pedagógicas da SEMED/Manaus. A metodologia é de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica e análise documental. No estágio atual da pesquisa busca-se o entendimento do referencial teórico-conceitual da educação em saúde a partir dos estudos de Falkenberg (2014), Vasconcellos (2001; 2006), Lomônaco (2004), Stotz (1993). Os estudos e investigações de Campos e Paiva (2021), Campos (2023), Negrão *et al.* (2022), Silva e Silva (2021), dentre outros, sinalizam elementos significativos para a compreensão do contexto, sujeitos e práticas da educação na pandemia de covid 19 no estado do Amazonas. A investigação aponta a necessidade de compreensão das práticas educativas em saúde mediante os desafios criados pela crise sanitária. Os indícios indicam que o entendimento das estratégias pedagógicas adotadas pelas instituições escolares tende a contribuir para o conhecimento das abordagens da educação em saúde pela capacidade de resposta da escola em contextos de crise e de emergências.

Palavras-chave: Educação em saúde; Pandemia de Covid-19; Práticas Pedagógicas.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e bolsista de iniciação científica. E-mail: wdsb.ped20@uea.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pedagogo da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas – Dra. Rosemary Costa Pinto (FVS-RCP). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rcampos@uea.edu.br

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: npaiva@uea.edu.br



Introdução

A pandemia de Covid-19 desencadeou uma crise sanitária global que afetou diversos países, resultando em perdas de vidas e inúmeros desafios para a humanidade. No início de 2020, diante da propagação da doença, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, culminando numa pandemia. O Brasil foi profundamente impactado por essa situação.

As recomendações da OMS pautaram-se em medidas de quarentena e de isolamento físico para contenção da propagação da doença. Estas medidas resultaram na imposição de novas normas sociais, ocasionando implicações no campo educacional e na organização do ensino, incluindo fechamento de escolas e adoção do ensino remoto.

No Estado do Amazonas, adotou-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para dar resposta aos inúmeros problemas decorrentes da crise de saúde instalada pela pandemia, expondo as fragilidades da rede escolar e a ausência de políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação.

O risco de propagação da doença pelo contato físico dos alunos e professores tornou o ambiente escolar um lugar inapropriado para convivência social. Em decorrência disso, as ações educativas em saúde na escola tiveram redimensionamento e adequações, seguindo as orientações pedagógicas dos órgãos de educação e de saúde.

A escola, orientada por políticas públicas intersetoriais da educação e da saúde, coordena e abriga programas e projetos na área de saúde. Historicamente, essa instituição foi campo de práticas educativas de promoção da saúde e de ações de vigilância em saúde. As ações de educação em saúde acontecem, dentre outras maneiras, nas práticas pedagógicas, nos projetos educativos e na relação com a comunidade.

A prática da educação em saúde na escola constitui uma ação pedagógica que envolve vários sujeitos e diversidade de saberes. A educação em saúde na escola deve promover uma atuação social significativa com alcance de ações democráticas, participativas e inclusivas no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

Diante desse contexto da pandemia de Covid-19, surgiu a necessidade de compreensão da educação em saúde na escola em Manaus. A pesquisa se volta para a compreensão e problematização da educação em saúde na perspectiva das práticas implementadas nos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus, a partir de protocolos sanitários estabelecidos.



Assim, sentiu-se a necessidade de entendimento e aprofundamento do objeto de estudo, considerando os desafios e problemas educacionais do contexto amazônico. A pesquisa se justifica pela necessidade de estudar a educação em saúde no contexto da escola no sentido de apontar pistas que ajudem no detalhamento e caracterização das ações educativas em saúde, visando contribuir para pensar a ação educativa. Apesar do entendimento da importância das ações de educação em saúde na promoção da saúde e na prevenção de doenças, há de se compreender a prática pedagógica de educação em saúde em âmbito escolar no complexo contexto da pandemia de covid-19, que exigiu o redimensionamento do ensino pelas orientações pedagógicas que emergiram em decorrência da crise sanitária.

Diante do contexto descrito, pretende-se responder a seguinte questão de investigação: que compreensões das práticas de educação em saúde emergiram das orientações pedagógicas da SEMED/Manaus aos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia de Covid-19?

A partir desse problema de investigação, formularam-se as seguintes questões norteadoras: (a) que compreensões da educação em saúde são reveladas nos protocolos sanitários adotados pela SEMED/Manaus para evitar a disseminação de Covid-19? (b) que práticas de educação em saúde foram recomendadas aos anos iniciais do ensino fundamental em decorrência da pandemia de Covid-19? (c) como as práticas pedagógicas da educação em saúde foram desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental nas aulas não-presenciais e presenciais durante o período da pandemia?

O objetivo geral é analisar as compreensões das práticas de educação em saúde a partir orientações pedagógicas da SEMED/Manaus aos anos iniciais do ensino fundamental, buscando sinais e indícios da capacidade de resposta da escola no contexto da pandemia de Covid-19.

Os objetivos específicos foram organizados da seguinte maneira: apontar as compreensões da educação em saúde, a partir das recomendações pedagógicas e protocolos sanitários adotados pela SEMED/Manaus para evitar a disseminação de Covid-19; discutir as práticas de educação em saúde recomendadas aos anos iniciais do ensino fundamental em decorrência da pandemia de Covid-19; e, investigar as práticas pedagógicas da educação em saúde desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental nas aulas não-presenciais e presenciais durante o período da pandemia.



De tal modo, busca-se o conhecimento das práticas educativas em saúde diante da complexidade do ambiente escolar no contexto da pandemia e as implicações educacionais que decorrem dela, podendo acrescentar elementos para entendimentos da temática, sobretudo, ao registrar detalhes dessas práticas em contexto amazônico, possibilitando uma reflexão crítica e contextualizada a respeito da escola na organização didático pedagógica da educação em saúde em tempos de crise sanitária e de emergências em saúde pública.

Metodologia

Para compreender as complexas relações e dinâmicas do contexto da pandemia de Covid-19, está sendo conduzida uma pesquisa qualitativa em educação. O estudo, utilizando a epistemologia do Paradigma Indiciário como abordagem teórico-metodológica, objetiva uma análise documental para identificação de indícios de compreensões das práticas de educação em saúde nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia, tendo por base as orientações pedagógicas da SEMED/Manaus no contexto da pandemia.

A investigação busca identificar pistas e indícios que evidenciem as práticas educativas em saúde no contexto mencionado. Inicialmente, foi conduzida uma revisão da literatura em bibliotecas virtuais e portais de publicações científicas de acesso aberto. Além disso, está sendo realizada uma análise documental das orientações pedagógicas, buscando elementos nos protocolos e recomendações sanitárias direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa está sendo construída numa perspectiva de investigação qualitativa através do método de coleta e análise do Paradigma Indiciário, forma proposta pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989) na obra “Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história” no texto “Sinais: Raízes de um Paradigma indiciário”, onde apresenta seu método de investigação. Segundo Ginzburg (1989) o Paradigma ou Método Indiciário está baseado na investigação de pistas, sinais ou indícios reveladores acerca dos fenômenos da realidade.

Neste método de investigação científica o que importa é sobressair elementos, que até então, podem ter sido ignorados devido a sua sutileza e aparente insignificância, diante das formas hegemônicas de produzir conhecimento e fazer ciência (Ginzburg, 1989).

Este paradigma começou a se afirmar nas ciências humanas a partir da semiótica médica, no final do século XIX, porém sua origem é muito antiga, tendo acompanhado a humanidade desde os tempos mais remotos, quando o ser humano “aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais



complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas” (Ginzburg, 1989, p.151).

Ginzburg apresenta um método interpretativo da realidade, onde o pesquisador em seu processo de investigação deve estar curioso e atento aos detalhes. Os detalhes são reveladores de dados, podendo estar encobertos. Caberá ao pesquisador levar em conta os “sinais” da realidade para tentar decifrá-la e conhecê-la. O paradigma indiciário se mostra uma metodologia apropriada para exploração do campo temático da investigação com um olhar sensível e atento à compreensão das práticas pedagógicas da educação em saúde na escola.

O Paradigma Indiciário apresenta a possibilidade de análise dos detalhes significativos das práticas educativas nos documentos oficiais de acesso aberto e nas narrativas difundidas. Além do que, permite analisar as especificidades do objeto de estudo em decorrência do contexto sociocultural amazônico no qual está imerso.

Resultados e discussão

Falkenberg (2014) observa que a educação em saúde destinada às pessoas de classes socioeconômica mais baixas tinha como principal objetivo a propagação de informações com uso de termos técnicos. Isso significa que não só faltava espaço para a participação ativa da população com opiniões, mas também não havia a devida consideração em tornar as orientações mais acessíveis ao traduzi-las para termos do cotidiano que refletisse a realidade dessas pessoas. Essa educação, deve incluir a reflexão individual do indivíduo, capacitando-o a compreender sua própria realidade e a ser orientado sobre os cuidados de saúde de maneira que consiga se perceber como autônomo e emancipado, adquirindo conhecimentos significativos para o cuidado de si, da família e do coletivo seguindo as diretrizes de saúde oficialmente estabelecidas (Falkenberg, 2014).

Machado *et al.* (2007, p. 339) destaca que “o conceito de educação em saúde está ancorado no conceito de promoção da saúde, que trata de processos que abrangem a participação de toda a população no contexto de sua vida cotidiana e não apenas das pessoas sob risco de adoecer [...]”.

Vasconcellos (2001; 2006) faz críticas a educação em saúde conhecida como educação sanitária. Segundo o autor, a educação sanitária visa o convencimento do indivíduo a adotar novos hábitos e regras de higiene, sendo responsabilizado pelas suas doenças, como se tudo



dependesse de uma consciência sanitária e não tivesse relação também com as questões de ordem econômica e social.

Campos (2023a, p. 1654) salienta que “A ação educativa em saúde em contextos epidêmicos e não-epidêmicos deverá considerar os determinantes sociais da saúde e as adversidades decorrentes do contexto amazônico[...]”

Estudos de Negrão *et al.* (2022) evidenciam que no contexto da pandemia de Covid-19 o cenário educacional brasileiro passou por transformações devido ao ERE, a fim de garantir a continuidade do processo de formação e escolarização dos alunos. Ao analisarem esse contexto educacional no estado do Amazonas, destacam que:

O ERE trouxe consigo algumas características da educação tradicional, conteudista e pouco participativa em detrimento da dificuldade dos estudantes com a conexão e a exaustão dos alunos e professores que precisaram lidar com a limitação de equipamentos tecnológicos, escancarando a desigualdade social, especificamente dos estudantes da esfera pública (Negrão *et al.*, 2022, p. 4).

Segundo Negrão *et al.* (2022) esse modelo educacional enfrentou diversos desafios, especialmente relacionados à desigualdade social entre os estudantes, das escolas públicas. Esses desafios ampliaram as lacunas educacionais já existentes antes da pandemia. Esse entendimento é compartilhado por Silva e Silva (2021, p. 26): “A pandemia seria por si só uma grave crise sanitária, mas no Brasil soma-se a ela a crise política e os efeitos de uma intensa desigualdade social [...]”.

Dialogando com esse contexto pandêmico nos cenários do Amazonas, Campos (2023b) destaca a importância da prática de educação em saúde nas escolas e na comunidade. Segundo o autor, a atuação no campo da saúde assume uma dimensão intrinsecamente ligada à prática educativa. Destaca-se a assertiva de que a informação em saúde não constitui, por si só, um processo educativo, mas sim um conteúdo que desencadeia processos educativos com intenções pedagógicas específicas. Nesse sentido, a educação em saúde, compreendida como uma prática pedagógica, não se realiza por meio da transmissão unidirecional do saber de cima para baixo. Pelo contrário, demanda participação ativa e construção coletiva, promovendo uma dinâmica mais participativa e horizontal.

Para Falkenberg (2014), a perspectiva da educação em saúde deve incluir uma abordagem que transcende a simples transmissão de informações, enfatizando a necessidade de auto reflexão por parte do indivíduo. Essa abordagem visa despertar nas pessoas não apenas a compreensão da sua realidade, mas também, os cuidados de saúde. O objetivo é que adquiram



conhecimentos significativos para o autocuidado, o cuidado familiar e coletivo, seguindo as diretrizes oficialmente estabelecidas para a promoção da saúde.

A esse respeito, na análise da educação em saúde no contexto de Covid-19, observa-se que:

O fazer pedagógico da educação em saúde na escola tem implicações na vida social, pois está relacionado com a maneira como a população pensa, age e convive, colaborando na perspectiva da saúde integral, onde os processos educativos são necessários ao desenvolvimento da saúde em vários aspectos. (Campos; Paiva, 2021, p. 3444)

Contudo, ao examinar as diretrizes educacionais e os protocolos sanitários em vigor para o retorno das atividades escolares durante a pandemia de Covid-19, ficou evidente uma abordagem técnica da educação em saúde, conforme já descrito por Stotz (1993), em que essa abordagem é caracterizada por instruções detalhadas, instrumentalizadas e repetitivas sobre as ações a serem executadas e como realizá-las.

No contexto pandêmico, as orientações enfatizaram a comunicação dessas informações por meio de cartazes e avisos estrategicamente posicionados em locais de fácil acesso, com o objetivo de proporcionar uma rápida visualização das medidas a serem adotadas. As recomendações abrangeram práticas de distanciamento físico de 1,5m, salientadas por meio de sinalizações visuais, como fitas ou marcações no chão.

