

Osmarina Guimarães de Lima
(Org.)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*histórias de vida,
experiências de Estágio
e Iniciação Científica*



editora
UEA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*histórias de vida,
experiências de Estágio
e Iniciação Científica*

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

Reitor

Katia do Nascimento Couceiro

Vice-Reitora

*editora*UEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann

Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas

Secretária Executiva

Síndia Siqueira

Editora Executiva

Samara Nina

Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann (Presidente)

Allison Marcos Leão da Silva

Almir Cunha da Graça Neto

Manoel Luiz Neto

Erivaldo Cavalcanti e Silva Filho

Jair Max Furtunato Maia

Mário Marques Trilha Neto

Silvia Regina Sampaio Freitas

Jucimar Maia da Silva Junior

Conselho Editorial

Osmarina Guimarães de Lima
(Org.)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*histórias de vida,
experiências de Estágio
e Iniciação Científica*

 *editora*
UEA

Samara Nina
Projeto Gráfico

André Teixeira
Revisão

Samara Nina
Diagramação

Samara Nina
Finalização

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo Ortográfico da
Língua Portuguesa

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central
da Universidade do Estado do Amazonas

F723
2022

Formação de professores: histórias de vida, experiências de estágio
e iniciação científica / Osmarina Guimarães de Lima (Org.) –
Manaus (AM): editora UEA, 2022.

321 p.: il., color; 21 cm [E-book].

ISBN: 978-65-80033-71-3

Inclui referências bibliográficas

1.Histórias de vida. 2. Professores 3. Iniciação científica.4.Formação
de professores. I. Lima, Osmarina Guimarães Org. II. Título

CDU 1997 –371.13



*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

SUMÁRIO

- 8 **Apresentação**
- Parte 1
- 12 **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E LICENCIATURA EM LETRAS**
- 13 **A transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental**
desafios e perspectivas
Adna Nascimento Pesqueira e Guiomar Lima de Carvalho
- 27 **Olhares desviantes de uma estagiária**
alfabetizando através das ciências
Ana Paula dos Reis Gonçalves e Monica Silva Aikawa
- 41 **Satisfação e sofrimento de professoras durante o regime de teletrabalho na pandemia de COVID-19**
Cathlen Coelho de Aquino e Érica Vidal Rotondano
- 58 **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**
um espaço para a equidade de gênero
Daiane da Silva Dias e Érica Vidal Rotondano
- 72 **A vivência de promoção de saúde relacionada à merenda escolar durante a pandemia da COVID-19**
Dyagni Brahmacari Ribeiro Soares, Cleusa Suzana Oliveira de Araujo e Osmarina Guimarães de Lima
- 88 **Possíveis estratégias metodológicas com o uso da literatura infantojuvenil**
Efraim da Silva Santos e Maria Evany do Nascimento
- 102 **Trabalho docente e os recursos tecnológicos nas aulas não presenciais em uma escola pública municipal de Manaus**
Fernanda Souza da Silva e Osmarina Guimarães de Lima

- 116 **Educação inclusiva de pessoas com deficiência visual na Educação Básica**
uma pesquisa de estado da arte
Giovanna Pinto Praia e Andrezza Belota Lopes Machado
- 135 **Estágio no curso de Pedagogia**
expectativas e experiências na Educação Infantil
Isaura Thainá da Silva Uchôa e Osmarina Guimarães de Lima
- 148 **Literatura e inclusão social**
Um olhar sobre o ensino de literatura como meio para uma educação menos excludente
Ismael Gomes de Menezes e Victor Leandro da Silva
- 157 **O planejamento na Educação Infantil**
organização do trabalho e as interações das crianças de 0 a 3 anos
Maria Franciná Lira Ribeiro e Vanderlete Pereira da Silva
- 172 **A atuação do pedagogo na escola**
desafios e possibilidades para o fortalecimento da gestão escolar democrática-participativa
Marcos Bezerra de Sousa e Cristina Carvalho de Araújo
- 186 **Educação de Jovens e Adultos**
políticas públicas face aos direitos reconhecidos
Odelice Alves Sinfronio e Maria Quitéria Afonso Menezes
- 200 **Concepções sobre altas habilidades/superdotação**
com a palavra, os professores das escolas públicas e privadas da cidade de Manaus
Rosalvalva Ferreira Esquerdo e Andrezza Belota Lopes Machado
- 215 **Brincar é coisa séria**
um estudo de caso em uma turma da Educação Infantil em Manaus
Rute Maia Moreira e Érica Vidal Rontodano

Parte 2

- 227 **LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - SISTEMA PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA (SPMT/UEA 2006-2011)**
- 228 **A formação de professores na política de educação inclusiva da Universidade do Estado do Amazonas**
Osmarina Guimarães de Lima e Maria Almerinda de Souza Matos
- 245 **Sistema presencial mediado por tecnologia**
uma experiência como professora assistente do curso de Licenciatura em Matemática/UEA
Rosilei Cardozo Moreira
- 258 **Caminhos percorridos na formação acadêmica**
vivências, experiências e novos conhecimentos
Ana Cláudia da Silva Oliveira da Cruz
- 273 **Memórias escolares/acadêmicas**
do beiradão à construção do cidadão
Enicelmo Pereira Pessoa e Eulina Maria Leite Nogueira
- 284 **Em busca da construção de uma identidade profissional**
o antes e o depois da Licenciatura em Matemática – Sistema Presencial Mediado por Tecnologia/UEA
Francisco Leugênio Gomes
- 303 **Relatos de uma egressa do curso de Licenciatura em Matemática/UEA – Sistema Presencial Mediado por Tecnologia**
Valcineide dos Santos Malta Paulino
- 312 **Sobre os autores**

APRESENTAÇÃO

Quando está realmente viva, a memória não contempla a história, mas convida a fazê-la.
(GALEANO, 1999, p. 261)

A atividade docente, na universidade, deve perseguir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, o olhar mais atento para o interior dos cursos de graduação mostra que, nas ações docentes, há a prevalência de um ou de outro aspecto.

Dessa maneira, torna-se necessária uma intensa vigília para não sermos consumidos pelas rotinas, às vezes alheias ao trabalho docente e secundárias em relação a prioridades acadêmico-científicas.

Venho construindo uma trajetória há mais de duas décadas como docente no ensino superior, orientando trabalhos de conclusão de curso na Universidade do Estado do Amazonas e coordenando cursos de licenciatura em outras universidades.

Ademais, a experiência com processos de avaliação interna e externa – institucional e de cursos – me ajudou a compreender a relevância dos registros e dos dossiês acadêmicos como mecanismos de gestão.

Creio que o desenvolvimento de cada curso deve caminhar sem personalismos e pautado em documentos institucionais, porém validados pelo caráter social que a história de vida imprime ao desempenho de cada membro da comunidade acadêmica.

Este livro apresenta contribuições de docentes e acadêmicos dos cursos de Licenciatura da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Os textos aqui reunidos resultam de dois movimentos que vivenciamos na docência universitária e que justificam a divisão do livro em duas partes.

A primeira parte expõe os resultados das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Letras, que, juntamente com seus orientadores, realizaram projetos no período de 2016 a 2021. Nesse contexto, atuei como docente na disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica II*, além de orientar a monografia de duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia.

São, ao todo, 15 textos de alunos da graduação (licenciatura) e da pós-graduação (*lato sensu*), que abordam os temas infância, alfabetização e letramento; estágio e formação de professores; lúdico; educação e saúde; literatura infanto-juvenil; educação inclusiva e educação especial; gestão escolar e trabalho docente; políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos; didática e práticas pedagógicas.

Já na segunda parte deste livro são discutidos os conhecimentos e experiências construídos no interior do curso de Licenciatura em Matemática – Sistema Presencial Mediado por Tecnologia (2006-2011), da Universidade do Estado do Amazonas.

O conjunto de seis textos que constitui a segunda e última parte do livro evidencia as reflexões, as inquietações, as motivações, enfim a visão de sujeitos que atuaram nas quatro dimensões do projeto pedagógico do curso, quais sejam: coordenação pedagógica; docência como professor titular; docência como professor assistente; e egressos.

No que concerne à coordenação pedagógica e à docência como professora titular, mais especificamente reportando-me às disciplinas pedagógicas, produzi um texto socializando aspectos da gestão do curso e da construção das atividades acadêmico-

científicas, sempre em parceria com os professores assistentes e com os acadêmicos.

O texto da professora Rosilei Cardozo Moreira reflete sobre o trabalho realizado como professora assistente do curso, mais precisamente em dois municípios do Amazonas: Humaitá e Lábrea. Além disso, analisa a contribuição das ações formativas da Universidade do Estado do Amazonas para sua vida acadêmico-profissional.

Os quatro textos que concluem o livro retratam a trajetória pessoal, acadêmica e profissional de ex-alunos do Curso de Licenciatura em Matemática.

O primeiro texto é de Valcineide dos Santos Malta Paulino, professora da Educação Básica, que concluiu o mestrado (PROFMAT) e atua na formação de professores da SEDUC/AM. Há também as produções de outros três egressos, professores da Educação Básica no interior: Enicelmo Pereira Pessoa e Ana Claudia da Silva Oliveira da Cruz, que atualmente são mestrandos; e Francisco Leugênio Gomes, que é doutorando – todos discentes de programas de pós-graduação em instituições públicas.

Gratidão a todos os autores! Ratifico minha satisfação em organizar esta obra, na perspectiva de termos atendido à proposta inicial de construir um todo articulado, discutindo, refletindo e aprendendo com essas histórias de vida; trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais; experiências de estágio e de iniciação científica à luz de teorias pedagógicas e educacionais.

Considero que essa totalidade almejada na articulação entre os textos é um dos pontos de partida e de chegada para o debate sobre a política de educação inclusiva da Universidade do Estado do Amazonas, por meio da formação inicial e continuada de professores.

Reconheço que esse processo formativo necessita pautar-se na formação humana construída na interação social, visto que “ensinar não é para aventureiros; é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos

específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania” (COELHO, 1999, p. 76)¹.

Por fim, desejamos estabelecer um diálogo construtivo com você, prezado(a) leitor(a)!

Osmarina Guimarães de Lima
Manaus, abril de 2022

1 COELHO, Ildeu Moreira. Realidade e Utopia na Construção da Universidade: Memorial. Ed. Universidade Federal de Goiás, 1999.

Parte 1

LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA E
LICENCIATURA EM LETRAS

A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Desafios e perspectivas¹

Adna Nascimento Pesqueira
Guiomar Lima de Carvalho

1 O artigo apresentado é parte do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC do Curso de Licenciatura de Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, defendido em 2021

INTRODUÇÃO

Este texto tem como propositiva relatar dados obtidos através da realização de uma pesquisa de estudo de caso, de caráter qualitativo descritivo sobre o tema “A transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas”.

A criança, considerada como um sujeito histórico, em ambiente escolar tem necessidade de práticas educativas que desenvolvam sua identidade, auxiliem na sua produção de cultura, ou seja, práticas que proporcionem o desenvolvimento de suas competências.

A Constituição Federal de 1988 declara que a educação é direito de todos e deve ser promovida pelo Estado, afirma ainda, que a educação não deve ter somente como princípios a igualdade de acesso e permanência, e sim uma educação de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros, independente de classe social, raça, gênero e credo, frequentar uma escola com condições e competências educacionais, em termos de material, recursos financeiros e projetos pedagógicos que favoreçam e reivindiquem a escola de qualidade comum, que é direito de todos os cidadãos.

Até o ano de 2016, era facultativo o ingresso de crianças na Educação Infantil, entretanto, desde a promulgação da Lei nº 12.796/13 que delibera sobre a pré-escola, tornou-se obrigatório

o ingresso da criança de quatro anos. Ainda, segundo a lei, os municípios e os estados deveriam se adequar à nova proposta até o ano de 2016.

Sabe-se que este ainda é um tema muito recente e que tem sido muito discutido pelos profissionais da educação, pois nessa etapa a criança necessita de especificidades educacionais para sua faixa etária, nesse sentido, a elaboração de um currículo significativo e um espaço físico adequado contribuem de forma satisfatória para esse processo de transição.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: desafios e perspectivas.

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E A ESCOLA

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica do Sistema Educacional Brasileiro e tem como propósito desenvolver os aspectos psicológico, social, intelectual e físico da criança, que é seu direito. Este desenvolvimento, deve se efetivar de forma coletiva, momento em que pais, professores, alunos e a comunidade produzem ou ampliam conhecimentos buscando estipular metas necessárias ao desenvolvimento integral da criança.