Além disso, foi enfatizado o uso de máscaras de tecido, com exceções para crianças com menos de 2 anos e situações especiais que impossibilitassem o uso. Orientou-se a troca regular das máscaras a cada duas horas, reforçando a importância da higiene pessoal como parte fundamental das medidas preventivas. A lavagem frequente das mãos e o uso regular de álcool em gel foram medidas amplamente destacadas nos protocolos, visando criar um ambiente seguro e promover a saúde coletiva. Essas informações foram amplamente comunicadas por redes sociais.

Stotz (1993) destaca que a biomedicina encara o corpo humano como uma máquina, tratando as doenças como disfunções isoladas e independentes de outros fatores, como o contexto social, cultural e psicológico. O autor Stotz (1993) também argumenta que, nessa perspectiva, “o doente é considerado um ‘desviante’ que deve assumir o papel de paciente e que, ao seguir a prescrição médica, pode recuperar sua condição normal”. Essa visão tem suas raízes históricas na modernidade, principalmente durante o desenvolvimento do modo de produção capitalista nos séculos XVII. Os princípios e entendimentos originados nesse período continuam a exercer influência na sociedade até os dias atuais (Stotz, 1993).



Lomônaco (2004) observou, em sua pesquisa realizada em uma escola municipal, que a concepção higienista influencia as gerações de professores formados sob essa perspectiva, sendo transmitida para as gerações subsequentes de crianças e seus pais. A preocupação higienista, centrada no cuidado do corpo, está intrinsicamente relacionada à realidade das classes sociais. Em outras palavras, para aqueles que dependem do trabalho para garantir seu sustento e o de seus dependentes, a saúde e as doenças estão diretamente ligadas ao corpo.

Nessa condição, o corpo é considerado a ferramenta essencial e fundamental para a realização do trabalho. Quando ocorre a doença do corpo, as probabilidades de uma pessoa não conseguir os recursos financeiros necessários para assegurar seu sustento básico aumentam consideravelmente. Continuando a considerar as contribuições de Stotz (1993), compartilhamos da perspectiva do autor ao afirmar que a ênfase preventiva, prevalente na sociedade contemporânea, contribui para a fragmentação do ser humano ao tratá-lo de maneira uniforme, desconsiderando sua pluralidade. Os métodos que se concentram exclusivamente na instrução sobre a prevenção de doenças, por meio de palestras coletivas ou consultas rotineiras, parecem negligenciar as circunstâncias individuais de cada ser, comprometendo assim a integralidade do cuidado.

As contribuições de Libâneo (2001) fundamentam a pesquisa ao enfatizar que a educação, enquanto atividade intencional, reflete os interesses e concepções do educador, englobando valores, escolhas e outros aspectos relevantes. Destaca-se, ainda, que a educação é uma prática social complexa, não podendo ser compreendida isoladamente, uma vez que está intrinsecamente interligada a diversas esferas da sociedade, como a política, economia, aspectos sociais, classes sociais, entre outros elementos. Nesse contexto mais amplo, a pedagogia assume um papel fundamental ao estabelecer conexões diretas com os interesses sociais, facilitando e orientando as intenções educacionais que emergem, tornando-se um elo essencial para uma abordagem mais abrangente e integradora.

Conforme afirma Falkenberg (2014), a educação popular em saúde tem como foco atender os interesses das classes socioeconômicas menos favorecidas, buscando promover o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, ou seja, seu objetivo é garantir o respeito pelos saberes prévios do indivíduo e, ao mesmo tempo, facilitar a compreensão das orientações adequadas de acordo com uma abordagem crítica, reflexiva e contextualizada da realidade.



Segundo Stotz (1993) ao lidar com diversos grupos sociais, é essencial identificar um ponto comum, um conceito que permita abordar a saúde de maneira conjunta entre profissionais da saúde, da educação e grupos sociais, considerando a diversidade. Mais crucial do que simplesmente aplicar técnicas e recursos é o próprio processo de construção desse entendimento. Ao proporcionar um espaço para expressões de conhecimentos diversos, experiências e perspectivas, a abordagem problematizadora na educação popular em saúde consegue desafiar certezas absolutas (que frequentemente são obstáculos) e abrir caminho para o desenvolvimento da vida em sua amplitude. Isso cria um ambiente no qual as pessoas se sintam capacitadas e incluídas para participar ativamente na implementação de soluções que sejam mais próximas e relevantes aos seus contextos individuais e coletivos.

Nessa direção, concorda-se com Campos e Paiva (2021) no sentido de que a educação em saúde se manifesta no cotidiano escolar como expressão do trabalho docente e de outros profissionais da educação e da saúde, por meio de práticas educativas em saúde, projetos pedagógicos, na implementação do currículo, em projetos educativos específicos, na relação intersetorial com as equipes de saúde da família, dentre outras iniciativas. A construção de uma educação em saúde dialógica e emancipatória é papel da escola que potencializa mudanças nas condições de vida e de saúde da população, pois educação produz saúde, no sentido amplo e abrangente.

Nesse sentido, convém ressaltar que:

A percepção de saúde, na visão dos educadores que ainda a compreendem numa perspectiva unilateral, desvinculada da realidade, dos problemas socioeconômicos, está centrada no biologismo, na visão de um corpo saudável, bem cuidado, o que poderia ser revertido com uma formação adequada, aliada às ações de atualização, de educação continuada com a promoção de debates sobre temas relativos à Educação em Saúde na escola (Lômonaco, 2004, p. 9).

Compreende-se que a educação em saúde requer não apenas uma formação inicial adequada, que é de extrema importância para a formação do professor/pedagogo, mas também a contínua atualização dos professores já graduados, visando o comprometimento tanto com a aprendizagem quanto com a adaptação às transformações nas concepções e entendimentos no âmbito da educação e saúde escolar.

Lomônaco (2004) salienta que todos os profissionais que desempenham funções na escola devem ser conscientizados e informados sobre as influências, mesmo que indiretas, que exercem sobre as crianças. Isso inclui o entendimento dos objetivos e da intencionalidade da



escola em relação às questões relacionadas à saúde, reforçando a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar na promoção de um ambiente saudável e educativo.

Em relação aos resultados preliminares do estudo, reforça-se a necessidade de entendimento de que no cenário impactante provocado pela pandemia de Covid-19, as ações de educação em saúde merecem ser mais bem investigadas sobre as repercussões no âmbito escolar pandêmico e pós-pandêmico.

Considerações finais

O contexto da pandemia de Covid-19 marcou um período de extrema sensibilidade e vulnerabilidade para a sociedade. Diante desse cenário desafiador, a pesquisa procura examinar os indícios e orientações fornecidos pelas autoridades responsáveis, visando a minimização da propagação de Covid-19.

A educação em saúde no contexto escolar da SEMED/Manaus seguiu orientações pedagógicas alinhadas aos protocolos sanitários demandados pelos órgãos de saúde. Essas ações de educação foram centradas no conhecimento que se tinha da doença Covid-19 e procurou-se informar os estudantes dos anos iniciais utilizando-se de divulgação de medidas de prevenção individual e coletiva.

Esta pesquisa tem um papel de importância significativa na jornada acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas. O interesse é explorar e aprimorar o entendimento na área da educação em saúde. Reconhece-se a complexidade, abrangência e extrema relevância desse campo para a sociedade, sobretudo, em tempos de crise na saúde humana e ambiental.

Ao abordar questões relacionadas à saúde, compreende-se que não se trata apenas de acumular conhecimentos existentes, mas sim de estabelecer uma conexão entre o saber científico e a experiência prática do cotidiano escolar. Dessa forma, não se trata apenas de seguir ou não instruções e/ou diretrizes, mas de compreender como essas orientações se relacionam com a realidade individual, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

Referências

CAMPOS, R.S.S; PAIVA, N.S. A potencialidade da educação em saúde na escola em tempos de pandemia da Covid-19: uma reflexão necessária (3439 a 3449). In: EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues (Orgs). **Anais do XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Inspirações, espaços e tempos da educação**, Curitiba: 2021. 13.181 p.

CAMPOS, R. S. S. A educação em saúde na escola nos cenários da pandemia pelo Sars-Cov-2 no estado do Amazonas. **Observatório de la economía latinoamericana**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 1636–1658, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n3-026. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/451>. Acesso em: 28 ago. 2023.



CAMPOS, R.S.S. Indícios e práticas de educação em saúde na pandemia da Covid-19 no contexto escolar do Amazonas. In: BIANCHESSI, Cleber (org.). **Reflexões sobre educação e ensino: Saberes e práticas em diferentes cenários**. Curitiba-PR: Bagai, 2023. p. 239- 252.

FALKENBERG, M. B. et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 847–852, mar. 2014.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: Carlo Ginzburg. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar em Revista, n. 17, p. 153–176, jan. 2001.

LOMÔNACO, A. F. S. Concepções de saúde e cotidiano escolar - o viés do saber e da prática. In: 27ª ANPed, 2004, CAXAMBU. **Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? Petrópolis: Vozes**, 2004. p. 7-423

MACHADO, M. DE F. A. S. et al.. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 335–342, mar. 2007.

NEGRÃO, Felipe da Costa; MORHY, Priscila Eduarda Dessimoni; ANDRADE, Alexandre Nascimento de; REIS, Darianny Araújo dos. O Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Cuiabá, v. 10, n., 1, e22015, jan. a abr., 2022. <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v10i1.13035>.

SILVA, I.R. da; SILVA, C. R. da. O projeto “Aula em Casa” e a educação remota durante a pandemia de COVID-19: análise da experiência do estado do Amazonas. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 25-34, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2220/1683>. Acesso em: 25 abr. 2021.

STOTZ, E. N. Enfoques sobre educação e saúde. In: VALLA, V .V. ; STOTZ, E. N. (org.). **Participação popular, educação e saúde: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. p.11-22.

VASCONCELOS, E.M. **Educação Popular e a atenção à saúde da família**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

VASCONCELOS, E.M. Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de educação popular nos serviços de saúde. **Interface – Comunic, Saúde**, Educ 8, 2001.

SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



EIXO 05: ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



A oralidade nos projetos político de cursos (PPCS) e nos trabalhos finais de graduação em pedagogia e em formação de professores indígenas da FACED/UFAM (2000 a 2020)

Rafayana Coelho de Matos ¹

Jonise Nunes Santos ²

E-mail: rafayanamattz@gmail.com

Eixo 5: Estudos sobre formação de professores

Resumo: O trabalho centra-se na análise da oralidade no ensino, tanto de língua materna quanto adicional, por ser considerada, conforme Pinho (2022, p.12), uma “área privilegiada, mas os professores costumam exercer sua atividade sem formação teórica adequada ou suficiente”. Por considerar a prática oral fundamental para organização do pensamento e da produção textual, definimos como problemática desta pesquisa o espaço que a Oralidade (Prática Oral ou Língua Oral ou ensino de língua) ocupa nos Projetos Político de curso das Licenciaturas Pedagogia e Formação de Professores Indígenas, assim como nas Produções Acadêmicas dos egressos das referidas graduações, da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, considerando que ambos os cursos formam professores que atuarão diretamente no ensino de línguas. Metodologicamente, utilizamos Pesquisas Bibliográfica e Documental, para realização do Estado da Arte (Romanowski e Ens, 2006). Analisamos 3 (três) projetos Político Pedagógico e 302 trabalhos finais, sendo 2 (dois) PPPs e 238 (duzentos e trinta e oito) trabalhos finais do curso de Pedagogia, e 1 (um) PPC e 49 (sessenta e quatro) produções do curso de formação de professores indígenas. Ao concluir a análise, constatou-se a ausência da prática oral na maior parte dos documentos.

Palavras-Chave: Oralidade; Faculdade de Educação; Pedagogia; Formação de Professores Indígenas.

¹ Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, 22 anos, estudante do núcleo de pesquisa de Povos e comunidades tradicionais na Pan-amazônia (NEPEPAM). Atualmente desempenha a função de estagiária na secretaria de segurança pública do Amazonas, na instituição de Ensino de segurança pública (IESP).

² Docente do Curso de Graduação Formação de Professores Indígenas (FPI), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em Educação (Políticas Públicas para Educação Escolar Indígena) e Graduação em Letras pela UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores Indígenas, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas públicas para educação escolar indígena, Ensino aprendizagem em escolas indígenas multisseriadas, Formação de Professores Indígenas, Projeto Político Pedagógico e Currículo a partir dos Instrumentos do PGTA



Introdução

O silêncio presente nas escolas, que se desdobram em outros espaços de escolarização formal, não fazia parte dos processos próprios de aprendizagem, tradicionalmente utilizados pelos povos tradicionais, para realizar a socialização e transmissão de conhecimentos, realizados pela oralidade, formando a memória e conhecimentos coletivos dos povos originários do Brasil. O silêncio que existia era para o aprendizado do “ouvir”, nos momentos e tempos de aprendizado coletivo.

A substituição da oralidade por silêncio ocorre “sob o domínio do cristianismo, quando a educação recebe um caráter totalmente novo” (Monroe, 1988, p. 95), regido pela “instrução na doutrina da igreja, centrada na contemplação para domínio do colonizado”. Ressalta-se que o objetivo da escola europeia não era formar para a coletividade do povo, socializando os conhecimentos acumulados a séculos. A intenção era conseguir “mão-de-obra” e almas obedientes, seguindo uma educação cristã, realizada entre espaços pré-definidos, sem interação e silenciosa, regida por obediência indiscutível, fato considerado “como errado e pecaminoso em si mesmo” (Monroe, 1988, p. 119).