Paschoal e Machado (2009) destacam que, historicamente, a família tinha total responsabilidade no que se refere à educação da criança, porém, hoje, a escola divide e realiza com a família; assim como o convívio com outras crianças e com os adultos permite que os pequenos aprendam normas e regras da sociedade e da cultura.

O primeiro jardim de infância, criado por Froebel em meados de 1840, em França, tinha como preocupação e objetivo, além de educar e abrigar as crianças, transformar a estrutura familiar de maneira que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos (LEITE; SILVA, 2015).

A Europa sofria uma transição importantíssima economicamente, era a mudança do sistema feudal para o sistema

fábrica, conseqüentemente a classe trabalhadora se viu refém da revolução industrial, ocasionando um grande impacto, fazendo que a mesma se submetesse ao regime de máquinas e fábricas. A mulher foi incluída no mercado de trabalho, já que toda mão de obra era necessária, todavia, isso acabou alterando a forma da família educar e cuidar dos filhos.

Com essa nova conjuntura econômica, surgiu o serviço das mães “mercenárias”, que se colocavam à disposição para cuidar dos filhos das mulheres que optavam por trabalhar fora e que não tinham com quem deixá-los.

Para Rizzo (2003), essas mulheres não possuíam propostas de práticas pedagógicas formais, todavia, praticavam diversas atividades, como canto, memorização de rezas e atividades que tinham o objetivo de desenvolver bons hábitos, além de reforçar regras morais.

Didonet (2001) explica que a origem dessas atividades na sociedade ocidental, é baseado pelo trinômio mulher-trabalho-criança. No início, seu objetivo era assistencialista, e tinha como finalidades a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças.

O papel dos movimentos feministas, que partiram dos Estados Unidos, foram fundamentais para uma retificação do significado das instituições de atendimento à criança, pois as feministas mudaram seu foco, assim passaram a defender a ideia de que instituições voltadas para crianças deveriam atender todas as mulheres, independente da sua necessidade de trabalho ou classe social, que acarretou no crescimento dessas instituições mantidas e coordenadas pelo poder público (HADDAD, 1993).

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) asseveram que a criança é um sujeito histórico que possui direitos. Assim, através das interações, relações e práticas cotidianas, a criança, constrói sua identidade pessoal e coletiva. São indivíduos que brincam, imaginam, fantasiam, aprendem, observam, experimentam, constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2010).

Segundo Maia (2012), a Educação Infantil é a oportunidade de a criança desenvolver comportamentos desejados socialmente, sua cultura e sua história. As atividades pedagógicas voltadas à linguagem e à escrita devem ser vistas como ferramentas a serem incorporadas na organização didática diária, fixadas nos planejamentos mensais e anuais das instituições de ensino. Para além, elas poderiam ter a chance de proporcionar em suas propostas pedagógicas práticas de educação que estimulam a integração de diversos aspectos, como os físicos, afetivos, cognitivos, entre outros, entendendo que a criança é um ser completo em fase de desenvolvimento.

Em sua maioria, a escola trabalha o conhecimento isolado, sem um ensino significativo, nada que relacione o conhecimento científico com as experiências e conhecimento dos alunos, são conteúdos estáticos e já preestabelecidos pelo currículo, estabelecido quase sempre, por orientações jesuíticas do seu *Ratio Studiorum*.

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Mudanças foram feitas nos últimos anos no cenário educacional brasileiro, com o sancionamento das Leis Federais nº 11.114/2005, que modificou a idade da matrícula das crianças, e a nº 11.274/2006, que aumentou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Deste modo, com base na lei supramencionada, o último ano da Educação Infantil passa ser o primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, os alunos devem ser matriculados no Ensino Fundamental com seis anos e não mais com sete.

Nesse entendimento Kramer *et al.* (2011), salienta que as leis federais surgiram com o intuito de melhorar as condições na educação básica, no sentido de buscar reorganizar o Ensino Fundamental, de modo que assegure o acesso com tempo de aprendizagem, dando continuidade na transição da Educação

Infantil para as séries iniciais, considerando a organização, conteúdos, avaliações e, é claro, o acompanhamento processual que cria uma referência que consideramos importante no processo de ensino-aprendizagem.

Essa transição da pré-escola para o Ensino Fundamental é de extrema relevância e imprescindível na vida das crianças, pois é nesse período que elas sedimentam a cultura escolar, conhecem seus novos colegas de sala de aula e seus professores, ou até mesmo sua nova escola.

Para atender esse propósito é necessário que os professores e coordenadores possam colaborar com a melhor adaptação das crianças, possibilitando que essas novidades sejam recebidas do jeito mais natural e positivo possível. Todavia, observa-se que nem sempre essa transição é realizada de forma fácil, necessitando a ajuda de novos olhares para essa situação.

A partir do momento em que as crianças passam a frequentar o Ensino Fundamental, mudanças devem ser feitas, entretanto não devem ser realizadas somente nas esferas estruturais, é importante que haja renovações na proposta pedagógica que será desenvolvida nas séries iniciais. É de suma relevância também que o cotidiano não mude totalmente, mas que seja de forma contínua.

Brincando as crianças são livres para pensar, sonhar, juntar ou ordenar o mundo. Brincar, na perspectiva da criança, é realizar projetos lúdicos, nos quais ela é o principal protagonista, mas é também, seu diretor, o construtor dos cenários, e o propositor dos diálogos nos quais tece a alegria ou a tristeza do mundo, como também, partilha com os colegas suas aprendizagens. De um mundo que lhe faz sentido, mesmo que ela não compreenda tudo na complexidade das formas, como ela mesma tece as relações. Não importa que seja assim. O que importa é poder e querer brincar (FRIEDMAN, 2006).

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Portanto, a criança oriunda da Educação

Infantil, e atualmente no Ensino Fundamental, deverá ter seus direitos infantis garantidos. Leontiev (1988) contribui quando diz que “a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola”.

Todo o sistema de suas relações é reorganizado. É claro que o ponto essencial não consiste no fato de o aluno, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem saberes e obrigações.

Reiteramos, a criança que está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada teve como lócus uma Escola Municipal da Cidade de Manaus, Amazonas. Esta foi inaugurada em 03 de junho de 1996, e passou a funcionar como anexo de outra Escola Municipal, no mesmo ano deixou de ser anexo, para ser Escola Municipal, de acordo com o Ato de Criação, Lei nº 348 de 18 de junho de 1996.

O presente artigo tem como natureza a pesquisa qualitativa, por meio da qual foi possível desenvolver novos conhecimentos que serão extremamente úteis para futuro aprofundamento dos estudos.

O tipo de pesquisa, quanto aos objetivos utilizados, é de pesquisa descritiva e analítica na qual a pesquisadora registrou e procurou descrever os fatos considerados essenciais em sua observação. É caracterizada também, por ser uma pesquisa bibliográfica, uma vez que foram utilizadas publicações já existentes para embasamento teórico do trabalho, tais como: livros, artigos, teses, e dissertações ligadas ao tema proposto.

A população definida para a pesquisa foi formada por professores do primeiro ano do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, com intuito de conhecer a visão dos mesmos sobre o presente tema. Quanto a amostra definida para o estudo,

priorizamos 2 professores e uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, com 30 alunos em cada uma das turmas.

Na pesquisa de campo utilizou-se a observação, que ocorreu de forma semiestruturada e planejada, na qual foram delineados todos os aspectos estudados, tendo como técnica a coleta de dados.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise para a pesquisa está centrada na leitura de entrevistas, aplicadas a uma professora do 1º período (Educação Infantil) e outra do 1º ano do Ensino Fundamental. Quanto à professora do 1º período, esta tem 45 anos de idade, é manauara e exerce a docência na Educação Infantil há 4 anos. Sua formação acadêmica é em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial e com diversos cursos, palestra e congressos.

No que tange à professora do 1º Ano, a mesma possui 40 anos de idade, também é manauara e atua no campo educacional há 10 anos. Possui formação em Pedagogia, pós-graduação em Neuropedagogia, Inclusão e Pedagogia Social. Dentre os cursos que recentemente finalizou, destaca-se o curso de LIBRAS, educação para Surdos, Educação Especial.

Vale salientar que os cursos de pós-graduação *lato sensu* foram realizados, parte em instituições fora da cidade de Manaus e outras a partir de campanhas de atualização dadas aos professores de instituições públicas.

Nesta análise nos referiremos às professoras, como professora 1, quando tratarmos da professora da Educação Infantil e como professora 2, quando nos referirmos à professora do Ensino Fundamental.

A primeira questão visou investigar se o professor recebeu algum curso de formação continuada na rede municipal ou estadual. De acordo com a professora de número 1, esta realizou vários cursos, tanto pela rede estadual quanto pela rede municipal, nas modalidades presencial e à distância. Segundo ela (a professora), existem ofertas de diversos tipos de curso que contribuem para

alfabetização de crianças, jovens e adultos; tecnologias em educação, curso de nível superior oferecido pela prefeitura, em convênio com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A professora de número 2 afirmou que existe uma grande disponibilidade de cursos com intuito de melhorar a qualificação dos professores, e que basta o interesse e preparação necessária para poder cursar, declarou também que sempre que abre um espaço em sua agenda, insere, para melhor aprimoramento de sua profissão.

A segunda questão foi sobre os principais aspectos que distinguem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Segundo a professora de número 1 há diferença nas etapas da educação em análise, quanto ao processo, visto que na Educação Infantil esse processo é bem lúdico, já no Ensino Fundamental muda de forma brusca, tendo em vista que o Ensino Fundamental acontece de forma padronizada, com conteúdo e tempo bem definidos para cada período.

A professora de número 2 explicitou, em sua concepção, que a Educação Infantil terá a função de preparar as crianças para um melhor desempenho no Ensino Fundamental. Consideramos esta questão básica, pois passar de uma etapa de ensino para outra significa considerar a prática educativa realizada em cada etapa de ensino.

A terceira pergunta esclareceu a concepção com relação ao fato de a escola do Ensino Fundamental estar preparada para acolher a criança em todos os aspectos de infraestrutura. A professora de número 1 afirmou, categoricamente, que não. Para ela, as escolas estão estruturadas em salas de aula nas quais atendem mais alunos do que o recomendado pela legislação municipal. A professora de número 2 afirmou que, infelizmente, não, mas que, no entanto, a escola procura atender da melhor forma possível as necessidades educativas do aluno.

A quarta questão da entrevista versou sobre a existência de um respaldo legal, PNE e BNCC², para que o processo de alfabetização se desenvolva na escola ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. De acordo com a professora número 1, é necessário analisar em qual nível a criança está atentando para BNCC.

2 PNE – Plano Nacional da Educação e BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Esta legislação orienta que, até o segundo ano, o aluno esteja alfabetizado. A professora de número 2 esclareceu que isso não acontece, mas que a escola precisa seguir a BNCC, documento por meio do qual são apresentados os eixos referentes à alfabetização. A partir disto, orienta a sistematização da alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, devendo ter continuidade ao longo dos três anos seguintes.

A quinta pergunta tratou da opinião sobre o emprego de metodologia que faz uso de atividade lúdica no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A professora de número 1 ressaltou que esta metodologia é a ideal, porque, senão, as crianças ficam desmotivadas.

A professora de número 2 explicou que as atividades lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos, e passam a desempenhar papel importante para o desenvolvimento integral da criança que aprende de forma significativa, para que possa ser aceita e assim ter uma educação de alta qualidade.

A sexta indagação foi relacionada ao ponto de vista sobre as adequações necessárias para efetivar a transição escolar, no caso da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo a facilitar o processo de adaptação dos educandos.

A professora de número 1 expressou que é necessário começar esse processo de transição na Educação Infantil, uma vez que as crianças iriam se familiarizando com o processo de letramento e que, no início do Ensino Fundamental, esse processo ainda é bem lúdico.

A professora de número 2 diz que, primeiramente, é importante lembrar que não existem regras rígidas, padronizadas a serem seguidas. A personalidade individual de cada criança responde por uma reação diferente. Alguns alunos se adaptam rapidamente, mas outros resistem, choram e recusam. Como a insegurança é parte inerente do processo, é importante não negar esse sentimento. Expressar emoções diferentes diante do desconhecido faz parte do início do ano letivo.

A sétima pergunta foi direcionada para relação dos pais e o apoio e parceria em relação às práticas pedagógicas (tarefas, pesquisas e outras atividades para casa). A professora de número 1 explicou que, na maioria das vezes, não contam com o apoio dos pais nas atividades escolares, orientadas para realização em casa. A professora de número 2 afirmou que não observa motivação e interesse nos pais em realizar junto com seus filhos estas atividades.

A oitava pergunta tratou do contato professor-pais, para discutirem ou trocarem informações em relação à aprendizagem e ao comportamento das crianças na escola. A professora de número 1 afirmou que existe grupo de *WhatsApp*, reunião de pais e mestres e, quando necessário, atendimento junto à coordenação pedagógica. A professora de número 2 informou que é utilizado o *WhatsApp* como ferramenta de contato imediato e reunião de pais e mestres, para uma conversa mais detalhada em relação ao aluno.

A nona pergunta foi sobre as sugestões que o professor daria para melhorar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A professora de número 1 sugeriu que esta deve ser subsidiada pela adoção de materiais lúdicos adequados para aulas práticas, respeitando, assim, o tempo e o limite de cada criança. A professora de número 2 explicou que o docente do segundo período da Educação Infantil poderia começar a exercer algumas atividades mais voltadas ao letramento e escrita, sempre usando o lúdico, o que poderá facilitar o processo de transição.

A décima e última pergunta da entrevista foi relacionada à existência de algum contato entre os professores da Educação Infantil com os professores do Ensino Fundamental (6 anos) para troca de informações. A professora de número 1 respondeu que, geralmente, esse contato e essa troca de informações não existem. No entanto, seria muito importante e necessário, pois facilitaria todo o trabalho e o aprendizado. A professora de número 2 ressaltou que no atual contexto da escola não existe essa troca de informações.

Na pesquisa realizada e apresentada no presente artigo, foi possível perceber que a instituição escolar possui dificuldades na

realização da transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Todavia, a escola procura atender, através de ações pedagógicas e administrativas, às expectativas das crianças ajudando-as e adaptando-as às novas realidades pedagógicas da melhor maneira. Os professores procuram realizar a melhor forma de gerir e auxiliar na transição entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do estudo é resultado de observações e análise do processo da pesquisa de campo, que constituiu o momento elementar da minha formação como futura professora. Não só para relacionar a teoria e a prática, como, também, pelas vivências da riqueza pedagógica do espaço escolar, através das observações das atividades escolares.

Para a realização do estudo, partimos do argumento segundo o qual o trabalho docente nas etapas da educação deve considerar a situação de aprendizagem das crianças que vivenciam a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo do processo de pesquisa, buscou-se compreender o papel do professor e da escola nesta transição, especialmente dos professores que desempenham um papel importante de compartilhamento dos seus saberes, para a compreensão do problema da pesquisa. Como parte da pesquisa, foi observada a importância do espaço físico, da organização ambiental e das atividades recreativas, pois elas interferem diretamente na aprendizagem dos alunos.

Na transição mencionada, compreendemos que o desafio começa com o ambiente escolar em que as crianças se encontram, principalmente no início do primeiro ano. Durante o processo de Estágio II³, percebemos que raramente a organização da escola do Ensino Fundamental se preocupou em criar um ambiente acolhedor

3 O Estágio II tem como campo de Estágio, as Escolas que realizam a escolarização de alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

para os alunos e fazê-los sentir que são sujeitos desse espaço. O sistema ignora este espaço e momentos lúdicos espontâneos são poucos trabalhados. Notou-se a ausência do momento em que as crianças pudessem liberar sua imaginação, suas energias físicas e vivenciar assim novas descobertas, fantasia, medo e explorar tudo ao seu redor.

Vale ressaltar que, na educação básica, o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social das crianças também começa na escola. Nesse sentido, são necessários cuidados especiais e organização escolar. Com o aumento do Ensino Fundamental em um ano, as instituições de ensino tiveram que se reorganizar e fizeram planos para incluir o aluno de seis anos nessa etapa da educação básica.

Entendemos que este estudo é importante, pois serve de referência para que outros acadêmicos percebam a necessária importância do processo de transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. *Lei de n. ° 12.796, de 04 de abril de 2013. Lei de diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 2013.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

FRIEDMANN, A. *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna, 2006.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino fundamental. *SciELO*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan. 2011.

LEITE, Fernanda Oliveira; SILVA, Luana Nunes da. *A prática pedagógica na educação infantil em um Centro de Referência de Educação Infantil (CREI) de João Pessoa*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LEONTIEV, A. N. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. 228p. p. 119-142.

MAIA, J. N. *Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil*. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista Histedbr on-line*, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLHARES DESVIANTES DE UMA ESTAGIÁRIA

Alfabetizando através das Ciências

Ana Paula dos Reis Gonçalves
Monica Silva Aikawa

INTRODUÇÃO

O olhar sobre as Práticas Pedagógicas de Ciências e o Processo de Alfabetização surge em uma escola municipal, através de minha vivência como estagiária no Programa de Gestão de Alfabetização (PGA), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). O contato com esse tema foi permeado de estranhamento em observação de uma ruptura nas aulas onde estive presente enquanto estagiária. Assim, ressaltamos a necessidade de uma reflexão em torno do ensino de ciências e da alfabetização olhando o indivíduo como sujeito que aprende, ensina e é autônomo (FREIRE, 2015).

De modo geral, trago essa escrita marcada pela trajetória autobiográfica antes da pandemia, que elenca uma visão educacional a ser (re)construída constantemente através da revisitação do ensino-aprendizagem, do repensar (auto)formativo, bem como de outros marcadores que envolvem a docência em (trans)formação e que estão presentes para além das escolas. Por esses motivos, digo que abordagens como de Foucault (2006), Freire (2015) e Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), fizeram-me desviar o olhar para o movimento de construção e escrita, livre e subjetiva, a qual aproximei de uma perspectiva pós-estruturalista, tentando fugir de um discurso homogêneo, marcado de uma “padronização” formativa que me foi imposta durante anos. E é nesse sentido que a ciência vai se construindo, através dos detalhes e singularidades

do cotidiano desse estagiar, dando visibilidade aos micros saberes de uma professora em formação. Pergunto-me: De que modo as práticas pedagógicas de Ciências se relacionam com o processo de alfabetização no Ensino Fundamental, a partir do meu olhar de uma estagiária do PGA? O que me leva ao objetivo geral da pesquisa, no viés de problematizar as práticas pedagógicas de ciências e suas relações com o processo de alfabetização no Ensino Fundamental, a partir da vivência de estagiária no PGA. Nessa perspectiva, sigo a construção da pesquisa com os objetivos específicos de narrar as práticas pedagógicas de ciências vivenciadas por mim no Programa em questão e discutir as relações entre essas práticas de ciências e os processos de alfabetização.

CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO: UM CONVITE A UM OLHAR FORMATIVO DOCENTE

A princípio, você pode estar se perguntando “Quem é a pessoa que está escrevendo aqui...?”, “Sobre o que ela discorre?”, “Qual o motivo de isto virar pesquisa no meu Trabalho de Conclusão de Curso na Pedagogia?” Pois bem! Irei agora explicitar algumas coisas sobre mim e também algumas situações, (des)caminhos que guardei até esse momento.

Primeiramente, é preciso saber que eu sou uma jovem, mulher, pesquisadora que desde muito cedo, já sentia necessidade de partilhar o que aprendia. É interessante lembrar essa caminhada e associá-la a certas vivências mais recentes, uma vez que Passeggi; Nascimento; Oliveira (2016) e Foucault (2006) destacam que o pesquisador necessita, antes de tudo, interrogar-se, questionar-se e refletir sobre suas vivências para então entender e se fazer presente na pesquisa.

Nesse sentido, além da narrativa dos acontecimentos, necessito olhar e repensar as ações que se ligam e se correlacionam ao longo de minha trajetória, para então sentir que estou realizando, de fato, uma pesquisa narrativa que dispõe de desdobramentos reflexivos e formativos (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

Desde o início de minha vida acadêmica tive o privilégio de atuar na área da educação, estagiar foi um período importante, pois percebi que existiam várias maneiras de mediação no ensino. Por conseguinte, soube que ainda era preciso mais, muito mais saberes, mais dedicação, mais modos e mais vivências para que me sentisse e me tornasse a professora pesquisadora que tanto sonhei.

Borges e Dalberio (2007), reafirmam a ideia de que o processo do conhecimento e a veracidade científica são constantes e infundáveis e, conseqüentemente, geram novas realizações e transformações, descartando a ideia de uma verdade permanente. Ao mesmo tempo em que eles reiteram essa ideia, coloco-me a pensar que o que aprendi no decorrer dessa história, é temporal e mutável, são descaminhos. Hoje o desafio é (des)aprender e (re) pensar a docência (FOUCAULT, 2006), pois agora entendo que somente “querer” ser professora e imitar meus professores não adianta, sei que preciso de algo mais, para poder seguir, pois a docência possui uma complexidade peculiar.

Logo, romper com a inércia pode ser difícil, mas é um caminho cheio de surpresas e ao encontrar palavras como: coletivo, inovação, pesquisa e formação juntas, tenho ideia dos diversos (des) caminhos para a docência. Passei por vivências como estagiária nas escolas públicas estaduais e municipais, por meio do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde atuei por quase um ano no Colégio Militar da Polícia Militar (CMPM), acompanhando e realizando o reforço escolar das crianças com dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e escrita. Além de outros movimentos de alfabetizar as crianças, incluindo a participação no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares (LEPETE/UEA), no Projeto de Oficina de Formação e Serviço (OFS), que me proporcionou um contato direto com uma rotina docente em turmas de escolas em zonas rurais e ribeirinhas do Amazonas.

Nesta escrita, vejo como isso foi necessário para ampliar o meu olhar sobre a contextualização nas práticas docentes. Certo tempo depois, surgiu a oportunidade de unir as experiências vividas por

mim nos estágios curriculares e combiná-las para a alfabetização no Ensino das Ciências, por meio do Programa de Gestão de Alfabetização (PGA/SEMED). E isso, de início, me surpreendeu por unir o processo de alfabetização ao ensino de ciências.

Essa iniciativa ainda apresentou outras minúcias sobre nossa atuação nas turmas, na qual éramos responsáveis pela produção de materiais pedagógicos, organização do ambiente escolar, elaboração de relatórios semanais e bimestrais que deveriam ser encaminhados com registros fotográficos das turmas e das atividades realizadas, como por exemplo, os experimentos científicos. Este Programa foi uma iniciativa da SEMED com um Instituto/ONG, para oferecer atendimento aos estudantes que estão nos níveis 1, 2, 3 e 4 (nos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA) em turmas do 3º ano do bloco pedagógico, fato nos faz considerar que há uma complexidade entre os financiamentos, qualidade na educação, autonomia das redes e capital. Além de deixar transparecer que a escola pública é incapaz de resolver seus problemas e precisa de ajuda de entidades privadas para isso:

Em geral, instituições privadas definem o conteúdo da educação e executam sua proposta por intermédio da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e de sanções que permitem um controle de que seu produto será executado (PERONI, 2020, p. 09).

Nesse sentido, penso: Para quem se busca qualidade? E para quem deve ser assegurada? A quais interesses e a quem essa relação público-privada serve? Temos ainda um marcador que destaca uma meta geral destinada a elevar os índices de proficiência dos estudantes, por meio de testes e avaliações (SEMED, 2018), bem distantes de considerar a contextualização dos saberes, processos individuais de desenvolvimento/aprendizagem, fator socioeconômico das famílias, como um instrumento que regula os saberes construídos e desconsidera as singularidades.

Pedagogicamente as avaliações têm seu papel no processo de ensino-aprendizagem, mas a ideia não é seguir em guias

ranqueamento e estratificação de conhecimentos, e sim de aprendizagem e acompanhamento. Peroni (2020, p. 04) nos diz que esses institutos parceiros de escolas públicas “têm como conteúdo de suas propostas o individualismo e a sua materialização, como competitividade, premiação e meritocracia”, são marcas de privatização do ensino e da nova perspectiva neoliberal. E, quanto ao apoio financeiro para a oferta educacional, isso faz diferença na qualidade do ensino, mas percebo que, através da interferência do setor privado na educação pública, surge uma falsa ideologia de qualidade que muitas vezes acaba controlando e tornando mecanizado um ensino que antes era ofertado de modo mais contextualizado. Isso ocorre de tal modo que acabam por descaracterizar a educação pública, uma vez que a educação é um direito social e não pode ser visada e nem tampouco tratada como mercadoria (PINTO, 2014). Além de fortalecer o discurso de desqualificação e precariedade da educação pública, devendo assim o setor privado se apropriar, pois seus parâmetros de qualidade são mais eficientes (PERONI, 2020).

A princípio, estando como estagiária, compreendia os estágios como um espaço de aproximação com a profissão, mas essa sobrecarga me assustou e, por vezes, refletia se o trabalho docente se representava dessa forma, se essa era a realidade da escola pública. Qual o espaço para a criação, pesquisa e o olhar curioso pelo mundo? Conforme documento base de orientação do PGA, no eixo de avaliação de aprendizagem, há um fluxo destacando que:

Todas as avaliações obedecem ao fluxo de: recebimento; leitura e estudo; aplicação; correção; resultados e ações. As orientações para avaliação diagnóstica inicial serão tratadas em tópico específico para tal. Onde o PGA prevê a realização de **três avaliações** ao longo do ano (SEMED, 2018, p. 27).