Conforme Ferrarezi (2014), com os Jesuítas no Brasil, as primeiras escolas faziam catequese, “não educação para a vida”, como é próprio entre os povos originários. Esse modelo de escolarização continuou, sustentada, de acordo com Ferrarezi (2014, p. 23) pela “ideia de paganismo entre índios [...] só poderia ser curada com a mortificação de suas práticas pagãs arraigadas em suas almas, para tanto deveriam mortificar a si mesmos com o silenciar de suas vontades e sentimentos”, isto é, de suas identidades, de seus conhecimentos acumulados por séculos.

As práticas pedagógicas trazidas pelos jesuítas para o Brasil contribuíram para que muitos povos fossem silenciados, porém, mesmo com o avanço da pesquisa em educação, com os direitos reconhecidos na Constituição de 1988 e em outras legislações, a prática docente ainda registra predomínio de ações baseadas na tradição jesuítica, principalmente, em contexto distante dos grandes centros de pesquisa, que avançaram teoricamente, porém não alcançam o cotidiano das escolas, cujo formato e organização das salas de aulas remontam há séculos.

Nesse contexto, a escrita permanece dominante, silenciando conhecimentos, e excluindo as práticas orais. Dessa forma, a pesquisa em pauta se justifica em conhecer como os currículos dos cursos de licenciatura da FAGED-UFAM abordam a oralidade, visando construir um



panorama para contribuir com a discussão da relevância do uso da oralidade desde a Educação Infantil, estendendo-se ao ensino superior.

Metodologia

A Constituição Federal de 1988 possibilita a formulação de legislação, programas, específico para a Educação e para a contextualização dos processos de escolarização. Conseqüentemente, iniciam-se pesquisas envolvendo as diferentes experiências sobre educação, tanto na formação inicial quanto na continuada (Ens, 2006), logo, diferentes reflexões são realizadas, dentre as quais destacamos a Oralidade, referente a prática oral, no ensino de língua materna e adicionais, que só será possível se, nos cursos de formação de professores, a referida temática seja abordada e discutida, promovendo a socialização do Conhecimento.

Assim, para realização do panorama sobre o lugar da oralidade nos cursos de graduação da FACED, foi realizada Pesquisa Documental e Bibliográfica, conforme as orientações de Romanowski e Ens (2006), referente à definição dos descritores para direcionar as buscas; localização de acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso às produções dos acadêmicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte, coleta do material de pesquisa, disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas produções acadêmicas; análise e elaboração das conclusões preliminares. Após a identificação dos dados que convergem para o desenvolvimento dessa pesquisa, será elaborado Apêndice para ser base para possíveis consultas.

Teorizando a discussão

Com a finalidade de contextualizar e refletir sobre a importância da oralidade nos projetos e trabalhos dos cursos da faculdade de Educação, buscou-se fundamentar essa discussão segundo a visão de alguns autores que colaboraram teoricamente para essa temática. A oralidade para Marcuschi (2010, p. 25) “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta de diferentes formas ou gêneros textuais fundados na realidade



sonora, ela vai desde uma realização mais informal a mais formal em diferentes contextos de uso”.

Ela pode ser vista como a expressão verbal da cultura de um grupo de pessoas e inclui elementos como tradições linguísticas, histórias transmitidas oralmente e normas de comunicação específicas de uma comunidade. Ela é mais ampla e abrange aspectos socioculturais da comunicação. Sendo assim, refere-se ao uso da linguagem falada em sociedade.

Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong (1982), ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita. Considerando essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país (Marcuschi, 2010, p. 25).

Segundo Ong (1998, *apud* Galvão 2006, p.407) há uma diferença entre “oralidade primária” e “oralidade secundária”.

a primeira refere-se à oralidade das culturas intocadas pelo letramento ou por qualquer conhecimento da escrita ou da imprensa ou, ainda, a das pessoas totalmente não familiarizadas com a escrita. A segunda, por sua vez, refere-se à atual cultura de alta tecnologia, em que uma nova oralidade é sustentada pelo telefone, rádio, televisão e outros meios eletrônicos que, para existirem e funcionarem depende da escrita e da imprensa.

Por sua vez, alguns estudos de Vygotsky (1991) discutem que o processo de aquisição da oralidade não ocorre simplesmente pela memorização das palavras repetidas, mas pelo contexto de interação com outras pessoas e ambientes.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (Vygotsky, 1991, pág. 20).

Em termos de desenvolvimento humano, Vygotsky (1934) reconheceu a importância da linguagem oral no desenvolvimento cognitivo das crianças e em sua interação com o ambiente. Ou seja, a linguagem oral desempenha um papel fundamental na formação da mente de uma criança, permitindo que ela se comunique, pense e aprenda sobre o mundo ao seu redor. Ainda permite que elas compartilhem conhecimentos, compreendam pontos de vista diferentes e internalizem formas mais complexas de pensamento. Ela engloba não apenas a fala individual,



mas também a forma como a linguagem é usada em contextos como conversas, discursos, narrativas, contos populares, entre outros.

Vygotsky (1991) acreditava que a linguagem oral evolui ao longo do desenvolvimento da criança, passando de um estágio egocêntrico, em que a criança fala consigo mesma, para um estágio mais social, em que a linguagem é usada para se comunicar com os outros. Ele chamou a atenção para a importância das conversas entre adultos e crianças, onde as interações verbais e as trocas de informações desempenham um papel vital na internalização de conceitos, pois está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo.

Para esses autores, a oralidade está intrinsecamente ligada aos aspectos sociais, e às diferentes culturas. No Brasil, as práticas orais sempre fizeram parte do contexto educacional dos povos originários, dessa maneira, essa seria a forma mais usada de transmissão de conhecimentos. De acordo com Biber (1988 *apud* Favéro, L. 2000, p. 11).

[...] a fala é um *status primário*. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. “De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária”.

Partindo desse princípio, é possível notar que a oralidade possui uma relação íntima com o desenvolvimento das formas de comunicação dos povos tradicionais. Nos processos de aprendizagem utilizados tradicionalmente a forma de ensinar pela socialização e pela oralidade também era primária.

Porém, o que temos visto é um vasto silêncio se reproduzindo nas escolas brasileiras. Esse silenciamento reproduz o que foi imposto pela educação jesuítica aos povos indígenas há anos, se configurando uma educação colonizadora. Conforme Ferrarezi (2014, p. 23) “O silenciar de suas vontades e sentimentos tornou-se uma rotina”. E assim, o ensino brasileiro foi se moldando.

A escola brasileira reproduziu o padrão de castigo físico que silencia a alma por séculos. O milho atrás da porta e a palmatória estão ainda nas lembranças e nas cicatrizes de pessoas que convivem conosco. Essa prática era reveladora da antiquíssima, mas sempre presente, ideia de que a ignorância era por si só, merecedora de castigo (Ferrarezi, 2014, p. 23).

Na educação jesuítica, a ideia de educar para mortificar as “práticas pagãs” dos povos indígenas trouxe marcas para o modo de ensinar até hoje. Essa marca é mais significante ainda



quando pensamos que esses povos, exclusivamente, utilizavam tão somente da fala para transmitir seus conhecimentos. Refletir as práticas doutrinárias que foi imposto pela educação colonizadora, nos leva a compreender a complexidade da perpetuação desse modelo de Ensino.

A oralidade desempenha um papel fundamental nas culturas dos povos indígenas. É a forma mais comum de transmitir a história, tradição e valores de geração em geração. Muitos povos indígenas não têm uma tradição escrita formal. Em vez disso, eles confiam na tradição oral para transmitir seu conhecimento sobre as suas práticas do cotidiano. Isso é especialmente importante porque o conhecimento indígena muitas vezes está intimamente ligado ao ambiente natural e à sabedoria acumulada ao longo do tempo. Além disso, a tradição oral é uma das principais maneiras de manter vivas as línguas indígenas.

No âmbito do curso, a promoção das práticas orais tem diversificadas dimensões, entre elas o desenvolvimento da comunicação, habilidades de expressão verbal, na escrita de trabalhos acadêmicos, nas atividades extracurriculares etc. Permitindo que as ideias fluam de maneira clara, articulada e coerente. A oralidade para o curso de Pedagogia representa uma das principais formas de interação entre os docentes e discentes da faculdade, bem como a articulação das atividades desenvolvidas pelos próprios alunos. Para Ferrarezi (2014), o educar do silêncio impede o aluno a ter um bom desempenho universitário, isso se dá a partir de professores que priorizam a gramática, o silêncio na sala, e usam de sua autoridade docente para calar criatividade, opiniões e as imaginações férteis de seus alunos.

Um silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado. E das cicatrizes que esse silêncio deixou nas vidas dos alunos que por que por ele foram feridos, acreditando que estavam sendo por ele beneficiados (Ferrarezi, 2014, p. 12).

Sendo assim, percebemos que a prática do silêncio continua permeando a educação hoje. Para isso, entendemos que a prática da oralidade se faz necessária e relevante quando levamos em consideração os conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem com a essa linguagem.

O curso de licenciatura plena em pedagogia

O curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas tem duração de 5 (cinco) anos e totaliza 10 (dez) períodos. É um curso que abrange diversas áreas, preferencialmente Educação infantil; anos iniciais e Gestão Educacional escolar. O nosso curso oferece uma base teórica sólida, aliada a práticas pedagógicas que permitem aos estudantes compreenderem os



processos de ensino-aprendizagem e complexidade do ambiente educacional. Sendo um dos pilares fundamentais a formação de educadores reflexivos, capazes de analisar criticamente os desafios e propor discussões nesse contexto.

No âmbito do curso, a promoção das práticas orais tem diversificadas dimensões, entre elas o desenvolvimento da comunicação, habilidades de expressão verbal, na escrita de trabalhos acadêmicos, nas atividades extracurriculares etc. Permitindo que as ideias fluam de maneira clara, articulada e coerente. A oralidade para o curso de Pedagogia representa uma das principais formas de interação entre os docentes e discentes da faculdade, bem como a articulação das atividades desenvolvidas pelos próprios alunos.

Portanto, a oralidade faz-se necessária nessa perspectiva de Ensino de modo relevante e significativo considerando a valorização dos conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem com a linguagem oral. Porém, professores, assim como nos currículos dos cursos, preferem optar pelo silêncio, e perpetuando-se em sala de aula. Para Ferrarezi (2014, p. 37) “A prática do silêncio tem-se perpetuado nas formas mais diversas e é relativamente fácil identificar suas manifestações permeando aquilo que nós chamamos de “educação” hoje no Brasil”.

Sendo assim, a incorporação dessa prática no curso de Pedagogia é fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos do curso de Pedagogia e de formação de professores indígenas. Desempenhando um papel vital durante todo processo de aprendizagem, contribuindo para o enfrentamento da realidade acadêmica e enfatizando que a participação em discussões e debates orais estimula o pensamento crítico e analítico.

Nesse sentido, é importante entender como os PPCS (2008/2 e 2019/2) dos cursos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED) apresentam a temática desta pesquisa, tendo como foco específico as dimensões em torno do uso da linguagem oral.

A oralidade nos projetos político de curso de licenciatura em pedagogia (2008/2 e 2019/1) e nos trabalhos finais.

O PPC é um viés norteador, que orienta as práticas educativas da instituição através de um processo participativo. Pode-se afirmar que ele representa todas as ações desenvolvidas no curso, principalmente porque se estabelece as concepções, metodologias, ementas das disciplinas e a identidade do curso.



Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas.

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo [...] (Veiga, 1998, p. 1).

Assim como Veiga (1998), acreditamos que o Projeto Pedagógico assume um papel influente na organização do processo formativo dos discentes de uma instituição, ainda mais quando esses alunos terão a missão de formar outros indivíduos. Ele é um documento que orienta e norteia, servindo como um guia para a construção de práticas pedagógicas consistentes. Sendo assim, e considerando que o PPC do curso é compreendido como documento orientador, a perspectiva do curso se dará através dele. Então, resolvemos analisar os projetos políticos dos cursos sob essa perspectiva. Dando ênfase à presença da oralidade dentro do documento.

O projeto político do curso de 2008/2 divide-se em tópicos e subtópicos que auxiliam a estrutura do corpo do texto. Entre os dez eixos que estruturam o documento, podemos fazer uma inferência sobre a temática oral no eixo 4A, que tem em um dos seus objetivos o desenvolvimento cultural, social e linguístico da criança. Porém, em nenhum contexto o uso de práticas Oraís recebe destaque ou especificação. Quanto às referências e argumentos no corpo do texto, não encontramos nada relacionado com a temática em questão. O eixo 4B objetiva as metodologias formativas para trabalhar com crianças da educação infantil, após a análise da ementa, concluímos que duas disciplinas possuem temáticas oraís, sendo elas:

1. A criança e a linguagem: Oral, escrita e visual" (**FET155**). Aqui, observamos que a oralidade se faz presente no título da disciplina. Entretanto, na ementa da mesma, há maior ênfase nos processos de formação da criança leitora e escritora. Sendo assim, a oralidade manifesta-se somente no âmbito de gêneros textuais, fazendo uma relação entre a escrita e a visualidade.
2. Literatura infantil (**FET164**). Nessa disciplina, encontramos na ementa o conteúdo de "Narrativas Oraís". E no objetivo destaca-se a importância de desenvolver a linguagem visual, escrita e ORAL. Porém, na bibliografia da mesma há uma quantidade significativa de referências voltadas para fase da escrita e nenhuma manifestação referente à oralidade. Na disciplina de conteúdo e metodologia de língua portuguesa, a língua ORAL está inserida na ementa da matéria.