A prescrição era palavra-chave, no trecho citado tudo foi bem descrito para que seguíssemos essas determinações, o fluxo, com

a intenção de diagnóstico, mas sem envolvimento das crianças da turma, elas eram consultadas nesses três momentos de avaliações para verificação de aprendizagem de conteúdo. E sim, buscava-se nivelar a turma para enquadrá-las nos níveis ditos anteriormente. Talvez sua intenção não fosse, mas o trecho reforçava isso. Em meus desvios de olhar, penso que, como professores, não podemos nos acomodar em somente seguir o fluxo. Precisamos realmente possibilitar que os educandos sejam conscientes daquilo que estão aprendendo em sala, fazendo com que todo o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira coletiva, constituindo um caminho de mão dupla comigo (enquanto estagiária-professora em formação) e as crianças da turma.

Talvez a ideia do PGA tenha intenções boas para a educação pública, mas em suas entrelinhas vemos marcas de *ranqueamento*, nivelamento, padronizações que não cabem em processos tão subjetivos e coletivos como nos ensinamentos e aprendizagens, assim como abrem espaço para a privatização do direito social à educação. O interesse de apresentar os conceitos e contribuir com vivências científicas conduz para fortalecimento da criatividade e da criticidade mediadas e aprimoradas através das experiências constantes que precisam ocorrer durante o processo formativo de cada pessoa. E ainda seguia me perguntando sobre o papel da alfabetização em tudo o que estava sendo proposto. Pois Freire nos atenta que:

A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (2000, p. 13).

E a criação, a meu ver, se encontra num território distante das padronizações. Isso também nos faz pensar sobre a relação entre ciências e alfabetização, nos levando a ponderar também sobre a importância dos primeiros contatos da criança com as experiências escolares. Por isso, de acordo com Briccia (2016), é relevante que

as práticas pedagógicas de Ciências sejam atrativas e incentivem a leitura de textos científicos que inferem no desenvolvimento da leitura no sentido da alfabetização. Não podemos negar a relevância da ciência e nem deixar de problematizá-la e refletir sobre suas relações com outras linguagens.

PRÁTICAS DE CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO NO PGA

Começo relatando que como estagiária, recebi junto aos meus colegas de estágio, formações científicas continuadas, para que pudéssemos utilizar alguns materiais oferecidos e disponibilizados pelo programa, bem como seus métodos de aplicação para as turmas.

Por exemplo, em uma das formações recebemos instruções de um experimento sobre a origem dos alimentos, chamado “*Experimento 16: Tem ferro na comida?*”, no qual foi entregue um pequeno ímã para cada um de nós estagiários. Para a realização deste, precisaríamos dos seguintes materiais: cereal matinal com ferro, água natural, ímã forte (ímã de neodímio), sacolas plásticas transparentes (din-din) e xícara. Na formação, somente nos foi demonstrado como faríamos, não colocamos a “mão na massa”, infelizmente, faria o mesmo e realizaria de forma “demonstrativa” na sala de aula. Um dos impedimentos para que a turma realizasse o experimento é que recebemos apenas um ímã de neodímio, além disso, eu precisava comprar os demais materiais.

Giordan (1999) considera que a experimentação possui um papel relevante como ferramenta para o conhecimento científico e que para que essas práticas experimentais aconteçam adequadamente, é preciso aproximar ainda mais o significado da ciência aos próprios professores, pensando nesse despertar científico, inserido também, nas formações continuadas. Pensando nisso, e vivendo a realidade das oficinas e formações dentro do estágio no PGA, percebo que a formação continuada se configurava em uma outra forma, a de transmissão, pois eles nos ensinavam como deveríamos realizar os experimentos a partir dos materiais solicitados e não os disponíveis. O foco era a aplicação prática de um conteúdo curricular e não, necessariamente, partia

da turma em questão ou buscava exercitar um olhar desviante pela ciência. A pergunta é: qual o espaço para a criação nos processos de ensino de uma instituição pública? A prescrição é recorrente? Como chegar a essa tomada de decisão consciente com um ensino de ciências transmissivo e livresco? Como impregnar a sala de aula de sentido se a formação continuada é prescritiva e padronizada?

É nesse sentido que, como professora em formação, entendo a relevância de problematizarmos a alfabetização em Ciências, de pensarmos em como se dão esses processos e quais as questões que estão envolvidas, sejam elas no âmbito escolar ou além dos limites dele, para que nos tornemos mais críticos e ativos em meio à sociedade. Todavia, em certo momento do programa, nos vimos nas formações recebendo receitas para as realizações dos experimentos científicos, para então, realizá-los em sala de aula. Todos os bimestres recebíamos 4 experimentos que envolviam os temas: mistura de cores, o *habitat* das plantas, o sistema de tratamento da água, os órgãos do nosso corpo, estímulos sensoriais, leis de eletricidade, dentre outros.

Conforme foi passando o tempo, percebi que alguns professores alegavam que as experiências demandavam muito tempo e acabava atrapalhando o horário da aula. Sobre isso, entendia que eles viam as aulas com experimentos científicos, como algo não relevante para o processo de aprendizagem da turma e que não fazia parte da aula. Ao mesmo tempo, compreendo a importância dos experimentos científicos:

A experimentação durante as aulas, não é importante apenas por despertar o interesse pela Ciência nos alunos, mas também por inúmeras outras razões, principalmente para compreensão dos fenômenos que regem as transformações que ocorrem na Terra (SANTOS, 2014, p. 06).

Portanto, podemos entender que as aulas práticas experimentais despertam maior interesse e também algumas habilidades não vistas anteriormente. Sobretudo, como estagiária, estava entre o cumprimento de prazos e metas do Programa

e minhas ideias em relação às possibilidades formativas dos experimentos, tal como nos apresenta Santos, pois, em meu olhar, os experimentos não poderiam ser constituídos apenas de um procedimento repetitivo de uso de conteúdos de Ciências Naturais, mas deveriam trazer todo esse despertar pela Ciência. Além de perceber esse movimento da experimentação como ferramenta importante para construção científica, lembro de Giordan (1999), que caracteriza a experimentação como meio que envolve, motiva e aproxima os estudantes de forma mais lúdica para o aprendizado dos temas tratados em sala de aula e outros espaços educacionais.

Relembro que ao chegar à escola, nos primeiros momentos de estágios curriculares, PIBID ou LEPET, observava uma constância de aulas transmissivas e livrescas. Com o PGA, observei mais diretamente uma distância entre o ensino de ciências e o processo de alfabetização nas salas, a ponto de aulas de língua portuguesa ocorrerem todos os dias, porque as crianças tinham que aprender a ler/escrever, e as de ciências serem realizadas apenas no dia de agenda do PGA.

Para que se tenha um conjunto de atividades diversificadas, Aikawa (2014) declara que o professor precisa atrelar-se a um papel de pesquisador, para que as ações escolares não se perpetuem através de reprodução de conteúdo, nem levem a um engessamento de ideias. Dessa maneira, enquanto estagiária, tinha o material posto pelo PGA e tentei contextualizá-lo ao processo da leitura e da escrita, para que fosse estabelecida uma relação entre os conhecimentos prévios das crianças e as informações debatidas e (trans)formadas dentro e fora da sala de aula. Uma maneira que usei para sondar por onde começar a trabalhar os conteúdos dos experimentos foi através de jogos de perguntas e respostas sobre o que eles entendiam por tal vocábulo, fazendo uso de algumas palavras de caráter científico.

Logo, por meio dessas conversas com a turma, percebi o processo de letramento presente em cada experimento. Em segunda análise, apesar de possuímos um “passo a passo” dos procedimentos das experiências, foram feitos alguns ajustes, para que todos pudessem “olhar de perto”, manusear os materiais e observar cada procedimento feito, bem como, ao final, destacar os

resultados obtidos, seja de maneira oral e/ou escrito/desenhado. Por meio da prática do manuseio dos materiais e da utilização de todas as ferramentas investigativas possíveis, Krascilchick (2007) assegura que podemos assimilar verdadeiramente a atividade científica, não somente através da escuta, mas enquanto sujeitos ativos.

Ao mesmo tempo em que menciono a fala da autora, constato poucos momentos em que eu, professora em formação, e as turmas que trabalhei no PGA tivemos esse papel de sujeitos ativos a partir do Programa. Por tudo que era delineado nele, havia pouco espaço para isso. O projeto de TCC, nas vias da pesquisa narrativa, levantou essas reflexões e vejo o quanto essas práticas realizadas por mim no PGA fizeram desviar meu olhar para o perfil docente que eu estou construindo, levantando várias questões sobre “como isso pode agregar no dia a dia de professora?”, “de que modo posso aproximar e tornar esses saberes da ciência menos mecânicos e mais vivos?”, “como posso realizar uma aula mais significativa?”

Assim, saio mais cheia de perguntas do que respostas e ainda mais mantenho meu olhar desviante para o ensino-aprendizagem. Considero que o ponto inicial para a construção da Ciência, bem como dos diversos tipos de saberes, está atrelado aos conhecimentos prévios, que, por sua vez, nos aproximam das produções científicas. Nessa perspectiva de aprender ciências, procurei desenvolver junto aos estudantes uma diversidade de conhecimentos científicos, com o intuito de aproximarmos-nos de ferramentas científicas, no caso do PGA os experimentos, na ideia de aguçar e maximizar o olhar curioso sobre o mundo em que vivemos e sobre nossas intervenções nele.

Galvão, Aikawa e Fachín-Terán (2012) destacam que, a partir disso, podemos entender que no processo formativo, o conhecimento pode interligar-se aos diferentes conceitos humanos, o que pode vir a ampliar de forma significativa e instigante o ensino em sua totalidade, por meio dos princípios da equidade. Como professores, precisamos superar a educação bancária (FREIRE, 2015) e o autoritarismo em que, partindo de uma prática contextualizada, instiguemos o educando na construção do exercício da curiosidade, ou seja, a capacidade de exercer a criticidade utilizando-se de uma vivência.

Com isso, pensemos numa docência, com metodologia(s) que estimulem os indivíduos conforme suas subjetividades e experiências trazidas em sua “bagagem cultural”, para que estes possam transmutar suas visões de mundo através da leitura e escrita, através do ensino de ciências. Nesse sentido, podemos dizer que as práticas pedagógicas com as ciências transformam o ensino e a aprendizagem e podem incidir em olhares desviantes na relação com alfabetização e letramento, principalmente quando se voltam para uma reconfiguração social e tecnológica, por meio de uma formação singular e que ao mesmo tempo é coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, destaco pontos importantes vividos no programa de ciências enquanto estagiária-professora em formação, entre os quais (re)construo as práticas com experimentos no sentido de aproximação dos conhecimentos científicos, da alfabetização e letramento, além do (re)pensar atitudes pedagógicas de autoformação. Após narrar e discutir as práticas pedagógicas de Ciências vivenciadas por mim no PGA pude entender mais claramente que o processo de alfabetização não se dá de maneira isolada, mas que se compreende através do conjunto de ações, conteúdos e dinâmicas contextualizadas, de olhar sensível de “Professor curioso”, de Professora reflexiva, de Professora pesquisadora.

Sobretudo, gostaria de enfatizar a contribuição das vivências que os Estágios me possibilitaram, partindo de uma visão para dentro das dinâmicas da escola pública, que abrem espaço para transformação de práticas e exploração das diferentes abordagens no espaço escolar, por meio de um olhar diferenciado e sensível. Isto me possibilitou repensar sobre o papel do professor **no** e **para** o Ensino de Ciências que, durante meu percurso de formação, se fez claro o vínculo com a alfabetização, por isso o trabalho traz essa perspectiva de “Um ensino de Ciências Alfabetizador”, que aproxima os assuntos escolares com os detalhes do dia a dia das crianças de forma mais envolvente.

Por fim, apesar da pandemia causada pelo “*covid-19*” ou “*coronavírus*”, que nos submeteu a quarentena e acarretou inúmeras complexidades tanto na vida pessoal, como na vida profissional e acadêmica, tentamos seguir e trabalhamos para produzir toda a pesquisa de TCC, em memória aos entes e profissionais queridos que partiram precocemente.

REFERÊNCIAS

AIKAWA, Monica Silva. *Educação em ciências nas práticas pedagógicas de educação infantil*. Manaus: UEA, 2014. 134 f.;Il. 30 cm.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 5, n. 43, p. 1-10, 25 jul. 2007. ISSN: 16815653.

BRICCIA, Viviane. *Leitura, Escrita e Processos de Alfabetização: Análises sobre sua relevância para o ensino de Ciências*. In XVIII ENDIPE, Mato Grosso, 2016, p. 2650-2659.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos).

GALVÃO, Maria do Livramento; AIKAWA, Monica Silva; FACHÍN-TERÁN, Augusto. Relatos sobre as práticas pedagógicas de ensino das ciências com crianças da educação infantil. *Revista Areté* (Manaus). v. 5, p. 137-146, 2012. Disponível em: <https://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3096>.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no Ensino de Ciências. *Química Nova Escola*. Experimentação e Ensino de Ciências, n. 10, nov. 1999. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/pesquisa.pdf>.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Marta. *Ensino de Ciências e Cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, p. 111- 125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6440/3911>.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Dinheiro Traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 19, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898014>.

SANTOS, Keila Pereira dos Santos. *A Importância de Experimentos para ensinar Ciências no Ensino Fundamental*. 2014. 47 Folhas. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações sobre o Programa de Gestão de Alfabetização*. Manaus: SEMED, 2018.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações sobre as formações científicas para o PGA*. Manaus: SEMED, 2019.

SATISFAÇÃO E SOFRIMENTO DE PROFESSORAS DURANTE O REGIME DE TELETRABALHO NA PANDEMIA DE COVID-19

Cathlen Coelho de Aquino
Érica Vidal Rotondano

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, professoras e professores têm sofrido inúmeras exigências, pois as mudanças sociais alteraram demandas e expectativas em relação ao perfil profissional. Junto a isso, o impacto da pandemia de COVID-19, e as novas formas de organização do trabalho docente, exigiram adaptações, reinvenções e a criação de estratégias de enfrentamento diante do teletrabalho.

Em 2020, em período de estágio, nos deparamos com a pandemia de COVID-19 e seus impactos sobre a docência. Com o novo cenário meu questionamento foi: quais seriam os fatores que causavam satisfação e sofrimento no exercício da docência, no contexto da pandemia?

A pesquisa objetivou analisar a satisfação e o sofrimento no exercício da docência, durante o regime de teletrabalho na pandemia de COVID-19. Participaram dessa pesquisa três professoras do 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa qualitativa realizada foi um estudo de caso que teve como instrumento de coleta de dados a observação participante tanto presencial, das turmas das participantes, quanto do grupo virtual que constituíram durante o teletrabalho; análise documental, entrevista aberta e semiestruturada com as participantes pelo *Google Meet* e a aplicação de um questionário profissional pelo *Google Forms*.

Embora a temática da satisfação e do sofrimento no exercício da docência esteja alcançando maior expressão nas últimas décadas,

acreditamos que ainda é pouco discutida no âmbito da graduação em Pedagogia, merecendo ser ampliada, inclusive, no que diz respeito à criação de espaços de escuta/suporte e de elaboração coletiva de estratégias para a ampliação da saúde e enfrentamento do mal-estar docente.

Para melhor entendimento e organização desse artigo, ele está dividido em duas partes. Na primeira, é apresentada a fundamentação teórica do estudo, enfatizando aspectos do exercício da docência durante o regime de teletrabalho. Em seguida, são apresentados os resultados obtidos a partir das categorias de análise criadas, à luz do referencial teórico adotado na pesquisa.

AS MUDANÇAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA PANDEMIA DE COVID-19: SATISFAÇÃO E SOFRIMENTO NO REGIME DE TELETRABALHO

No Brasil e no mundo, as medidas para conter o aumento de pessoas infectadas pela COVID-19 – como o distanciamento social e a quarentena – impactaram os modos de vida e de trabalho da população em diversos setores, inclusive na educação.

A suspensão das aulas foi uma estratégia importante, pois a escola é um espaço onde o contato e a proximidade física são inevitáveis. As crianças e adolescentes, por terem imunidade maior, podem estar com o vírus, mas com quadro assintomático, e, com isso, correm risco de contaminar um maior número de colegas na escola e os familiares em casa, inclusive as pessoas mais idosas, que tendem a ser mais vulneráveis à doença.

Para conter o avanço do vírus, o governador e prefeitos dos municípios decretaram medidas, dentre elas, suspensão de aulas. Os Conselhos Estaduais de Educação de vários Estados e diversos Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 5/2020, de 18 de março de 2020, explanou aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

Visando dar continuidade às atividades pedagógicas, a Resolução 30/2020 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), estabeleceu o regime de aulas não presenciais na área de todo o sistema de Ensino do Estado do Amazonas, a contar do dia 17 de março de 2020, podendo ser prorrogado conforme as orientações das autoridades sanitárias. Assim, as redes e ensino e gestoras(es) escolares tiveram atribuições para executar no regime especial de aulas não presenciais.

Os alunos das escolas municipais ficaram sem aula presencial desde o dia 17 de março. Primeiramente, as aulas das escolas públicas foram suspensas até o dia 31 de março como forma de antecipação das férias e depois, continuaram suspensas devido ao aumento de infectados na capital amazonense.

Com isso, Manaus foi uma das primeiras cidades do Brasil a iniciar o Projeto Aula em Casa em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC). Por meio dele, foi desenvolvida uma série de atividades para manter o mínimo do fluxo de aprendizagem das crianças e adolescentes da cidade.

O projeto “Aula em Casa” é uma solução multiplataforma para a transmissão de aulas à distância para os alunos da rede pública de ensino, tanto no âmbito estadual (Amazonas), quanto municipal (Manaus), em canais de televisão aberta, *sites* e aplicativos. Durante o período de aulas não presenciais, o conteúdo educacional foi reorganizado seguindo as necessidades dos alunos de cada nível, etapa e modalidades da Educação Básica, sendo transmitido por quatro canais da TV aberta: 2.2, 2.3, 2.4, 2.5. A iniciativa deu continuidade às atividades pedagógicas programadas para 2020 sem interromper o ano letivo⁴.

4 Informação retirada do site <<http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>>. Acesso em: 27/09/2020

Em setembro, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) se organizou para a fase de flexibilização. Para dar suporte ao projeto Aula em Casa, cada escola construiu um cronograma de atividades em que os profissionais estariam em atividades presenciais de forma escalonada. Os alunos também poderiam agendar horário para ir à escola para tirar dúvidas e reforçar sua aprendizagem.

No caso das professoras que estavam participando da pesquisa, estas optaram por continuar dando suporte ao Projeto Aula em Casa pelo grupo de *WhatsApp* dos pais, tirando dúvidas e reforçando a aprendizagem de acordo com as dificuldades dos alunos, passando áudios e vídeos com instruções. Os pais podiam entrar em contato com elas tanto pelo grupo quanto por mensagem particular. Os alunos faziam as atividades no caderno e trabalho em cartazes, tiravam fotos e mandavam para as professoras corrigirem.

Segundo o *site* de notícias Portal Desafios da Educação (2020), uma pesquisa feita pelo Instituto Península no mês de maio daquele ano apresentou que, em virtude da quarentena, 2,4 mil professoras(es) foram entrevistadas(os) sendo que 35% informaram que tiveram que trocar por inteiro os seus hábitos; 41% disseram que mudaram muito e 22% tiveram que mudar pouco a rotina. Apenas 2% disseram que não precisaram mudar os hábitos.

A professora Lu falou sobre a antecipação das férias de forma repentina, *“Ninguém estava preparado para esse recesso fora de hora, senão já teria fechado tudo, nota, trabalho e mandado atividade para eles fazerem nesse período. Também não temos culpa!”* (Grupo de *WhatsApp*, 2020).

Em relação à criação do grupo de *WhatsApp* dos pais, algumas professoras, inicialmente, não queriam fazer parte dele, como vemos nas conversas de docentes a seguir:

“- Mana nem fiz grupo, a outra mandou a lista da reunião, mas não quero fazer. Tem que mandar a foto deles fazendo tarefa? Mana não quero mesmo fazer grupo, poxa.

- Eu não passei nada ainda”.

- Mana também não queria fazer, mas farei!

- Vou ter que fazer, né? Eu vou fazer só para eu falar, quem quiser responder, que me mande no meu privado.
- Não precisa fazer grupo, pode mandar pelo privado de cada um, estava pensando aqui.
- Mana o grupo será fundamental para orientar esses pais e os alunos. Na SEDUC estou tendo muito trabalho” (Grupo de WhatsApp, 2020).

Sobre a mudança de rotina, a professora Nanda falou que “*estudando para as aulas de amanhã. Trabalhar em casa é pior, os pais perturbam no grupo. Tenho que estudar porque a aula é amanhã 8:00h, e na hora da aula os alunos já mandam mensagem para tirarem dúvidas*” (Grupo de WhatsApp, 2020).

O Portal Desafios da Educação (2020) ainda revelou que a segunda atividade que mais demandava das(os) professoras(es) era a preparação das aulas, sendo a primeira a organização pessoal e familiar.

Em relação ao desgaste que o regime de teletrabalho tem causado a docentes, a falta de preenchimento diário do link de frequência de estudantes foi fator que causou sofrimento:

<p><i>“Estou assim, hoje, aff. Essa aí só manda essa mensagem todo dia (print de uma conversa com uma mãe), e teve coragem de me dizer que ela não responde a frequência porque não tem tempo, está trabalhando bastante. E está com medo de perder o bolsa família dela. Não é tão doida como eu pensava, só se faz. Não respondo mais link de ninguém”</i> (Grupo de WhatsApp, 2020).</p>	<p><i>“- Ontem fui bem grossa com esses pais, também cansei, tive 23 links. Eles gostam é de levar carão.”</i> <i>- Os meus descansaram em Jesus. Me manda a sua mensagem, que postou, que vou colocar no meu grupo, para ver se alguém reage”.</i> <i>- Falei para eles que cada um sabe a responsabilidade em relação a seu filho, não falaram nada, nem link querem preencher. Vou perturbar eles todo dia para preencherem esse link”</i> (Grupo de WhatsApp, 2020).</p>
---	--

O excesso de atividades é fadigoso para estudantes e professoras(es). O(a) aluno(a) pode ficar nervosa(o) e preocupada(o) com a entrega dos exercícios, além de não aprender o assunto. A(o) docente, que normalmente não trabalha apenas em uma turma, precisa preparar as aulas, criar novas atividades e corrigi-las.

No grupo de *WhatsApp* (2020) uma professora falou que “o *home office* é mais trabalhoso que em sala de aula. A diferença é que nós economizamos a voz”, ao que outra acrescentou: “é verdade sim, mas a cabeça fica cheia”.

Segundo Libâneo (2004, p. 298):

Reuniões que se destinam apenas a comunicação de decisões impedem os professores de participar no processo decisório ou fazer leitura crítica das medidas ou textos legais. Queremos assinalar necessidade de atitude crítica ante às determinações oficiais, para avaliar o grau em que as políticas e as diretrizes são democráticas, justas, inclusivas, respeitadora das diferenças relativas ao direito de todos a escolarização.

No grupo de *WhatsApp* (2020) uma docente assim se manifestou sobre decisões da direção da escola:

“Sinceramente, não entendo essa gestora. Os professores estão de férias e ela fica passando recadinho para ser postado em grupo de pais, eu nem tenho mais grupo, estamos de férias. Ainda tem colega que fica dando confiança, eu falei para os pais procurarem a escola. Disse que eu estou de férias e acabei o grupo. Em fevereiro vai começar o inferno novamente, eu não respondo mais pai nenhum.”

Uma satisfação apontada pelas docentes no regime de teletrabalho era quando estudantes davam o retorno das atividades: “*Meninas, estou feliz com minha turminha, até vídeo mandaram. Os pais estão comprometidos com as atividades, o meu grupo só tem 13 contatos. Dos 13, 10 fizeram atividade que eu passei hoje*” (Grupo de *WhatsApp*, 2020).

Outra satisfação das docentes era grupo de *WhatsApp* (2020) das professoras, no regime de teletrabalho, percebi que elas compartilhavam fotos das atividades realizada com as turmas; lembravam de dar avisos importantes como: entrega de livros; entrega de kit merenda e até mesmo informações sobre a instituição

do mestrado. Mas também falavam de seus enfermos e conquistas e continuavam compartilhando as atividades que iriam passar para seus alunos, dando a liberdade para as outras professoras utilizarem em suas turmas:

“-Que atividade linda, aí minha sala de aula para levar essa atividade. Envia mais, se Deus quiser dia 31 estamos com nossos alunos no presencial e vacinadas. Vocês, eu já estou.”
- Né?Pensei em vocês”

Segundo Libâneo (2004, p. 307):

O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos.