Por sua vez, ao comparar o **PPC de 2019/01** fica evidente que o atual é uma atualização da versão de 2008, porém, a essência do texto anterior segue preservada no documento vigente. Há algumas alterações nas ementas e referências. Encontramos 15 (quinze) palavras referentes a oralidade no corpo do texto e no eixo 4B nas seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação Infantil (*FET058*); A criança e a linguagem matemática (*FET065*); A Criança, a natureza e a Sociedade (*FET061*); A criança e a Linguagem Oral e Escrita (*FET059*). No âmbito das referências dessas disciplinas, encontramos 8 (oito) sugestões de materiais que contextualizam a prática Oral.

Na ementa da disciplina “A criança e a Linguagem Oral e Escrita (*FET059*)” busca-se o desenvolvimento múltiplas linguagens nos primeiros 6 (seis) anos da criança, e as práticas didático-pedagógico em volta dessa temática, bem como a formação cultural da escrita e da leitura.

No âmbito das referências dessa disciplina, encontramos 8 (oito) sugestões de materiais que contextualizam a prática Oral. Como demonstra na tabela 1:

Tabela 1 – Referências bibliográficas

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assunção. <i>Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil</i> . São Paulo: Anzol, 2012.
VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i> . SP: Ícone: EDUSP, 1988.
MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. <i>O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos</i> . Curitiba: Pro-infantil, 2008.
BISSOLI, Michelle de Freitas. <i>O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche</i> . Santa Catarina: UFSC. <i>Perspectiva</i> , v. 32, p. 829-854, 2014.
NOGUEIRA, Arlene Araújo; BISSOLI, Michelle de Freitas. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). <i>Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores</i> . Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 97-111.



BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; caderno 3).

FIEL, Luciana; GONDIN, Eneida Pereira. *Educação Infantil: Linguagem oral e escrita*. Viçosa, MG: CPT, 2007. GONTIJO, Claudia Maria. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed., 1999.

Fonte: Autores (2023)

Podemos concluir que há maior quantidade de menções de oralidade neste PPC atual em detrimento ao anterior, que não possui qualquer referência à prática oral na bibliografia. Na disciplina de Alfabetização e letramento (*FET062*), assim como na disciplina de Educação indígena, a ementa faz uma relação entre o oral e o escrito, como costumam constar nas outras disciplinas, em que oralidade e escrita se relacionam o tempo todo no corpo do texto. Assim como na disciplina de Educação indígena.

No entanto, nos trabalhos analisados, foi possível perceber uma fragilidade da temática nos temas de pesquisas utilizados pelos graduandos do curso, em seus trabalhos finais, entre 238 trabalhos encontrados no período de 2007 a 2020 (período que foi disponibilizado pela coordenação do Curso) somente 1 (um) tratava sobre oralidade. Na oportunidade, foi possível somente analisar os temas, uma vez que 90% dos trabalhos estavam arquivados em CDs e não conseguimos ter acesso ao trabalho completo para uma análise mais profunda.

Na tabela 3, demonstramos o quantitativo de trabalhos no período de 2007 a 2020. No total, ao período que delimita essa pesquisa, encontramos 238 produções, no qual se dividem da seguinte forma demonstrada na tabela a seguir:

Tabela 2 – Resultados do quantitativo de trabalhos encontrados.

Ano	Quantidade
2007	3
2008	9
2014	5
2016	1



2017	67
2018	58
2019	59
2020	1
Sem identificação	35

Fonte: Autores (2023).

A presença da oralidade no projeto político do curso de Formação de Professores Indígenas – FPI

O Curso de Formação de professores indígenas tem duração de 5 anos. E busca formar professores, numa perspectiva intercultural, para atuar nas escolas indígenas. Como na própria trajetória descrita histórico do curso, ele é resultado de muita luta da organização dos professores MURA pela sua formação continuada. Com sua primeira turma concluída em 2013.

Conforme citado no site da Faculdade de Educação da UFAM, Faced (2020), a construção do PPP, teve a participação de diferentes povos e comunidades da população indígena para que o projeto fosse construído de acordo com os seus interesses. Dessa forma, buscamos identificar no corpo do texto argumentos referentes ao que se articula este trabalho. O PPC analisado está na versão de 2012 e foi o único que encontramos disponível no site do curso. Em síntese, o documento divide-se em 7 tópicos (incluindo introdução) e 9 subtópicos.

Quanto ao tema abordado nessa pesquisa, encontramos aspectos relacionados à oralidade ao abordar as dimensões de avaliação do curso, a oralidade se configura como uma prática avaliativa de apresentação. Sendo assim, torna-se uma proposta que faz todo sentido no contexto indígena.

O documento divide-se em 7 tópicos (incluindo introdução) e 9 subtópicos. Encontramos aspectos relacionados à oralidade ao abordar as dimensões de avaliação do curso, a oralidade se configura como uma prática avaliativa de apresentação. Evidenciamos aspectos de práticas orais nas disciplinas de **Língua Portuguesa I, II, III, IV, V e VI; Língua Indígena IV** e na disciplina de **Introdução à língua indígena**, assim como suas respectivas referências, no qual utilizam a mesma referência bibliográfica, totalizando 8 (oito). Evidenciam-se aspectos orais nas disciplinas CITADAS, assim como suas respectivas referências, que utilizam para as 8 (oito) a mesma bibliografia, sendo:



FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda G. O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

Quanto aos trabalhos, encontramos 49 produções dos povos que realizaram o curso de formação de professores indígenas no período de 2011 a 2018 (conforme disponibilizado pela coordenação do curso). A tabela 3 contém todos os trabalhos encontrados na coordenação do curso, divididos por povo, nível de estudo, período e quantidade. Fizemos a revisão no corpo do texto para identificarmos a presença e/ou ausência da oralidade.

Tabela 3: Resultado dos trabalhos encontrados.

Turma	Grau de instrução	Período	Qntd.
Povo Mura	graduação	2011-2013	17
Povo Munduruku;	graduação	2017-2018	11
Povo Sataré-Mawé	graduação	2016-2018	21
Total de trabalhos			49.

Fonte: autores

Embora tenhamos analisados 49 produções, nenhuma delas corresponderam à temática da presente pesquisa, ou seja, não foram encontrados aspectos da discussão sobre oralidade em nenhum dos trabalhos.

Considerações finais

Foram encontrados poucos argumentos e referências que destacam as práticas orais. Considerando a origem e o avanço da educação brasileira, o silenciamento ainda têm se perpetuado nas bases documentais dos cursos. Isso nos leva a refletir como as instituições têm formado os indivíduos que formarão outras pessoas. É necessário que haja um estudo mais aprofundado sobre os impactos que a ausência dessa discussão implica na formação dos alunos de educação da UFAM. Sendo assim, concluímos que a ausência da oralidade, seja devido a quaisquer motivos, pode ter diversos desafios em diferentes contextos na formação inicial e continuada dos graduandos e professores da Faculdade de educação (FACED).

Referências

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

ONG, Walter J. **Oralidade e Cultura Escrita.** Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papius, 1998.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do Silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



MONROE, Paul. **História da Educação**. Tradução de: BECKER, Idel e GARCIA, Therezinha. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.34).

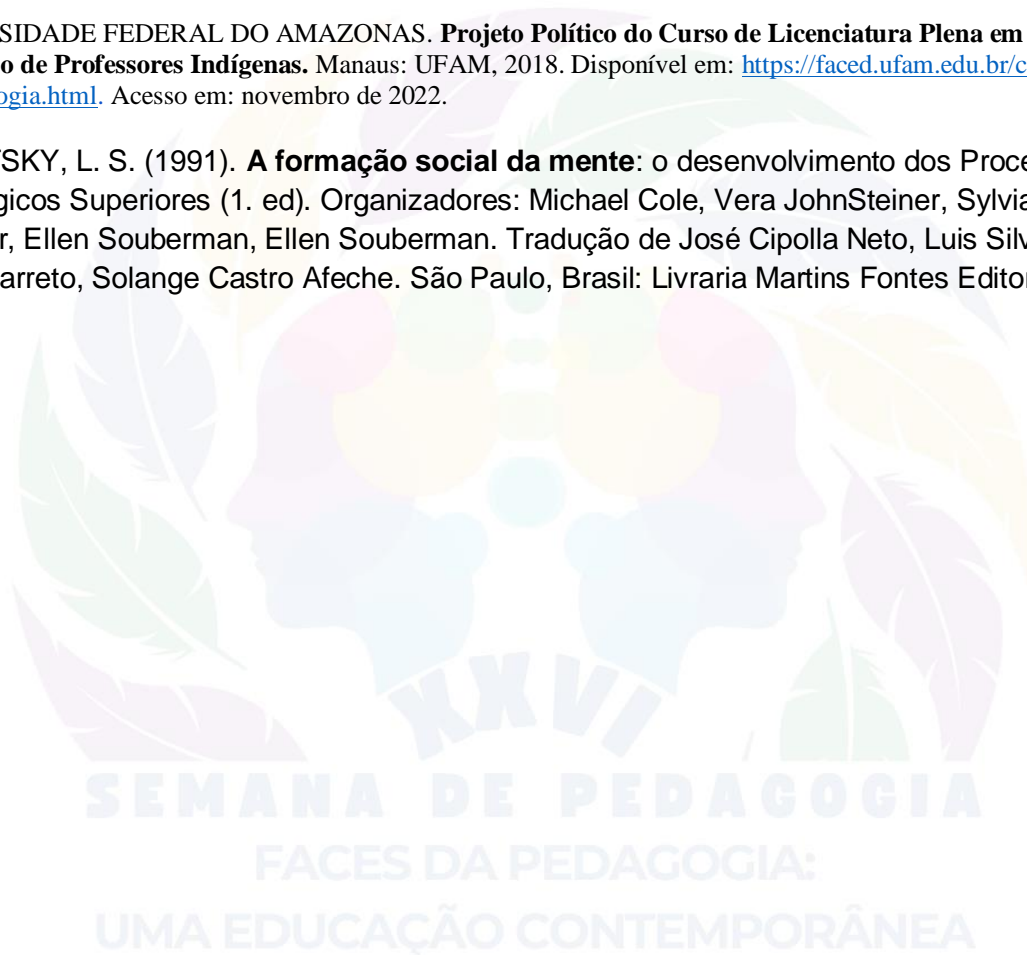
PINHO, José Ricardo Dordron de. **A oralidade no ensino de línguas**. São Paulo: Parábola, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Político do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Manaus: UFAM, 2008. Disponível em: <https://faced.ufam.edu.br/curso-de-pedagogia.html>. Acesso em: novembro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Político do Curso de Licenciatura Plena em Formação de Professores Indígenas**. Manaus: UFAM, 2018. Disponível em: <https://faced.ufam.edu.br/curso-de-pedagogia.html>. Acesso em: novembro de 2022.

VYGOTSKY, L. S. (1991). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores** (1. ed). Organizadores: Michael Cole, Vera JohnSteiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman, Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Mna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, Brasil: Livraria Martins Fontes Editora LTDA.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



O excesso de trabalho dos estagiários em estágio remunerado

Suzana Evilly Gomes Atayde¹

Rafayana Coelho de Matos²

E-mail: suzanaatayde15@gmail.com

EIXO 5: Estudos sobre formação de professores.

Resumo: A universidade tem o objetivo de formar seus alunos para ingressar ao mercado de trabalho da melhor maneira possível. Na oportunidade, as Instituições de Ensino abrem vagas de estágios para atender os estudantes da graduação, visando à contratação de mão de obra barata para desempenhar funções que serão designadas no contrato. No entanto, a realidade não corresponde ao que é proposto, e os estudantes acabam sofrendo abusos dentro do espaço de trabalho. Diante disso, definimos como objetivo: discutir os assédios sofridos pelos estagiários que realizam estágios remunerados. Para desenvolver a pesquisa, utilizamos a metodologia bibliográfica do estado do conhecimento articulando com a revisão da literatura. Identificamos unanimidade nas pesquisas encontradas. Os resultados sugerem que a frequência dos assédios morais está ligada ao fato do estagiário ser considerado mão de obra barata na realização do trabalho. Desta forma a pesquisa contribuirá para refletirmos sobre a posição que se encontram os estudantes da universidade dentro do espaço de trabalho como estagiários remunerados.

Palavras-chave: Abuso de poder; Instituições de Ensino; Estagiários; Estágio remunerado.

¹ Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, atualmente participa do Núcleo de Estudo em Pesquisa de Povos e Comunidades Tradicionais na Pan-Amazônia, atua como mediadora na Secretaria Municipal de Educação- SEMED¹

² Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, 22 anos, estudante do núcleo de pesquisa de Povos e comunidades tradicionais na Pan-amazônia (NEPEPAM). Atualmente desempenha a função de estagiária na secretaria de segurança pública do Amazonas, na instituição de Ensino de segurança pública (IESP).