De acordo com Aguiar e Almeida (2011), os professores sofrem na expectativa de serem reconhecidos pelos seus pares. Neste sentido, a falta de apoio e o não reconhecimento são fatores que os fazem adoecer, pois a relação com o outro e as experiências vividas, o reconhecimento e elogio ganham uma supervalorização na contenção psíquica do sujeito.

MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE COM A CHEGADA DA PANDEMIA DE COVID-19

Entre as modificações apontadas pelas professoras, identificamos o horário de trabalho que, de acordo com elas, passou a durar 24 horas, de domingo a domingo, ocasionando aborrecimento, mas também um conflito entre se sentir obrigada a responder aos chamados das famílias de estudantes a qualquer horário e aprender a estabelecer limites, a fim de preservar o tempo de descanso.

Professora Lu: *“O professor não tem mais horário para trabalhar: é 11 horas da noite recebendo atividades. É dia de domingo. É dia de sábado. E aí, se por acaso, a gente não definir mesmo, estipular algo tipo ‘eu não vou responder’, a gente passa 24 horas trabalhando. [...]Os pais passam o dia trabalhando, o horário que eles chegam é o horário que dá para enviar para a professora. A gente tem que estar pelo menos mais disponível e ser mais flexível também em relação a isso. Com certeza, mudou sim e todo tempo a gente tem que se reinventar: é procurando aplicativo, é procurando plataforma, é procurando vídeo, é procurando algo mais lúdico pra chamar atenção, porque acabam perdendo interesse”* (Entrevista virtual, 2021).

Professora Nanda: *“É assim agora, a casa da gente não é mais o local de descanso, é o local de trabalho. Entendeu? Não tem mais descanso, e é isso que ela falou mesmo, acho que a Jak também, eu recebo atividades 11 horas da noite, 10 horas da noite. É a hora que o pai chega em casa para mandar”* (Entrevista virtual, 2021).

Segundo Mariano e Muniz (2006, p. 81), “a dinâmica escolar, conforme vem se apresentando, tem afetado diretamente a execução da atividade docente, um movimento de tensões em sua prática cotidiana”.

Durante as aulas remotas, a ferramenta digital mais utilizada pelas docentes no contato com estudantes e suas famílias foi o *WhatsApp*. O contexto exigiu, também, que docentes buscassem e explorassem novas ferramentas, como sinalizado pela professora Lu. Assim, “o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser visto sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos” (CORDEIRO, 2020, p. 04).

As professoras queixaram-se de que, a todo momento, no regime de teletrabalho, precisavam provar que estavam trabalhando, por meio de fotos e/ou vídeos das atividades realizadas. O peso da desconfiança por parte da gestão foi sentido

como desrespeito e falta de reconhecimento em relação ao esforço realizado pelas professoras. Além disso, preenchimento excessivo de links e a oferta de formações em horários de atendimento ou de trabalho pedagógico se tornaram frequentes.

Muitas vezes, as(os) professoras(es) buscam de forma individualizada abordagens pedagógicas atualizadas a fim de melhorarem seu desempenho em classe. Mas, também, visando promover uma formação continuada a docentes, no período da pandemia, a SEMED ofertou formações voltadas para alfabetização, entrando, por vezes, em conflito com horários de outras atividades docentes.

De acordo com reportagem do Portal Diário (2020) sobre o teletrabalho na pandemia, “os principais motivos de reclamações são o estresse, o acúmulo de trabalho e de diferentes funções, as atividades extras que antes não precisavam fazer” o que pode ser constatado na fala das docentes:

Professora Lu: “Então, esse negócio de ficar alimentando suas evidências no início para mim era os links. Só que depois, como a gente sabia que o sistema ia aprovar todo mundo, independente de preencher link ou não, eu acabei me relaxando, eu nem ligava mais. E agora, da mesma forma de evidência sim, ‘ah, eu estou trabalhando. Se alguém quiser vir contestar isso, eu tenho meu aparelho celular aqui e o grupo’. Mas eu não preciso ficar provando com evidências disso e daquilo que eu estou fazendo. Eu estou fazendo meu trabalho. Estou fazendo até mais do que eu deveria fazer, porque estou atendendo fora de horário. Se fosse presencial, a gente cumpriria somente aquele horário de 7 às 11 horas e pronto, acabou ali. Ninguém era obrigada a responder em grupo nenhum. Aí, agora não, nosso horário se alongou mais. Tem que ficar todo tempo enviando evidências disso, evidências daquilo, fazendo link, participando de formação. Então tudo isso aí, acaba sobrecarregando o pobre do professor (risos) sobrecarregando e desvalorizando quem não deveria ser” (Entrevista virtual, 2021).

Professora Nanda: *“olha não tem coisa pior do que você provar que você está fazendo algo se você sabe que está fazendo aquilo. E esse negócio de ficar provando o tempo todo que a gente está trabalhando, isso mexe muito comigo, mas hoje eu estou como Lu: eu não faço mais evidência. Eu faço uma vez ou outra, quando eu quero. A minha evidência está aqui no meu celular. Querem uma evidência? Está aqui meu celular. Passa mensagem para os pais dos meus alunos. Eles vão lhe dar minha evidência. Eu não faço mais evidência, não. Quando eu quero, eu faço um vídeo do trabalho, eu coloco no meu grupo. Isso aí é uma coisa que me causou muito sofrimento no início. Depois o sofrimento se tornou indignação”* (Entrevista virtual, 2021).

Em relação às formações ofertadas nos horários de trabalho, as docentes ressaltaram:

Professora Lu: *“Se fosse no trabalho presencial, o professor não ia ter que se ausentar da escola para ir uma formação. Quando o professor está na aula presencial ele tem que sair do seu ambiente de trabalho para ir para a formação. E agora, no online, que dizer que nós somos onipresentes? Tem que estar em vários lugares ao mesmo tempo, participando de formação, atendendo aluno. O que eu fiquei mais chateada mesmo, agora esse ano, foi a questão do HTP, que eles colocaram o HTP só para dizer que tem, para cumprir no papel que o professor está tendo HTP. Só que, de qualquer forma, a gente tem que postar alguma coisa para os alunos fazerem para completar a aula. Mas não é culpa nossa que está devendo disciplina, devendo alguma matéria para completar. A culpa não é nossa! É da organização deles. Aí, isso aí, eu fiquei chateada”* (Entrevista virtual, 2021).

Professora Nanda: *“Aí, outro sofrimento, no início também. Depois virou indignação, em relação ao professor, como a Lu falou, tem que se dividir. Quando*

a gente está no presencial, que a gente vai fazer formação, eu saio da minha sala de aula e vou para minha formação e acabou. Agora, no online não, você tem que atender aluno, você tem que preencher planilha na sua HTP, você tem que participar de formação, é impressionante isso. Complicado, porque se eu tivesse, por exemplo, no presencial, nesse dia eu não ia para a sala de aula. Então, parece assim, no online, que o professor não está trabalhando, só porque ele não está saindo da casa dele para pegar condução, pegar um trânsito. Ele não está trabalhando. Eu estou trabalhando muito mais. Eu não tenho horário para comer; eu não tenho mais horário para dormir. Aí, eu pego o celular e tem um monte de mensagem. Aí, vou olhando. Os pais passam mensagens, assim, 10 horas da noite enviando atividade do aluno. Aí, eu já estou ali mesmo no celular, vou dando retorno (risos). Aí, a gente vai levando. Isso aí causou muito sofrimento no professor, pelo menos em mim” (Entrevista virtual, 2021).

De acordo com Facas *et al.* (2013, p. 95), “as vivências de sofrimento podem se expressar pelos males causados no corpo, na mente e nas relações socioprofissionais; portanto, as causas advêm do contexto de trabalho”. Apresentam-se por insatisfação, indignidade, desvalorização e desgaste no trabalho.

Diante disso, identificamos como fonte de sofrimento no regime de teletrabalho, o excesso de atividades. As professoras, mesmo em casa, agora estão trabalhando durante todo o tempo. Inclusive, se antes, no presencial, nos dias de formação elas se ausentavam da sala de aula, agora não: além de fazer o curso, precisam, ao mesmo tempo, atender aos alunos e alunas. Além disso, surge a vigilância e controle constantes sobre o trabalho realizado que obrigam a produzir provas de tudo que se faz e a ausência do HTP, que era o momento dedicado ao planejamento, estudo e preenchimento de documentos pela professora, deixa de existir, de fato, sendo seu tempo utilizado na aplicação de atividades junto às(o)s estudantes.

Nesse contexto, sobre a satisfação no teletrabalho as professoras destacaram que:

<p><i>Professora Lu: “[...] professor que realmente trabalha, o bichinho está se atolando de trabalho. Agora aqueles colegas que já são relapsos mesmo, assim, esse trabalho remoto online foi uma mão na roda, tipo, a faca e o queijo [...]. O professor que é relapso, acho que ele gostou dessa modalidade. Mas agora, assim, no nosso caso, que pelo menos a gente tem responsabilidades, somos comprometidas, o trabalho ficou mais árduo assim” (Entrevista virtual, 2021).</i></p>	<p><i>Professora Nanda: “É um trabalho pesado, um trabalho cansativo. É o cansaço emocional mesmo, É como eu converso com a Lu sempre, a gente não vê resultado: eu não sei se aquela atividade que meu aluno mandou foi ele que fez, eu não sei. Entendeu? Então, eu vou ser sincera com você, eu não encontro nenhuma satisfação nesse trabalho. Nenhuma. Até agora, não. Justamente ao contrário: eu fiquei muito foi doente depois que eu comecei a trabalhar assim” (Entrevista virtual, 2021).</i></p>
--	--

Como corrobora Esteve (1999, p. 144), “o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do *status* que lhes atribui”.

Só depois de um bom tempo, uma delas – professora Lu – falou que algo positivo teria sido trabalhar de qualquer lugar:

“Tá aí, ó a satisfação, uma coisa de bom que proporcionou, no caso, esse trabalho remoto, é que você pode trabalhar em qualquer lugar, eu estou batendo perna e estou atendendo aqui com o meu celular” (Entrevista virtual, 2021).

Diante disso, professora Jak, concordou: *“Pronto, verdade. Você está em casa, fazendo seus deveres de casa, domésticos, cuidando da família e está trabalhando” (Entrevista virtual, 2021).*

No entanto, professora Nanda, logo comentou, discordando:

“Para mim não foi um ponto positivo isso não, de poder estar em casa, e aí eu posso atender meus alunos e ao

mesmo tempo eu posso ir ali na minha cozinha, fazer uma coisa fazer outra. Não, para mim não, isso me deixou mais cansada. Não é cansaço físico, é cansaço emocional mesmo, sabe? Porque eu tenho a impressão de que eu nem fiz bem uma coisa e nem outra. Para mim, trabalho é trabalho, minha casa é minha casa. Minha casa é meu local de descanso e, nesse momento, minha casa virou meu ambiente de trabalho. Meu quarto se tornou o meu ambiente de trabalho. Então, para mim isso foi muito ruim” (Entrevista virtual, 2021).

De acordo com Traesel e Merlo (2013, p. 135), “os professores passam a questionar sobre o verdadeiro sentido de seu próprio trabalho, sobre sua permanência na profissão e sobre o sentido da sua própria existência”.

Durante esse período de pandemia, as professoras tiveram umas com as outras, afeto e parceria, o que as ajudou a enfrentar momentos delicados. A rede de apoio entre elas promoveu não apenas a partilha de atividades, metodologias de aprendizagem, mas também a garantia de um espaço para comunicar dificuldades, não só profissionais, como também familiares, suas alegrias e conquistas.

O discurso da professora Nanda destaca bem a importância da ajuda entre as professoras:

“- E preenchimento de planilha, eu nem sabia o que era aquilo, se não fosse a Jak. Eu estava perdida até hoje, nem sabia pra onde ia aquilo.

- Assim, a Lu ela é uma pessoa que ela tem uma inteligência emocional. Eu não tenho, você sabe, Cathlen. E a Jak, e a Lu, também porque elas me conhecem. [...] a Lu conversando comigo, fazendo com que eu tenha um pouco de inteligência emocional, que eu sei que eu não tenho, eu me conheço, ela: ‘não, Nanda, vamos acalmar, não é assim!’” (Entrevista virtual, 2021).

Este exemplo só reforça o que Libâneo (2004, p. 308) ressalta: “a mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas

participativas em que os professores aprendendo nas situações de trabalho, compartilham com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou a temática da satisfação e sofrimento docente no exercício da profissão e teve como objetivo analisar a satisfação e o sofrimento no exercício da docência durante o regime de teletrabalho, no período da pandemia de COVID-19.

No campo de pedagogia, a temática escolhida é de suma importância, tendo em vista que a profissão coloca docentes em situação de grande vulnerabilidade, o que pode comprometer a saúde física e mental. Mas alcançou maior destaque em meio a um ano escolar diferenciado, por conta da pandemia de COVID-19, um contexto completamente inesperado.

Manaus foi uma das primeiras cidades do Brasil a iniciar o *Projeto Aula em Casa* em parceria com a *SEDUC*. Nele, foram desenvolvidas uma série de atividades para manter o mínimo do fluxo de aprendizagem das crianças e adolescentes da cidade. Diante disso, professoras e professores tiveram que criar novas estratégias de ensino e se reorganizar para enfrentar a nova situação.

Em relação às mudanças que o teletrabalho trouxe, identificamos a modificação do horário e da rotina da vida profissional. Neste novo regime, as docentes identificaram como fonte de sofrimento a sobrecarga, já que passaram a trabalhar dobrado, não tendo horário garantido e reservado para planejamentos de atividade, nem para início e tampouco término das ocupações de trabalho diárias; excesso de mensagens virtuais de pais e/ou responsáveis, enviadas até em horários inadequados, a exigência em relação a produção de evidências de que realmente estavam trabalhando, o fato de serem cobradas a desenvolver várias coisas ao mesmo tempo.

A satisfação durante o teletrabalho foi um quesito polêmico, pois se num momento era vantajoso poder trabalhar em casa, ao

mesmo tempo em que se cuidava da família, em um outro já era lido como invasão do espaço do lar, da privacidade.

A realização do estudo permitiu uma reflexão sobre a importância de se proporcionar espaços e momentos de fala para docentes expressarem percepções, sofrimentos e alegrias relacionadas ao exercício da profissão. Para Traesel e Merlo (2013, p. 147) “[...] a escuta coletiva, a discussão e a construção de formas solidárias de docência podem possibilitar a descoberta coletiva de novos caminhos e práticas”. Entendemos, também, que este seria um caminho para acolher e prevenir esgotamentos físicos e emocionais que podem levar ao mal-estar na docência.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. 1. ed. (ano 2008), 1. reimp. Curitiba: Juruá, 2011.

AMAZONAS. *Resolução 30/2020 do Conselho Estadual de Educação - Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva ao COVID-19*. Manaus, 2020.

AMAZONAS. *Projeto aula em casa*. Secretaria de Estado de Educação. Seduc, Manaus. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/2020: trata sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. Brasília, 2020.

CORDEIRO, K. M. A. *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20>

EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, São Paulo, 1999.

FACAS, Emílio Peres; ARAÚJO, Luciane Kozics Reis; FREITAS, Leda Gonçalves de; MENDES, Ana Magnólia. Trabalho e riscos de adoecimentos em professores e uma Unidade Federativa do Brasil. *In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord). Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras*. Curitiba: Juruá, 2013.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. (revista e ampliada). Goiânia: Alternativa, 2004.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder Pordeus. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 76-88, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812006000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2021.

OLIVEIRA, Danielly. Burnout: quarentena e excesso de tarefas levam professores ao esgotamento. *Portal Desafio da Educação*, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/burnoutesgotamento-professores/>. Acesso em: 16 set. 2020.

OLIVEIRA, Luiza. Excesso de trabalho provoca afastamento de professores da rede pública. *Portal Diário*, Santa Maria. 2020. Disponível em: <https://diariosm.com.br/not%C3%ADcias/educa%C3%A7%C3%A3o/excesso-de-trabalho-provoca-afastamento-de-professores-da-rede-p%C3%BAblica-1.2262059/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

TRAESEL, Elisete Soares; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A psicodinâmica do trabalho docente no contexto de uma escola pública do Rio Grande do Sul. *In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord). Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras*. Curitiba: Juruá, 2013.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Um espaço para a
equidade de gênero**

Daiane da Silva Dias
Érica Vidal Rotondano

INTRODUÇÃO

Este texto é parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia e teve como objetivo analisar se as professoras de duas turmas de 2º período de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Manaus percebiam a escola como um espaço adequado para trabalhar a equidade de gênero a partir dos brinquedos e brincadeiras das crianças, buscando verificar as expectativas de duas professoras em torno dos brinquedos e brincadeiras para meninas e meninos. Diante do avanço das discussões das questões de gênero no campo educacional brasileiro, entendemos a importância de pesquisas voltadas para equidade de gênero e os meios existentes para a sua efetivação na escola.

Para isso, buscamos verificar as expectativas de duas professoras de educação infantil em torno dos brinquedos e brincadeiras para meninas e meninos e para uma educação promotora da equidade de gênero. Consideramos a temática da pesquisa relevante, porque é na Educação Infantil o primeiro contato da criança com a educação institucionalizada, e, nessa fase, o uso dos brinquedos e brincadeiras é frequente, havendo possibilidade de se trabalhar a equidade de gênero entre meninas e meninos por meio destes recursos.

Além disso, os estudos sobre as questões de gênero no meio acadêmico cada vez mais vão alcançando espaço e, no campo educacional, as expectativas tradicionais em torno do gênero surgem

como algo significativo para ser pesquisado, pois a escola, enquanto agência socializadora, que contribui na construção de subjetividades, é continuamente chamada para reforçar certos estereótipos de gênero.

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, a partir do estudo de caso. Para a coleta de dados foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a observação participante em duas turmas. As participantes foram duas professoras da Educação Infantil. Os dados obtidos nas entrevistas foram transcritos, submetidos a uma leitura exaustiva, tabulados, confrontados com os registros da observação participante e analisados a partir do referencial teórico que embasou a investigação.

SEXUALIDADE E GÊNERO NA ESCOLA: REGULAÇÃO DE PODERES

A Sexualidade na sociedade moderna ocidental foi problematizada na obra *A História da Sexualidade: a vontade de saber I*, por Michel Foucault, em que o autor a descreve como “um dispositivo histórico que regula, normatiza, inventa e penetra nos corpos de maneira cada vez mais detalhada controlando as populações” (2015, p. 116). Nesta mesma perspectiva, Guacira Louro (2018), apresenta a pedagogia das sexualidades, demonstrando como ela é ensinada nos espaços sociais: “as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, [...] são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas” (2018, p. 10).

Quando analisamos a centralidade que a sexualidade adquiriu nas sociedades modernas ocidentais, parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades de fluidez e inconstância na sua construção: supõe-se que os sujeitos se interessam continuamente pelo sexo oposto, de acordo com uma referência “heteronormativa” (nessa visão, os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis são aqueles ajustados ao par binário masculino/feminino). Por isso, “tudo o que foge dessa configuração é considerado desvio, aberração, abjeção, doença” Xavier Filha (2015, p. 17).

Essa vivência das identidades de gênero⁵ é construída nas relações do sujeito consigo e o outro, socialmente, e essa construção está atravessada pela classe social, raça, religião, geração, etnia e outros marcadores. No que diz respeito à construção social, o gênero se refere aos papéis atribuídos a mulheres e homens em cada sociedade, em determinado momento histórico, e que pretendem adaptar os comportamentos, afetos, escolhas e modos de viver o sexo biológico.

As questões de gênero refletem o modo como diferentes povos, em diversos períodos históricos, classificam as atividades de trabalho na esfera pública e privada, os atributos pessoais e os encargos destinados a homens e a mulheres no campo da religião, da política, do lazer, da educação, dos cuidados com saúde, da sexualidade, etc (CARRARA; HEILBORN, 2009, p. 41).

O termo gênero, enquanto categoria de análise, nasceu de um diálogo entre estudiosas pós-estruturalistas e o movimento feminista, suas teóricas e as pesquisadoras de diversas disciplinas – história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia, entre outras. No movimento feminista surgiram as primeiras discussões acerca deste conceito enquanto encargos sociais destinados a mulheres e homens na sociedade.

Diferentes autoras (es) destacam a trajetória do movimento feminista de óticas distintas. Optamos por partir da perspectiva apresentada por Guacira Louro (1997), por ser uma importante pesquisadora brasileira das questões de gênero no campo da educação. Ela apresenta o percurso histórico dividido em fases, às quais chama de “ondas”, descrevendo as características de cada período e o surgimento do conceito de gênero. Para Louro (1997, p. 14), “no entanto, quando se pretende referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido ao Ocidente, no século XIX”.

5 Diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres.

A “primeira onda” do feminismo, movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inimaginada, alastrou-se diferentemente por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), buscando a aquisição de direitos civis e políticos. Para Louro (1997, p. 15):

Será no desdobramento da assim denominada “segunda onda” — aquela que se inicia no final da década de 1960 — que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas em que a mulher passa a ser vista como um sujeito na história.

Nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação na busca por igualdade entre mulheres e homens que o movimento feminista contemporâneo ressurge, manifestando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Os estudos das questões de gênero desvelam relações de poder em várias instâncias em nossa sociedade, remetendo a mudanças e processos históricos existentes que precisam ser abordados e analisados em suas dimensões social e política.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Os brinquedos e as brincadeiras, na Educação Infantil, representam atividades importantes para possibilitar o desenvolvimento da criança e melhor aprendizagem. Há toda uma imaginação envolvida no brincar das crianças, suas fantasias se concretizam (mesmo que, para o adulto, possa não ter tanto sentido), mas são de valores simbólico e afetivo inestimáveis. De acordo com Vygotsky (2007, p. 124):

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal.

Na abordagem histórico-cultural, Vygotsky (2007), apresenta que brincar é satisfazer necessidades e desejos que não poderiam ser imediatamente alcançados pela criança. Neste processo, o brinquedo é visto como sendo parte de um mundo ilusório em que qualquer desejo pode ser realizado. As duas principais características descritas durante as brincadeiras, pelo autor, são as regras e a situação imaginária, sempre presentes.

Nas políticas públicas da educação infantil brasileiras das questões de gênero se fizeram por longos períodos tratadas de formas invisibilizadas e relegadas à margem das temáticas principais. Apresentamos alguns dos principais referenciais da educação e no que tratam sobre as temáticas analisadas na pesquisa. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no fascículo sobre “Orientação Sexual”, no que tange às políticas públicas educacionais, foi um orientador das práticas e abordagem de conteúdos relativos à sexualidade, dispostos em três blocos, os chamados eixos norteadores: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero, Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

Partindo de análises de Foucault, sobre o biopoder, para quem o interesse do Estado pela sexualidade da população evidencia mecanismos de controle das condutas sexuais, por meio, por exemplo, do controle da natalidade, relações de trabalho e produção. Mas, os Parâmetros apresentaram uma série de problemas, dentre os quais, de acordo com Rotondano (2019, p. 46), não deram conta das temáticas de gênero e sexualidade, pois não encontraram, naquele momento, condições propícias para serem consolidados na cultura dos sistemas de ensino. Além disso, não foi acompanhado de políticas educacionais especificamente voltadas a tais questões por parte de cada esfera de governo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), apesar das exigências dessas diretrizes, devem ser observadas as legislações estadual e municipal apropriadas ao assunto, bem como as normas do específico sistema. Por isso, as práticas pedagógicas nas instituições de educação podem ser fundamentais para fomentar a equidade de gênero entre meninas e meninos.

Ao tratar da concepção de proposta pedagógica, as Diretrizes observam que as instituições de Educação Infantil devem garantir, [...]o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 16).

Apesar de existir esse tópico, não há maiores esclarecimentos sobre a proposta, nem referência a outros temas voltados para a equidade de gênero entre meninas e meninos, ficando a cargo de Estados e Municípios tratarem, ou não, da questão, dependendo de suas interpretações. Sobre os brinquedos e brincadeiras na educação infantil o documento descreve que as crianças devem ter livre acesso a eles, de forma que haja melhor aproveitamento das vivências das brincadeiras no espaço escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de referência no campo da educação, que tem como intenção normatizar as principais competências a serem desenvolvidas pelos estudantes durante o seu percurso escolar. O Brincar, na educação infantil, é caracterizado como algo do cotidiano das crianças, seja de diversas formas, em diferentes espaços, tempos e com diferentes parceiros (outras crianças e adultos), expandindo e variando o seu acesso a produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Percebemos, no documento, que o brincar é descrito como algo de valor único para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças na educação infantil, possibilitando a aprendizagem

e experiências significativas. Não há menção sobre a equidade de gênero, o que é preocupante, uma vez que é um documento recente, elaborado em meio a diversas disputas em torno do gênero no campo da educação.