Introdução

A Lei nº 11.788/2008 foi estabelecida como um instrumento para amparar os estudantes e nortear as instituições em seus deveres, o objetivo dessa lei é assegurar os direitos e deveres do estagiário sem que a empresa contratante infrinja o que está posto. No entanto, embora esteja prescrito e assegurado por lei, muitas das vezes a prática não condiz com a teoria. Conforme o art. 01, é definido que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Apesar de ser implementada a Lei, as instituições privadas de ensino visam priorizar a intensificação de trabalho, a avaliação de desempenho do estagiário de modo que ele mostre resultado positivo, estimulando competições dentro do ambiente de trabalho, que diversas vezes resulta em um ambiente hostil. Desse modo, o estagiário sente-se obrigado a demonstrar que é produtivo e apto para realizar as funções que são designadas a ele, funções nas quais não estão descritas no contrato, sobrecarregando com demandas fora do horário de expediente, ignorando o fato do estagiário possuir outras atividades de caráter universitário. Porém, a maioria dos alunos nessa situação, se submetem a essas condições de trabalho por dificuldades financeiras, e precisam da bolsa que a instituição oferece.

Quando falamos sobre “Abuso de Poder”, estamos nos referindo também ao assédio moral que é o mais recorrente dentro das instituições privadas pelas duas partes, do professor regente e do corpo pedagógico da instituição. De acordo com Maire-France Hirgoyen (2011, p. 65) o assédio moral é:

toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho.

Nesse contexto, surgiu o questionamento de como está sendo o processo de estágio não obrigatório realizado pelos acadêmicos do ensino superior em instituições privadas de Ensino em Manaus. A fim de responder o problema de pesquisa, este artigo teve como objetivo geral



discutir os abusos sofridos pelos estagiários da educação dentro das instituições privadas de ensino. Ademais, de modo específico, foi realizado o levantamento bibliográfico entre os anos 2010-2023. A relevância deste estudo consiste em apresentar uma visão e uma reflexão de como estão os estudantes da universidade dentro do espaço de trabalho como estagiários.

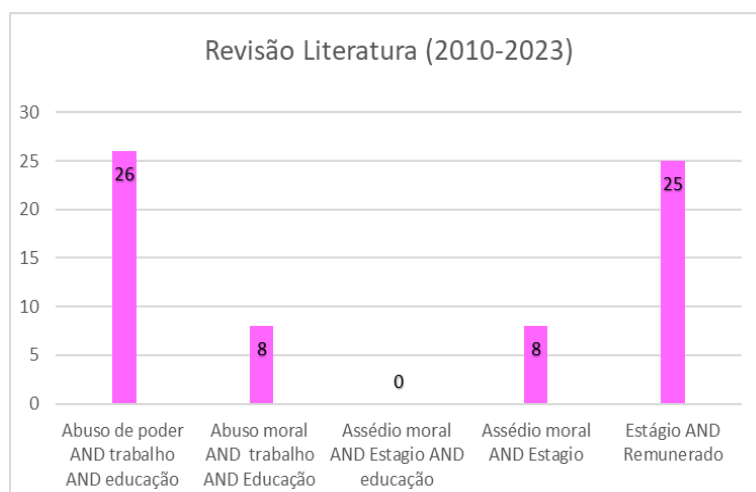
Metodologia

O presente trabalho se configura como pesquisa bibliográfica do estado do conhecimento, que para Morosini e Fernandes (2015, p. 2) “é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Bem como a revisão da literatura, considerando que “a revisão da literatura é pesquisar amplamente o tema para identificar os estudos existentes sobre o mesmo e quais as descobertas realizadas, objetivando selecionar tudo o que possa servir para orientar a pesquisa” Brito (2016, p.61). Desse modo, a pesquisa bibliográfica permite problematizar a teoria com a realidade articulando os novos e antigos trabalhos publicados.

Sendo assim, o estudo encontra-se estruturado em seis seções, iniciando pela introdução, partindo para a metodologia que será direcionada para a pesquisa literária que será dedicada para realizar os levantamentos dos estudos existentes sobre a temática. Seguindo pela precarização do trabalho no estágio profissional e sobre o estágio em pedagogia. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Resultados da pesquisa literária

Para realizar a revisão da literatura, utilizamos o repositório do periódico Capes, com a delimitação dos descritores “Abuso de poder AND Trabalho AND Educação”, “Abuso moral AND trabalho AND Educação”, “Assédio moral AND estágio AND Educação”, “Assédio moral AND Estágio” e “Estágio AND Remunerado” no período de 2010 a 2023 onde tivemos um total de 67 artigos, como mostra o gráfico abaixo.



Fonte: Elaboração própria

No processo da triagem foram removidos, estudos duplicados (n= 16) as pesquisas que não correspondiam com o tema (n=34), os que foram escritos em outro idioma (n=8), deste modo apenas 06 publicações têm correlação com o tema proposto em nosso estudo. Após esse levantamento selecionamos os autores que nortearão nosso estudo: Trurte-Cavadinha et al (2014), Andrade, Assis (2018), Jacoby, Monteiro (2018), Moreira et al (2020), Freitas et al (2020) e Portelina et al (2022). No quadro abaixo mostramos os artigos escolhidos para orientar o estudo

ANO	AUTORES	TÍTULO	REVISTA
2014.	TURTE CAVADINHAS ET AL	A violência psicológica no trabalho discutida a partir de vivências de adolescentes trabalhadores.	Rev. Bras Saúde
2018	ANDRADE, C; ASSI, S.	Assédio no trabalho, gênero, raça e poder: revisão de literatura	Rev. Bras Saúde
2016	JACOBY, A; MONTEIRO, J	Assédio Moral em Estudantes Trabalhadores e suas Relações com o Bem- Estar no trabalho	Rev. Bras Saúde/ interação psicológica
2020	MORREIRA, T ET AL	Assédio no âmbito dos estágios supervisionados: entre a sujeição e o aprendizado docente	Educar Mais



2020	FREITAS, A ETAL	Uma breve análise sobre o estágio remunerado: Ato educativo ou força de trabalho precarizada?	Educar Mais
2022	PORTELINHA, A. M. S; BORSSOI, B. L; NEZ, E	O estágio remunerado no curso de pedagogia: experiência com o trabalho docente	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.

Fonte: autores

Turte-Cavadinha et al, (2014), realiza em seu estudo entrevistas com 30 jovens entre a faixa etária de 15 a 20 anos, onde evidencia relatos de mal-estar no trabalho, abuso de poder, constrangimentos e assédio sexual. A supracitada tem como o objetivo discutir e identificar estas situações que são vivenciadas pelos estagiários. Sendo assim, o 'abuso de poder também está relacionada com o assédio moral e psicológico, no entanto, podem ser ocasionados devido aos preconceitos raciais, desta forma os autores Andrade e Assis (2018), realizam uma revisão da literatura utilizando as bases de dados Scielo, Bus-regional, Pubmed, Scopus e Web of Science, com o objetivo de analisar as publicações nas áreas de saúde e educação levando em consideração os gêneros, poder e raça.

É notório a existência de diversos fatores que levam a Instituição privada cometerem atos abusivos, que conseqüentemente torna o ambiente de trabalho hostil, fazendo com que o estagiário deixe de querer frequentar o espaço. No estudo de Jacoby e Monteiro (2016), aborda a temática da importância do bem-estar no trabalho, para desenvolver seus estudos os autores utilizaram como método a entrevista por questionário com 457 acadêmicos da graduação, evidenciando que o assédio moral é responsável pela diminuição da satisfação e do comprometimento dentro das instituições. Do mesmo modo, que Moreira et al (2020), utilizou em sua pesquisa a entrevista em forma de questionário com 68 estudantes, com o intuito de identificar a ocorrência de assédio moral/ sexual durante o período de estágio supervisionado em uma instituição do Estado do Ceará onde concluiu que ambos os sexos sofrem abuso sexual, no entanto as estagiárias sofrem com mais frequência.

Quando há debates sobre o abuso de poder, dentre eles o moral, psicológico e sexual, é raro encontrar pessoas que discutam o assunto, pois muitos que sofrem o abuso possuem medo de relatar. Quando resolvem relatar, se torna ainda mais traumatizante devido à pressão dos advogados e da direção das instituições.



No estudo elaborado por Freitas (2020) busca identificar a exploração e a precarização do estágio, desta forma a autora elaborou um questionário com quatorze perguntas para que seis estagiários respondessem e através de suas respostas evidenciou a exploração de mão de obra barata, deixando o estágio de ser uma função pedagógica. Em seguida, Portelina (2022), nos evidencia que estágio remunerado é importante para que o estudante tenha uma renda extra e uma experiência profissional de modo que atualmente o mercado de trabalho exija que tenha experiência profissional. No entanto, o processo formativo do estagiário precisa ser repensado de modo que a faculdade, a escola e o estagiário” tenham uma melhor experiência para o acompanhamento do estagiário.

Após este levantamento bibliográfico, iremos discutir sobre os abusos sofridos pelos estudantes da graduação como estagiários nas instituições, de modo que haja um debate dentro da Universidade. A Universidade nos estimula a debater diversos temas, de modo que é um espaço para se aprender, debater e questionar assuntos que são relevantes para a sociedade. Ao decorrer da graduação observamos a discussão de inúmeros assuntos, entre elas está o assédio sexual, moral, psicológico, vivenciado não somente pelos acadêmicos, mas também pelos professores. Uma temática que vivemos diariamente em nossa sociedade, e que seria de suma relevância escutar os acadêmicos que passam por assédio dentro do estágio, seja ele obrigatório ou não.

Precarização de trabalho no estágio profissional

Há duas maneiras de classificar o “estágio”, podemos nomear como o estágio não obrigatório, que é aquela atividade complementar de natureza prática-pedagógica que será desenvolvida pelo estudante e que exige que seja paga uma bolsa remunerada e o vale transporte e o estágio supervisionado obrigatório, que é imposto pela matriz curricular do curso. Ambos, são práticas cruciais para o desenvolvimento profissional do universitário, de maneira que ele está se preparando para adentrar ao mercado de trabalho.

Para se manter na universidade, os acadêmicos muitas das vezes procuram o estágio não obrigatório para que possa ter recursos financeiros e para desenvolver experiências profissionais. Visto que as Instituições privadas contratam constantemente estagiários pela mão de obra ser mais barata, é de suma importância tomar conhecimento de que a bolsa paga para um estagiário da educação varia entre 400 a 800 reais, onde o mesmo terá que a maioria das desenvolver atividades de um professor graduado. Além do estagiário não ser bem



recompensado, ele é sobrecarregado com afazeres que muitas das vezes não estão prescritos em seu termo de compromisso, o que ele não assegura ao estudante vínculo empregatício ou assistência, desta forma, a “Lei do Estágio”, possibilita que algumas instituições contratem mão de obra barata.

De acordo com a Lei do Estágio, a instituição contratante pode atribuir carga horária de até 6 horas de trabalho por dia, o que evidencia que, o estudante que possui esta carga horária de trabalho muita das vezes não conseguem se alimentar por falta de tempo prejudicando sua saúde, visto que muitos não conseguem realizar sua primeira refeição do dia devido o horário de entrada que varia entre 6:30 á 7 horas, e o processo de locomoção. Além de passar as seis horas, diversas instituições solicitam dos estagiários que eles fiquem para reuniões, ou que façam atividades fora do seu horário de expediente, vale ressaltar que estagiários não recebem horas extras. Se ele negar em não realizar ou participar, a gestão da escola junto com a administração realizará apontamentos que de certa forma serão constrangedores. Conforme Turte-Cavadinha et al (2014, p. 215):

Superiores hierárquicos e colegas de trabalho julgam-se detentores de um saber e um poder que não é possibilitado aos jovens trabalhadores com pouco tempo de experiência profissional e ainda em formação educacional. McLaughlin, Uggem e Blackstone (2008) destacam que a origem social pode afetar a quantidade, qualidade e tipo de trabalho e, portanto, a exposição dos trabalhadores a situações de assédio. Sendo assim, jovens trabalhadores de classes baixas podem ser especialmente vulneráveis à violência psicológica no trabalho.

Além das demandas que são de obrigação do estagiário, ele precisa mostrar que é eficiente e qualificado para poder se manter na instituição, desde modo que, acaba se submetendo a situações indesejáveis que são relevadas para que possa estar em um ambiente prazeroso para que possa trabalhar de modo que passara parte significativa de seu dia no ambiente de trabalho. Segundo Heloani (2008, *apud* Jacoby e Monteiro, 2016, p. 320) “O Assédio Moral pode iniciar com pouca intensidade, algo que parece inofensivo e muitas pessoas não dão importância aos ataques. Entretanto, depois de algum tempo, ele tende a ganhar forças e a vítima acaba sofrendo cada vez mais humilhação”.

Como qualquer trabalhador, o estagiário preza por um ambiente agradável para que ele possa realizar sua função da melhor forma, as instituições de ensino acabam expondo os seus funcionários a gritos, a humilhação, constrangimento diariamente o que torna o ambiente desfavorável para se realizar as práticas. Uma vez que o acadêmico sofre o abuso moral,



desencadeia consequências em seu estado emocional e psicológico prejudicando a sua saúde e sua integridade física.

Situando o debate para o estágio em pedagogia

O estágio por si, é considerado como uma forma educativa para que o estudante possa se desenvolver profissionalmente. No que tange a área da Educação é considerada ampla e constantemente as instituições estão realizando processos seletivos para contratar estagiários, sendo a forma mais lucrativa ou de baixo custo para a instituição contratante. Mesmo com o estagiário exercendo funções que não lhe cabe, ele não é valorizado.

Ficamos sobrecarregando, realizamos funções que não são prescritas nos contratos, e nem podemos delegar as atividades para outros, visto que, você como estagiário possuem o direito de realizá-las, ficamos exaustos, recebemos ofensas, sofremos assédio moral, sexual e psicológico e todos são ignorados quando mencionados. o que era para ser um ato educativo, como descreve a “Lei do Estagiário”, passa a ser somente uma atividade mercantilizada visando lucros para a instituição, conseqüentemente a lei oferece brechas para que as instituições possam exercer o ato laboral frente ao estagiário. De acordo com Portelinha (2022, p.727):

Apesar da importância dos estágios não obrigatórios remunerados como um meio de aquisição de experiência profissional com a docência, fica o questionamento sobre as reais condições de trabalho dos estagiários e a ausência de um acompanhamento pedagógico. Muitos estagiários firmam contratos que os atribuem atividades relativas à docência como professores responsáveis (professor regente), estando ainda em processo de formação inicial de professores.

Embora, o estudante não tenha estabelecido no contrato que ficaria como professor regente, ao adentrar nas instituições de ensino, leva consigo as novas concepções estabelecidas sobre as ações pedagógicas, renovando os conceitos para os professores regente das instituições aditivos, e que muitos acabam sentindo ameaçados pela presença do estagiário no ambiente escolar com mero medo de perder seu posto. Desse modo acaba, ofendendo ou menosprezando o estudante, o que muitas das vezes ocasiona constrangimentos.

No entanto a instituição acaba colocando o estagiário para exercer a função como regente, função na qual é de mera responsabilidade, visto que ele ainda está em formação e não pode negar a tal função pois será visto como uma pessoa não “proativa”, desse modo, o abuso de poder acaba se estabelecendo não somente dentro da sala de aula com o professor regente, mas com o corpo colaborativo das instituições.



Para que o graduando tenha uma melhor desenvoltura no seu estágio, é importante estar em um ambiente de trabalho agradável, pois em ambiente hostil os funcionários sejam estagiários ou não, acabam adoecendo, não somente fisicamente, mas psicologicamente, e muitos profissionais que atuam dentro do ambiente de trabalho, não estão qualificados para tratar sobre a temática “assédio”, culpando assim o estagiário ou a pessoa que está sendo assediada. Sem mencionar que algumas escolas não incluem estagiários em reuniões pedagógicas, fazendo com que ele fique sem ciência do que está acontecendo, o que não é nada formativo e nem um ato educativo.

Considerações finais

O estágio oferece ao acadêmico a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, e ganhar experiência para o mercado de trabalho. No entanto, o estágio não deveria ser confundido como mão de obra barata, como geralmente ocorre. Sendo assim, consideramos a partir dos trabalhos encontrados que não é de caráter formativo ofertar situações constrangedoras para o estagiário, visto que ele está em condição de aprendiz. Embora tenhamos leis que nos assegurem, ela por si só não é o bastante, pois ela também oferece meios para que a instituição contratante possa realizar a contratação de mão de obra barata de forma lucrativa. Se o estágio é um contrato com três assinantes: a empresa, o estagiário e a universidade, são coerentes que a instituição de ensino do estagiário tome ciência do que acontece de fato dentro do espaço onde o acadêmico está inserido. Se trabalharmos em conjunto “universidade” e “acadêmico”, o estágio deixaria de ser um trabalho precarizado e se tornaria um ato educativo e pedagógico.

Referências

- ANDRADE, C; ASSI, S. **Assédio no trabalho, gênero, raça e poder**: revisão de literatura. rev. Bras Saúde, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.
- BRITO, R. **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento**. Manaus: EDUA.2016.
- FREITAS, A et al. Uma breve análise sobre o estágio remunerado: Ato Educativo ou força de trabalho precarizado?. Pelotas: **Revista educar Mais**, v.4. pag. 442-450,2020.
- JACOBY, A; MONTEIRO, J. Assédio Moral em Estudantes Trabalhadores e suas Relações com o Bem- Estar no trabalho. Curitiba: **Interação Psicol**, v.20,n.3 p.319-329. 2016



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



MOREIRA, T et al. Assédio no âmbito dos estágios supervisionados: entre a sujeição e o aprendizado docente. **Rev. educar mais**, v.4, n.3,2020.

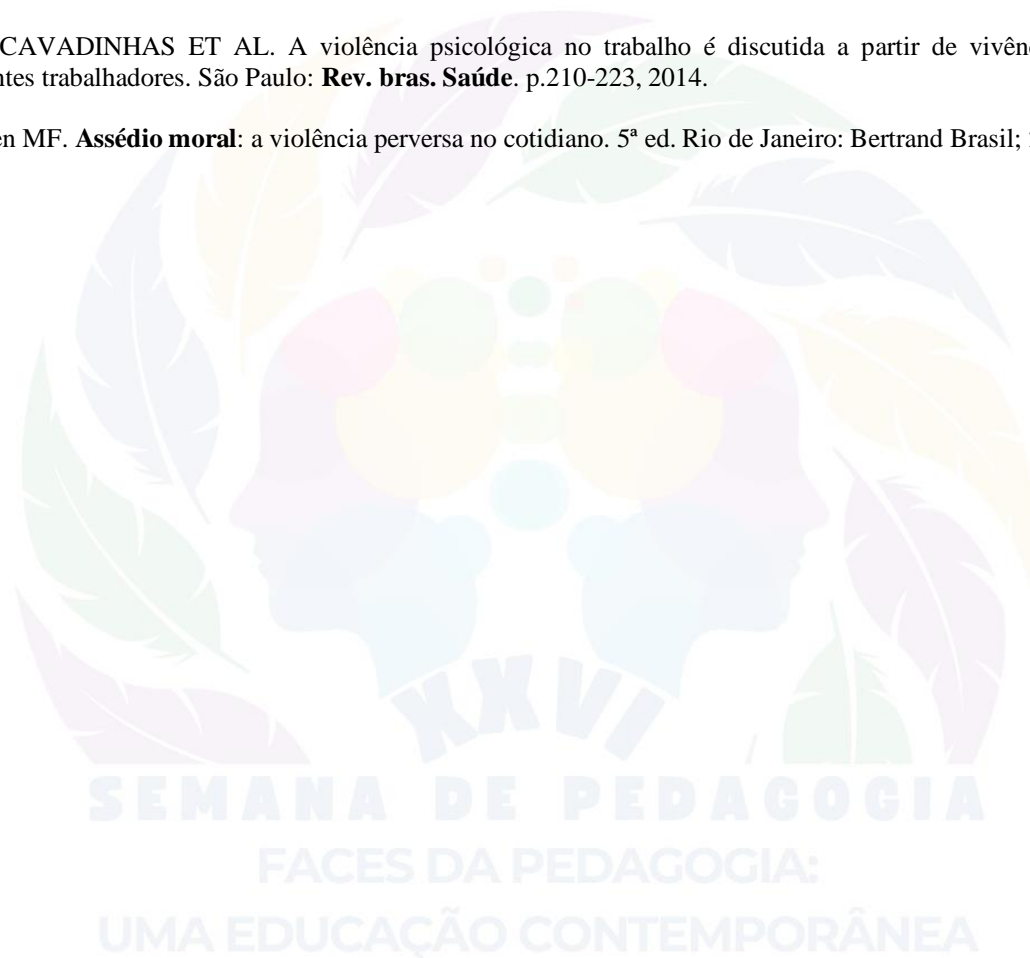
Morosini, M. C.; Fernandes, C.M.B. **Estado do Conhecimento**: Conceitos, finalidades e interlocuções. Porto Alegre, V.5, n. 2, p. 154-164, jul. 2014.

PORTELINHA, A. M. S; BORSSOI, B. L; NEZ, E. de. O estágio remunerado no curso de pedagogia: experiência com o trabalho docente. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.8, n.27,2022.

SILVA, M; OLIVEIRA, G et al. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos. **Rev. prisma**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, o.91-109,2021

TURTE CAVADINHAS ET AL. A violência psicológica no trabalho é discutida a partir de vivências de adolescentes trabalhadores. São Paulo: **Rev. bras. Saúde**. p.210-223, 2014.

Hirigoyen MF. **Assédio moral**: a violência perversa no cotidiano. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2011.





XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Um encontro formativo: a formação inicial de uma pedagoga e a filosofia da diferença

Suely Ferreira Zuza¹

Mônica de Oliveira Costa²

Caroline Barroncas de Oliveira³

E-mail: sfz.ped22@uea.edu.br

Eixo 5: Estudos sobre formação de professores

Financiamento: FAPEAM

Resumo: O presente trabalho é resultado parcial de um trabalho de iniciação científica - (UEA/FAPEAM), que tem como objetivo problematizar os efeitos do encontro de uma pedagoga em formação inicial com a filosofia da diferença. Sendo conduzido por meio de um estudo bibliográfico, principalmente na discussão teórica sobre encontro e a Filosofia da Diferença, apontamos os efeitos desse processo formativo nos atos de pesquisar e professorar, desviando dos normalizantes limites acadêmicos impostos pela modernidade, como a neutralidade científica e a generalização. Este encontro potente tem marcado o meu percurso acadêmico, sempre de forma interessada, para discutir o processo formativo de uma pedagoga numa perspectiva mais ligada ao ocupar-se de si. Colocando em suspensão aquilo que é apresentado no decorrer do curso, afim de não conceber como verdades universais, mas analisá-las como ideias transmutáveis. Diferentemente das formas e padrões apresentados como intransponíveis, ideais e eficazes; trazendo para o processo formativo o movimento do devir e de novas possibilidades nesta formação como pedagoga.

Palavras-chave: Formação inicial; encontro; Filosofia da diferença.

¹ Graduanda em Pedagogia. Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: sfz.ped22@uea.edu.br

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: mdcosta@uea.edu.br

³ Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: cboliveira@uea.edu.br



Introdução

Trago aqui os efeitos do meu encontro com a Filosofia da Diferença. Não afirmo que seja uma mudança evolutiva, necessária e generalista, ou seja, de um estado formativo atual passo para outro mais elaborado e dito como mais adequado. Entretanto, sinto-me feliz e desafiada/instigada a olhar a vida e seus desdobramentos por essa nova perspectiva teórica que por hora me apropriou. Ou seja, mexer nas bases, no chão no qual estou sendo ensinada a pisar e andar e não um mero ajuste de ideias e teorias que se desdobram ou aprofundam dentro da formação inicial.

Numa perspectiva mais tradicional, como posso conceituar encontro? Segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2001, p.30): “Ato ou efeito de encontrar, de estar diante de alguém”. Sendo assim, encontro se refere a uma mera presença física, dois corpos que habitam um mesmo espaço.

Quero torcer essa ideia de encontro e ampliar e se transfigurar para os efeitos que ele causa profundamente nas formas de ver e dizer a partir das relações com novos modos e estados de pensar, de educar e ser educado. Como afirma Silvio Gallo (2008, p.1):

Para educar – e ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros.

Essa exposição de si fala como fomos e estamos sendo subjetivados. O encontro é uma narrativa de como nesse processo fui apanhada e atravessada pelos efeitos da linguagem e das questões históricas que me possibilitaram experimentar a multiplicidade de um processo formativo. Portanto, a constituição de uma pedagoga é uma montagem de vida, na qual os recortes, os deletes, as sobreposições e as junções constituíram-se em possibilidades outras de olhar e me (re)posicionar diante do mundo. Como afirma a letra da música “Mistério dos Planetas”: “Vou mostrando como sou. E vou sendo como posso. Jogando meu corpo no mundo. Andando por todos os cantos. E pela lei natural dos encontros. Eu deixo e recebo um tanto” (Novos Baianos, 1972).

Diante disso, encontrar-se com a filosofia da diferença vai além do encontrar-me sozinha, é também sobre rebatimentos dela em mim a partir dos encontros com outros corpos atravessados por essa filosofia. Me jogar neste mundo, que não é o mundo padrão, e sim no



mundo da diferença. Nele não há limitações neste lugar e sim um impulsionamento para que seja movimentada por novas ideias e inventividades. Segundo Orlandi (2014):

Num encontro dito *fundamental*, o que se passa é um processo complexo: Suponhamos que eu neste aqui e agora, neste atual presente que vivo esteja saboreando a qualidade sensível deste gostoso e leve bolinho chamado Madalena, como aquela que Proust, por exemplo: suponhamos que, como Proust, esse encontro gustativo com a Madalena desencadeie em mim uma alegria tão singularmente intensa que não posso atribuí-la apenas a isso que me foi *dado* neste encontro, a está qualidade sensível do bolinho na minha boca; assim como não posso explicá-la recorrendo as lembranças do vivido por mim no passado. Por quê? Porque essa intensa alegria que só pode ser sentida, abre-me a estados aos quais sou involuntariamente lançado; impõe-me atmosferas que transbordam situações vividas; abre-me a virtualidades que insistem naquilo que me foi *dado* no encontro, mas que não aparecem no próprio *dado* (Orlandi, 2014).

É nesse sentido que esta pedagoga em formação inicial que agora participa desse encontro e degusta desse olhar da diferença, sente-se também encorajada a abraçar novas formas de ver o currículo de sua formação, um novo olhar em gestação, para além de uma perspectiva crítica. Essas formas de enxergar o currículo é tornar os aprendizados da formação algo fluido, flexível e mutável, e não de acreditar que estes ensinamentos englobam uma “verdade universal”.

A filosofia da diferença é uma corrente de pensamento estudada e discutida por filósofos como Deleuze e Derrida, a qual busca compreender a singularidade que habita o corpo de cada ser. Ela surge como uma contraposição as ideias impostas pela tradição e pela metafísica. E neste sentido, quais seriam os efeitos de um encontro com a filosofia da diferença? Segundo Deleuze (2006, p. 36): “A diferença é esse estado de determinação com a distinção unilateral. Da diferença, portanto, é preciso dizer que ela é estabelecida ou ela se estabelece como na expressão: estabelecer a diferença”.

Dessa forma, quando o encontro com a filosofia da diferença acontece na universidade, onde estou me formando enquanto professora, há ali uma visão voltado para a subjetividade agora através desta perspectiva. Isso é mais uma das implicações geradas por essa linha e suas vertentes onde o encontro com ela nos leva ao deslocamento do pensar e ao não preenchimento dogmático.

Aos poucos estou direcionando meu olhar para as novidades e os efeitos desse encontro, e passei a me questionar dos modos como vamos nos constituindo professora: que pensamentos habitam uma professora em formação? Quais mobilizações são possíveis quando nos aproximamos de uma perspectiva teórica mais periférica? Quais deslocamentos na ideia de



formação ainda são possíveis tecer? Essas problematizações foram criando forma e me impulsionaram a realizar essa pesquisa. Então após pisar, sentir, caminhar sobre esse solo na intenção de conhecê-lo, não carrego essa certeza, ainda o olho com estranhamento, pois sinto que a qualquer momento esse solo pode dar visibilidade a algo que meus olhos não perceberam e isso é empolgante, a vida e o caminho do pesquisar, é estar aberta para as surpresas do (des)conhecido.

Metodologia

É uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica organizada a partir da leitura, fichamento e discussão de textos. Tal movimento é marcado por encontros presenciais e virtuais de aproximação com um referencial teórico-metodológico de autores como Deleuze, Spinoza, Guattari e Foucault.

Este movimento é construído dentro do grupo de estudo e pesquisa “Vidar In-tensões”, e nas orientações individuais. Neste recorte, trazemos os conceitos de *encontro* por Silvio Gallo (2008), Tomaz Tadeu. (2002), e *Filosofia da Diferença* por Gilles Deleuze (2006).

O recorte da pesquisa apresenta os primeiros dezoito meses do curso. Nos três primeiros semestres do curso de pedagogia que estou cursando, adentramos sobre os estudos de filosofia da educação, história da educação, sociologia da educação e psicologia do desenvolvimento e da educação, nos quais foram trazidos respectivamente autores como Dermeval Saviani (Filosofia da Educação), Paulo Freire (História da Educação), Karl Marx (Sociologia da Educação), Lev Vygotsky (Psicologia do desenvolvimento/Aprendizagem). O movimento formativo é desenvolvido especialmente pelo preenchimento e domínio das teorias estudadas.

Nesse sentido, este trabalho busca desconfiar dessa concepção formativa e tecer linhas de outras possibilidades de si constituir professora.

Resultados e/ou discussão

A partir dos resultados parciais obtidos até o momento, conclui-se que o encontro com a filosofia da diferença ressignifica o olhar para o curso em que está sendo formada esta pedagoga, e também da forma em que ela passa agora a problematizar sua própria formação. Esta geralmente é descrita como domínio dos conteúdos disciplinares, da necessidade de conhecer o aluno, do domínio das técnicas de planejamento e avaliação. Isso vai implicar diretamente na formação do professor que deve ser formado, ou buscar se especializar, agora



para dar conta da vida que passa a fazer parte das exigências para se atingir uma educação de qualidade.

Essa problematização traz a compreensão do diferente, movendo continuamente o ser para além dos limites normalizantes da academia. Como afirma Tadeu (2002, p.54-55): “Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento”.

Sendo assim, a ideia de formação passa por uma nova recomposição, ou seja, do domínio de teorias e metodologias de como ensinar, passo a compreender como o ato de se constituir, de abandonar velhos hábitos, ideias e conceitos que nos acompanham na vida acadêmica. Um olhar marcado por certezas construídas em busca de verdades absolutas. Isso já não tem espaço na nossa bagagem.

Esse encontro mobiliza uma nova forma de buscar essa formação, isto é, do que buscar dentro dela, para além do que me é imposto. Essa construção de múltiplas formas de olhar o curso de Pedagogia vai delineando também as linhas e vertentes que multiplicam formas de ver e dizer os temas da educação, já tão acostumados e cristalizados.

Também se faz refletir a respeito de outros jeitos de existir, superando aquilo que se chama dentro e fora da universidade e de como essas existências que parecem divergentes do que estamos “acostumados” a estudar e ver, são a materialização das ideias trazidas pela filosofia da diferença, isso é o devir como forma de romper com as normalidades.

É diante dessas formas de enxergar o curso a partir da filosofia da diferença que também passo a enxergar esse processo além do que eu imaginava antes de adentrar a universidade, isso porque tinha a ideia de que era muito mais sobre seguir planos, apreender os conteúdos trazidos pelos docentes, fazer seminários, textos e artigos etc., mas ao me encontrar com a filosofia da diferença entendo que escrever uma docência traz os ares de vida que a permeia, ela própria como sendo também a extensão dessas vivências, afinal entendemos o professorar como esse lugar vivo de proliferação de ideias, de buscas, de movimento, de ação, mas também de espera, de calma, de ver, ouvir, sentir e escrever.

A docência vista fora dessa perspectiva não se ocupa da formação de sujeito múltiplo, que deve acima de tudo, ser capaz de gerenciar sua vida com tudo que há de complexo nessa ação. A formação de professores deve buscar contribuir com o processo formativo dos sujeitos para que eles sejam capazes de conviverem com suas singularidades, criando espaços para que



o acontecimento do saber aconteça de forma relacional, espontânea e sem controle, pois o que acontece com o outro após o lançamento de um saber antes desconhecido foge, escapa.

Pensar e produzir o processo educativo na ordem do acontecimento significa desmontar a lógica da educação representacional moderna. Significa abdicar do objetivo de formar o sujeito, a consciência, o indivíduo. E investir na produção de singularidades, que, como mostrou Deleuze em *Lógica do Sentido*, são impessoais e pré-individuais. São impessoais exatamente porque, sendo singulares, são múltiplas. Cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu. O processo educativo, assim, só pode ser *imane*nte, relativo ao grupo e dependente daquele grupo, sendo irrepitível. Ou melhor, uma experiência educativa assim pensada pode ser repetida, mas gerará diferença, não o mesmo (Gallo, 2008, p. 15, grifo do autor).

Sendo assim, olhar a constituição de uma professora pelo viés da Filosofia da Diferença reconhece os encontros formativos como espaço de lutas, disputas, embates seja por aqueles que o planejam e tem poder de decisão sobre ele, ou por aqueles que o pesquisam ou ainda reivindicam por mudanças para reconhecimento de outras possibilidades

Considerações finais

Considerado isso, é possível afirmar que ao encontrar-se com a filosofia da diferença a perspectiva que antes se tinha a respeito da formação é moldada, e isso envolve também o olhar para ela como forma de estudo de si. Tendo como elemento a subjetividade e como ela é recebida nesse processo de constituição do pedagogo, o qual conhecendo a si mesmo transpõe o conhecimento de maneira significativa.

À medida que há o aprofundamento nesta perspectiva os rebatimentos desse encontro vão se expandido para além de sua formação e depois dela também, as implicações voltadas para essa constituição alcançam mais corpos onde segue-se gerando formações envolvendo o seu olhar para além das mesmices formativas. Essa percepção coloca em suspensão as vertentes que nos apresentam no curso, a fim de tomá-las não como verdades universais, mas analisa-las como ideias transmutáveis. Diferentemente das formas e padrões apresentados como intransponíveis, tradicionais e eficazes; trazendo para o processo formativo o movimento do devir e de novas possibilidades nesta formação.

Ao ajustarmos nossas lentes para a Filosofia da Diferença fazemos aparecer aquilo que parece está fora da trama de controle, que estaria libertando os sujeitos, nada mais é que um refinamento da conformação da vida e dos processos formativos. Não estamos aqui para fazer juízo de valores se esse modo é melhor ou não que outros, mas apenas para dizer sobre sua



existência e seu poder de construir uma narrativa que faz com que essa perspectiva crie possibilidades de outras existências docentes mais potentes e singulares.

Referências

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In: II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Anais [...]*, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008, p. 1-16.

NOVOS BAIANOS. Mistério do Planeta. Compositores: Luiz Galvão e Moraes Moreira. *In: NOVOS BAIANOS. Acabou Chorare*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1972. Disponível em: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/acabou-chorare>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ORLANDI, Luiz. Um gosto pelos encontros. **Territórios de Filosofia**, 29 dez. 2014. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/29/um-gosto-pelos-encontros-luiz-orlandi/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.

XXVI
SEMANA DE PEDAGOGIA
FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA

FACES DA PEDAGOGIA:
UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Quando a filosofia da diferença faz diferença no processo formativo de um pedagogo

João Vitor Costa Cordeiro¹

Mônica de Oliveira Costa²

Monica Silva Aikawa³

E-mail: jvcc.ped22@uea.edu.br

Eixo 5: Estudos sobre formação de professores

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM

Resumo: Em trajetória diversa e profusa, a filosofia da Diferença (re)conhece o outro e o si como diferente, em suas singularidades e multiplicidades, e segue pela via das relações, diálogos, (des)aprendizagens de si com o outro, com o mundo, com a vida. O resumo relata como essa filosofia modifica meu processo formativo, levando-me a questionamentos de normas e valores preestabelecidos, reflexões sobre conhecimento e perspectivas preexistentes e ao enfrentamento dessa exterioridade em minhas supostas fortalezas de verdade, no qual se inicia um processo movido de minha formação. Desse modo, essa escrita de cunho narrativo se espreita pela ideia de que a filosofia da Diferença movimenta a valorização da diversidade em olhares de multiplicidades e a compreensão de que não existe uma única forma, correta, verdadeira de ser e pensar. Em vista disso, o objetivo é problematizar e discutir os efeitos que a filosofia da Diferença traz para um professor em um processo inicial de formação, em vias metodológicas seguimos com pesquisa exploratória acerca dessa filosofia, que nos apoia teórica e epistemologicamente, materializada numa narrativa em escrita de si. Como resultado parcial, o lugar dessa filosofia na formação acadêmica em Pedagogia coloca em suspeita a lógica recorrente, homogênea, padronizada e verticalizada do ato de ensinar. Mais que isso, coloca este próprio professor suspeita de sua dita verdade quanto aos modos de ver a escola, a Pedagogia, a docência, trajetória escolar e sua própria vida, fazendo questionamentos das relações do poder que circundam as camadas sociais e enfrentando as desigualdades desta.

Palavras-chave: Filosofia da diferença; formação docente; diversidade.

¹ Acadêmico do Curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas. Membro do grupo de pesquisa Vidar em In-Tensões. Bolsista do Programa de Apoio à Iniciativa Científica do Amazonas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas realizado na Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: jvcc.ped22@uea.edu.br

² Professora da Universidade do Estado do Amazonas. Pesquisadora do grupo Vidar em In-Tensões. E-mail: mdcosta@uea.edu.br.

³ Professora da Universidade do Estado do Amazonas. Pesquisadora do grupo Vidar em In-Tensões. E-mail: maikawa@uea.edu.br.



Introdução

O trabalho a seguir é um resultado parcial de pesquisa do Programa de Apoio à Iniciativa Científica do Amazonas – PAIC, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, intitulado “Sexualidade e Pedagogia: Artesanias de um corpo”. Sendo o fundamento epistêmico da iniciação científica delineado por margens da filosofia da Diferença, este resumo se materializa em “Quando a filosofia da diferença faz diferença no processo formativo no curso de pedagogia”, pois me encaminho em compreensões deste modo de ver, pensar, viver a pesquisa em educação na Pedagogia.

Assim, começo dizendo que a filosofia da Diferença em um lugar de estudo que margeia outros lugares quanto a compreensão e valorização de diferenças, reconhecendo o lugar destas no processo de formação acadêmica, especialmente no campo da pedagogia. Ao considerar essa filosofia nesta formação, vê-se potencialidades frente a movimentação de ideias outras quanto a uma perspectiva da diferença na educação.

Ao entrar no curso de pedagogia, trouxe comigo a ideia de “padrão” e homogeneidade na educação, no entanto, minha aproximação com essa filosofia confronta esse ideal e me desafia a revisitá-lo e a reconstruir outra maneira de olhá-lo. O que significa reconhecer e valorizar a diversidade e a singularidade de cada indivíduo? Não há mais uma única forma “certa” de pensar?

Em trajetória diversa e profusa, essa filosofia incita a pensamento da diferença sobre o (re)conhecimento do outro e do si como diferente, em suas singularidades e multiplicidades, pois segue pela via das relações, diálogos, encontros, (des)aprendizagens de si com o outro, com o mundo, com a vida. E nesse sentido, Deleuze e Guattari (1992) dizem que a filosofia da diferença propõe uma política do singular, uma política de valorização do que nos torna únicos, singulares e, ao mesmo tempo, interconectados.

Ao considerarmos a filosofia da diferença no contexto da formação acadêmica do curso de Pedagogia, insiro-me nessa demanda e começo a perceber outras direções ao se pensar, discutir e estudar a diferença. Como estudar a diferença se propõe a uma política do singular? Em mim, o singular balança a ideia de padrão, antes estabelecido como modo de ver a diferença na educação.

O impacto com essa filosofia aconteceu com o Grupo Vidar em In-Tensões que mobiliza discussões em perspectivas pós-críticas e autobiográficas de Educação e formação docente. Ao receber os primeiros textos para leitura e participar dos primeiros encontros com o grupo me



senti ao mesmo tempo acolhido e desestabilizado, pois deparo-me com Deleuze; Guattari (1992) descrevendo que a diferença é o que nos leva a reconhecer o outro como diferente de nós mesmos, e a partir desse reconhecimento, podemos estabelecer relações de diálogo, troca e aprendizado.

Ao adentrar no curso de Pedagogia, tinha como o ideal, o que é constantemente idealizado nas escolas e reafirmado, uma ideia de “padrão” e homogeneidade. Esse foi um dos grandes confrontos do meu eu com a filosofia da Diferença.

No movimento inicial com essas discussões, passo a questionar-me sobre as normas e valores preestabelecidos pela sociedade em que vivo, a pensar de forma crítica sobre as diferentes formas de conhecimento e sobre educação, a (re)ver-me em experiências e perspectivas que existem no mundo, em mim. E em vista disso, o objetivo é problematizar os efeitos que a filosofia da Diferença traz para um professor em formação inicial.

Metodologia

O resumo narra como a filosofia da Diferença modifica meu processo formativo, levando-me a questionamentos de normas e valores preestabelecidos, reflexões sobre conhecimento e perspectivas preexistentes e ao enfrentamento dessa exterioridade em minhas supostas fortalezas de verdade. De mesmo modo, essa escrita se espreita pela ideia de que a filosofia da Diferença movimenta a valorização da diversidade e a compreensão de que não existe forma única, correta, verdadeira, exata de pensá-la. Isso se torna possível por via da filosofia da Diferença, já que “recusa o Uno e pensa o mundo como múltiplo. E, assim, o outro ganha novo sentido” (Gallo, 2008, p.9).

Assim, em vias metodológicas seguimos com pesquisa exploratória acerca dessa filosofia, que nos apoia teórica e epistemologicamente, materializada numa narrativa em escrita de si.

Antonio Carlos (2002), explica que as pesquisas exploratórias têm como objetivo principal proporcionar maior familiaridade com o problema em estudo e torná-lo mais explícito, além de ajudar na formação de hipóteses. Essas pesquisas têm um planejamento flexível que permite considerar diferentes aspectos do problema. Geralmente, envolvem o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que têm experiência prática no assunto e análise de exemplos que ajudam a compreender melhor o problema. Embora a forma específica de uma



pesquisa exploratória possa variar, é comum que seja realizada por meio de pesquisa bibliográfica, tal como o fiz nessa fase desta iniciação científica.

Quanto à narrativa em escrita de si, o apoio vem da obra “O que é um autor?” de Foucault ao dizer da escrita como um meio de aprimoramento do conhecimento de si com o autoconhecimento e o autodomínio. Ele observa que, embora a escrita tenha desempenhado um papel secundário em relação a outras práticas de formação de si, como a abstinência, a meditação e o exame de consciência, ela desempenhou papel significativo, especialmente durante o período imperial.

Foucault cita Sêneca, que defende a importância de ler e escrever como formas de aprimoramento pessoal. Da mesma forma, com Epicteto, embora tenha dado um ensinamento principalmente oral, também enfatiza repetidamente o papel da escrita como um exercício pessoal.

Parece não haver dúvida que, entre todas as formas que tomou este adestramento (o que comportava abstinência, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita – o fato de se escrever para si e para outrem – só tardiamente tenha começado a desempenhar um papel considerável. Em todo o caso, os textos da época imperial que se referem às práticas de si concedem uma grande parte à escrita. É preciso ler, dizia Sêneca, mas escrever também. É Epicteto, que, todavia não ministrou senão um ensino oral insiste repetidas vezes no papel da escrita como exercício pessoal: deve-se “meditar” (meletan), escrever (graphein), treinar; “possa a morte arrebatá-me enquanto penso, escrevo, leio” (Foucault, 2009, p.133).

Foucault discutiu um papel potente da escrita na constituição de um corpo de conhecimento, o do cuidado de si, e argumenta que a escrita não apenas registra o que foi lido ou aprendido, mas se torna parte do corpo daquele que a escreve.

o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” (quicquid lectione collectum est, stills redigat in corpus). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças de sangue” (in vires, in sanguinem). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional (Foucault, 2009, p.143).

Através da escrita, podemos refletir sobre nossos pensamentos, experiências e emoções, permitindo-nos aprender e crescer, transformando-nos em outros de nós mesmos.

Desse modo, a exploração se deu por meio da leitura de livros, artigos e poesias, produção de resumo e fichamento, além da discussão destes em orientação individual de iniciação científica, na participação no grupo de pesquisa citado e na mobilização dos saberes quanto à filosofia da diferença e minha compreensão inicial sobre diferença.



Resultados e/ou discussão

Quando ouço o termo filosofia da diferença me remeto a questionamento de estruturas de poder e opressão que perpetuam desigualdades sociais, me encoraja ao reconhecimento e enfrentamento dessas desigualdades e imagino que ela me capacite a trabalhar para uma sociedade mais justa e igualitária.

Com isso, outras vozes que compreendem e respeitam as diferenças ecoam em minha formação de pedagogo disposto a lidar com diversidades presente nas salas de aula e lembro de Freire (2006) ao destacar que o papel do pedagogo é acolher as singularidades de cada aluno, respeitando suas vivências, conhecimentos prévios e identidades culturais.

Assim como, ao considerar a diferença na educação, penso no desenvolvimento de estratégias pedagógicas estimuladoras do respeito às individualidades, a autonomia e a participação dos estudantes na sua aprendizagem. Pois, Freire (1996) já nos advertia negligenciar as diferenças na educação é condenar nossa sociedade a uma visão unidimensional do mundo. Com isso, me sinto incentivado à essa valorização, pois penso que contribuem para o desenvolvimento de uma visão mais inclusiva e empática do mundo, com respeito e valorização das diferenças.

E ao contato com a filosofia da Diferença, percebo-a outro modo de ver a diferença, como um convite lançado a reflexão sobre a importância de reconhecer, respeitar e valorizá-las, no âmbito acadêmico, na prática educativa e na vida. E nos chama atenção quanto a que lente utilizamos para pensar esses conceitos, principalmente o da diferença.

Deleuze e Guattari (1992) enfatizam que é na diferença que encontramos o potencial para a inovação e para o crescimento em nossas trajetórias como educadores e como seres humanos. Até então, ao pensar sobre a diferença nessa perspectiva, vejo-me como ser humano, como pessoa, como gente, sendo um e sendo outro(s), e, professor.

Gallo (2008) se apoia em Deleuze e Foucault para nos dizer que a filosofia da Diferença “parte do princípio da multiplicidade e não da unidade” (p.8), já sou afetado por ver que a diferença não vem do Uno, mas do múltiplo, do diverso, de uma exterioridade.

Tratando desta temática, não hierarquicamente, mas conforme os efeitos me acometem, destaco primeiramente que a filosofia da Diferença pode contribuir para a criação de uma perspectiva inclusiva na educação, que respeite e valorize a diversidade presente nas salas de aula. Contudo, **diferença não se relaciona unicamente à inclusão ou diversidade**, mas a ideia



de refletir sobre a forma como nos relacionamos com o “outro” e como essas interações podem influenciar a maneira como enxergamos a diversidade.

Questiono-me por que tendemos a categorizar as pessoas em grupos e, muitas vezes, a vê-las como diferentes de nós mesmos e inclusive categorizando-as como diversidade, quando em nós há um pouco de outros e no outro há um pouco de nós. Não estaria então categorizando pessoas numa suposta ideia de diversidade que de mesmo modo se torna conveniente com a estrutura e com a padronização? No desejo de encontrar-se um conceito de diversidade, surge a armadilha de busca de identidade, sempre rígida e fixa, confortável de um determinado sujeito. Ao fazermos isso, acaba-se na construção de barreiras entre nós e os outros, entre os outros e nós, entre nós e o nosso si, em “multiplicidade que se singulariza” (Gallo, 2008, p.14).

E o que tange a identidade? Com Gilles Deleuze (1998) vemos que, a identidade é um conceito que possui, fixações, seguindo em noções tradicionais baseadas na essência imutável, rígida e estável de um objeto ou sujeito. Em vez disso, Deleuze propõe pensar uma composição anti-identitária, sempre contingente e fluida, em constante devir, em constante fluxo e mobilizada por múltiplas forças, desejos e intensidades que a compõem.

Marlucy Paraíso (2010, p.588) em seu artigo “Diferença no currículo” descreve que “Em vez da identidade, que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, Deleuze prefere em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação.”. Nessa perspectiva, Deleuze dispõe de uma ideia outra, mais próxima a diferença, a multiplicidade e a fluidez, ao invés de ter na identidade categorias fixas e estáticas. Ele defende a criação de novos conceitos e formas de pensamento que permitam expressar a existência humana.

Segundo que o **respeito às singularidades, tem mais a ver com litígio do que com consenso**: O pedagogo pode se propor a acolher as singularidades de cada um, respeitando suas vivências, conhecimentos prévios e identidades culturais. Contudo, junto com isso, se movimenta uma política da diferença, na qual o respeito às singularidades não deve ser tratado como um consenso benevolente visto que “o consenso se instala quando a sociedade está plenamente administrada, controlada, quando a diferença não é sequer aceita” (Gallo, 2008, p.12). Portanto, cabe-nos litigiar, questionar estruturas de poder impregnadas em nós que impedem a diferença e incitarmos uma política da diferença tomando o outro como em si mesmo e pensando o coletivo como conjunto de diferença(s).

E por fim, **compreensão e valorização da diferença precede a uma ideia de múltiplo**: A filosofia da Diferença incita a um olhar frente as subjetividades e culturas como elementos



importantes no processo de formação acadêmica e na prática educativa. Nesse contexto, essa ideia de multiplicidade é uma expressão de uma diversidade intrínseca à existência. Ao invés de enxergar o mundo como uma totalidade homogênea, essa filosofia nos convida a considerar singularidades, o múltiplo e relações dinâmicas que compõem a tessitura com e na vida. A multiplicidade deleuze-guattariana discute que a realidade não é estrutura fixa e hierárquica, mas se constituem em campos abertos a possibilidades emergentes: “o outro me constitui, o outro sou eu e eu sou o outro [...]. A coletividade é possível porque, sendo singularidades, sendo todos diferentes, irreduzíveis ao mesmo, podemos construir projetos coletivos” (Gallo, 2008, p.14).

Desse modo, esta filosofia tem me atravessado e me tange, iniciando em mim um processo movido em minha formação, que balança os saberes e os modos de ver, sentir, viver e movimentar a diversidade. O que faz-me buscar e querer outras rupturas com ideias pré-estabelecidas sobre educação e diferença ao longo de minha trajetória formativa, docente, de jovem e uma busca de mim mesmo com o outro, com a vida.

Isso porque a diferença em Deleuze não é da ordem da representação; não é um produto e nem resultado. A diferença também não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos contra a diferença entre coisas ou entes determinados, Deleuze afirma a diferença em si: “a diferença interna à própria coisa”, o “diferenciar-se em si da coisa” (Paraíso, 2010, p.588).

Assim, a filosofia da diferença vem fazendo diferença em minha formação de professor, pedagogo que é afetado pelo conceito deleuze-guattariano de multiplicidade.

Considerações finais

Neste recorte parcial de resultado de iniciação científica, posso dizer que a filosofia da Diferença não se restringe apenas ao campo teórico, a um debate cientificista de uma teoria, mas segue em movimentação de ideias e formas de pensar e viver em minha própria vida, sendo também mobilizadora de modo prático quando se fala em uma educação.

Ao valorizar as diferenças individuais, culturais e sociais, a filosofia da diferença nos ajuda no reconhecimento de que cada um é único, singular, com suas próprias experiências. Isso significa que o meu papel enquanto acadêmico do curso de Pedagogia, professor em formação, vai além de transmissão de conteúdos e pode converter-se em acolhimento, valorização de subjetividades, diálogos, relações outras em olhar atento em multiplicidades.



Pela trajetória da filosofia da Diferença, vejo possibilidades de outras estratégias pedagógicas, outras maneiras de ver-pensar-sentir cada estudante, provocar outras formas de vidas no processo de aprendizagem. Penso que esse alinhamento com essa filosofia, contribui para ideias de desenvolvimento integral de cada estudante que respeitem suas vivências, singularidades e culturas na multiplicidade.

Portanto, a filosofia da diferença se apresenta para mim em um potencial transformador não apenas nesse processo formativo de acadêmico do curso de Pedagogia, como também em incitar e desmontar ideais de educação, diferença e práticas educativas antes atreladas a um “padrão de qualidade”, às “normas” de um “bom professor”, pois há a presença do outro.

Como resultado parcial, o lugar dessa filosofia na formação acadêmica em Pedagogia coloca em suspeita a lógica recorrente, homogênea e verticalizada do ato de ensinar. Mais que isso, coloca este próprio professor em formação em suspeita de sua verdade quanto aos modos de ver a escola, a Pedagogia, a docência, a diferença, sua trajetória escolar e sua própria vida.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição** Tr. Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Ed. Veja, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa/** Antonio Carlos Gil. – 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

PARAÍSO, Marlucy. Diferença no currículo. **Caderno de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.