O Plano Municipal de Educação (PME) do município de Manaus, aprovado pela Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015, caracteriza-se como uma política pública de Estado, portanto é um plano de cidadania educacional com concepção das entidades participantes, fruto da necessidade de discussão permanente e avaliações periódicas a respeito das necessidades históricas dos sistemas educacionais locais. Na temática referente aos brinquedos, no PME, estes são mencionados para quantificar os gastos públicos com sua compra. Assim, não há discussão no que tange às práticas e seus usos na escola, ficando a critério de cada instituição de ensino como utilizá-los em suas práticas.

O Referencial Curricular Amazonense (RCA) é resultado de encontros formativos entre professoras/es, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2020. Estas diretrizes serão obrigatórias para os Ensinos Infantil e Fundamental a partir de 2021. Dentre os objetivos para o brincar na educação infantil, as brincadeiras e o aproveitamento dos espaços no ambiente escolar. “O brincar se constitui em eixo norteador de todo processo da Educação Infantil [...] constitui a cultura infantil” (AMAZONAS, 2019, p. 39). Essa visão sobre o papel do brincar como um meio para a equidade de gênero é um avanço, pois a falta dela é comum perceber em nossa sociedade amazonense, considerando suas bases patriarcais arraigadas também nas brincadeiras do dia a dia na educação infantil.

O Currículo Escolar Municipal (CEM), em 19 de maio de 2021, foi elaborado por uma comissão de profissionais da educação, representantes de professoras/es, pedagogas/os, gestoras/es, assessoras/es, formadoras/es e técnicas/os. Visa fornecer direcionamento para a elaboração de atividades voltadas para temáticas da sociedade atual.

No tópico sobre “Diversidade Sexual, Gênero e Sexualidade”, apresenta o conceito gênero enquanto categoria de análise, o que demonstra que há um reconhecimento das relações de gênero, descrevendo como são construídas socialmente, independente da determinação biológica, o que representa um avanço nas políticas educacionais locais, em meio a grandes e embates políticos e disputas em torno da sexualidade no âmbito da educação.

No Currículo Escolar Municipal, o “Cuidar, Educar e Brincar” são indissociáveis: as crianças de Creche e Pré-Escola precisam vivenciar experiências de exploração e compreensão do mundo que as cerca, “na relação com outros sujeitos, em diferentes repertórios culturais, espaços, brinquedos e materiais que favorecerão sua formação humana” (SEMED, 2020, p. 86).

Em torno dessa perspectiva curricular o desenvolvimento da aprendizagem da criança se dá em um ambiente da creche preparado para as propostas sociais da atualidade, em que há espaço para o diálogo em torno das relações de gênero, equidade de gênero entre meninas e meninos, sexualidade. É um currículo com concepções atuais e relevantes frente a novas demandas. Esperamos que seja aplicado e, em breve, apresente resultados satisfatórios.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso de natureza qualitativa. Teve como lócus de referência um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado na Zona Centro-Oeste em Manaus – AM. Para Yin (2001, p. 21), “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Os dados foram coletados em novembro de 2019. Essa escola tem como objetivo trabalhar com a proposta de educação democrática e integral.

O modelo de educação utilizado é o método de Maria Montessori⁶, visando o desenvolvimento individual de cada aluno

6 Maria Montessori (1870-1952) foi uma cientista italiana que no ano de 1907 elaborou o Método Montessori, estimula a atividade livre concentrada em bases de auto-educação.

no seu tempo de aprendizagem. As participantes foram duas professoras de 2º Período da Educação Infantil, do turno matutino. Ambas são graduadas em Pedagogia e realizaram formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Centro Municipal de Educação Infantil. Todas trabalhavam em regime estatutário e atuavam nos turnos matutino e vespertino, com idades entre 25 e 35 anos.

Foram usados nomes fictícios (Safira e Esmeralda) para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados na pesquisa, a entrevista semiestruturada e a observação participante. De acordo com Minayo (2010, p. 57), é “por meio da entrevista o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos sujeitos pesquisados, não sendo uma conversa neutra”. Ao término da coleta de dados, foi feita a transcrição das informações obtidas, a leitura exaustiva dos mesmos e sua organização em tabelas, a fim de identificar categorias de análise para então serem discutidas com base nos referenciais teóricos da pesquisa, não perdendo de vista os objetivos da mesma.

PODE BRINCAR COM O QUE QUISER

A pesquisa verificou as expectativas das professoras em torno dos brinquedos e brincadeiras para meninas e meninos. Em relação a isso, pude observar, durante o estágio supervisionado no CMEI, situações em que a escolha dos brinquedos era orientada pelo gênero da criança. Se um menino pegasse uma boneca, ele era advertido de que este era um brinquedo de menina e que menino brinca com carrinho. Estas situações mostram o atravessamento de valores e estereótipos de gênero em nossa sociedade. Por outro lado, também observei situações em que meninas podiam brincar de bola junto com os meninos, nisso observamos o quanto o gênero está presente nessas diferenciações também nas brincadeiras entre as crianças.

Como nos destacam Seffner e Silva (2014, p. 36) em que “[...] gênero diz respeito a produção da diferenciação social entre

homens e mulheres, [...]implica valorização de certos modos de ser homem e de ser mulher”. Isso nos faz refletir sobre por que meninas não sofrem tanta antipatia quando escolhem brincar de bola, enquanto meninos que escolhem brincar com uma boneca já são vistos como tendo um comportamento totalmente avesso ao “normal”. Em nossa sociedade, percebemos a valorização de uma masculinidade bruta, avessa ao choro e a expressões maiores de afeto e cuidado com as crianças e o espaço da casa, por exemplo.

Quando perguntado às professoras sobre quais brinquedos meninas e meninos podiam brincar, a professora Safira respondeu “meninas brincam do que quiserem e meninos também, [...] não tem problema com o brinquedo da casa, do fogão, da bola. (Entrevista do dia 06/11/2019). A professora Safira, na sua fala, expressa não fazer distinção do brinquedo pelo gênero, apesar de ela reconhecer que existam estereótipos. No entanto, durante a realização da entrevista, um menino pediu uma massinha de modelar para brincar, e ela entregou espontaneamente uma azul, ao que ele recusou, solicitando a branca. Neste comportamento, possivelmente não refletido, percebemos uma expectativa em torno do gênero masculino, “meninos usam azul”, que entrou em choque com o discurso.

Sobre os brinquedos a professora Esmeralda disse:

Aqui a gente trabalha muito com essa autonomia deles. Então, eles têm a autonomia de escolher. A tarde eu tenho uma aluna que ela só gosta de brincar de carro, ela sempre senta na mesa dos meninos. Eu até brinco com ela [...]: “- Tu não quer brincar ali com as meninas?” - “NÃO!”. [...] A gente não tem essa coisa de divisão: ‘ah, esse é brinquedo de menina. Esse é brinquedo de menino’. Mesa de menino mesa, de menina? Não existe aqui isso. A gente trabalha é sempre em grupo. [...]A gente trabalha muito, se baseia muito pela metodologia Montessoriana (Entrevista do dia 06/11/2019).

No início da sua fala, Esmeralda diz que as crianças “têm a autonomia de escolher”, mas em seguida, questiona a menina, que

gosta de brincar com os meninos se ela não gostaria de se juntar às meninas, evidenciando o quanto acabamos deslizando, no cotidiano, em estereótipos de gênero, defendidos pela heteronormatividade, discurso esse que atravessa famílias, escolas e outras instituições sociais com as quais mantemos contato desde a infância.

Durante a realização do estágio supervisionado percebi a disposição dos brinquedos na sala de referência, a autonomia que o CMEI possibilita às professoras e às crianças na realização das atividades, havendo o incentivo dessa liberdade de escolhas nos brinquedos e brincadeiras. Como caracteriza Kishimoto (2014, p. 18), “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas”.

No entanto, não devemos esquecer que a criança faz parte e é influenciada por contextos sociais que ela convive. A todo momento, na televisão, no cinema, na música ou na religião, recebemos informações sobre o ser homem e ser mulher em nossa sociedade. Da mesma forma, a criança também aprende a brincar na escola, envolta pelo currículo adotado. Assim, a brincadeira com equidade de gênero, quando é uma intenção na Educação Infantil, visa garantir a cidadania desde a mais tenra idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constatou indícios da ausência de conhecimento teórico sobre as questões de equidade de gênero, uma temática atual também no campo da educação. Percebeu-se que, em algumas situações, as expectativas em torno do gênero feminino e masculino na escolha de brinquedos e brincadeiras pareciam influenciar as docentes, mas que também estava havendo pequenas mudanças nessas representações sobre gênero, na medida em que suas práticas pedagógicas estavam sendo influenciadas pelas concepções e metodologias de ensino do CMEI, que enfatizam a liberdade, inclusive no brincar. Em virtude dos desconhecimentos relatados, não foi possível afirmar se as docentes percebem a

educação infantil como um espaço adequado para se trabalhar com a promoção da equidade de gênero por meio dos brinquedos e brincadeiras infantis. O estudo nos proporcionou perceber que a educação infantil é fundamental no processo de mediar a efetivação da equidade de gênero entre meninas e meninos, desde a Educação Infantil e que, por meio dos brinquedos e brincadeiras, já seria possível trabalhar as questões de gênero.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. *Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil*. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARRARA, Sergio; HEILBORN; Maria Luiza (Orgs.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras (es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). *Jogo, brinquedo e a educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 13-43.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 07-42.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ROTONDANO, Érica Vidal. *Trabalho de Formiguinha: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de*

educação em Manaus. 2019. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade do Estado do Amazonas, Rio de Janeiro, 2019.

SEFFNER, Fernando; SILVA, Luciano Ferreira da. Canetas coloridas ou mini-skates? Coisas de meninas e coisas de meninos na cultura escolar. *MÉTIS: história & cultura*, v. 13, n. 26, p. 31-60, jul./dez. 2014.

SEMED. *Currículo Escolar Municipal*. Manaus, 2020.

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

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de Gênero na Infância. *Revista Diversidade E Educação*, v. 3, n. 6, p. 14-21, jul./dez. 2015.

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

A VIVÊNCIA DE PROMOÇÃO DE SAÚDE RELACIONADA À MERENDA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Dyagni Brahmacari Ribeiro Soares
Cleusa Suzana Oliveira de Araujo
Osmarina Guimarães de Lima

INTRODUÇÃO

A Escola Promotora de Saúde trouxe uma nova ótica para a questão da saúde escolar, pois são envolvidos vários aspectos como o desenvolvimento infantil, as condições ambientais, a convivência com a família, a sociedade, e as habilidades quanto a segurança e conhecimento das normas colocadas pelos órgãos responsáveis. Em meio a essas questões, este trabalho é resultado da pesquisa de monografia do curso de Pedagogia, e tem como objetivo analisar e discutir algumas das normas e regras relacionadas à merenda escolar que foram normatizadas pelos órgãos brasileiros antes e durante a pandemia da Covid-19 e sua relação com a Escola Promotora de Saúde.

A problemática surgiu em meio a uma pesquisa para o estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Amazonas, ocorrido em uma escola municipal da cidade de Manaus, onde foram detectadas algumas dificuldades relacionadas à higiene e a importância dada para o conceito de promoção em Saúde antes e durante a Pandemia da Covid-19.

A pesquisa teve por pretensão contribuir para o aprofundamento do tema, para que seja gerada indagação e mais atenção às normas que regem a higienização e manipulação da merenda escolar. O caminho metodológico utilizado para este trabalho foi a abordagem qualitativa e para a coleta de dados foi desenvolvido um questionário com o objetivo de garantir um melhor entendimento do problema

pesquisado. Resultados da pesquisa evidenciaram que o assunto ainda é muito pouco explorado, mas é de extrema importância para todos os envolvidos, pois o processo da merenda escolar envolve a saúde de todos os envolvidos.

Este trabalho está dividido em duas seções. Na primeira, traremos informações sobre a história da merenda escolar, suas normas, executores, responsáveis e informações sobre Escola Promotora de Saúde. Na segunda parte, apresentamos os resultados e discussões a qual se propõe a pesquisa.

A MERENDA ESCOLAR: BREVE HISTÓRIA, ÓRGÃOS GESTORES/ÁREAS GESTORAS E SUAS FUNÇÕES.

De acordo com Menezes (2001), em 1954 o Programa da Merenda Escolar (PME) foi iniciado, e teve sua extensão nacional na gestão do ministro Cândido Mota Filho. Tendo como objetivo providenciar refeições que assegurassem, pelo menos, uma parte das necessidades nutricionais dos alunos participantes das escolas da rede pública e filantrópica de ensino. No ano de 1993 o PME ficava centralizado em Brasília, mas por motivos de denúncias de corrupção foi iniciado o processo de descentralização da merenda escolar, a responsabilidade ficou por conta dos Estados e Municípios. Por conta dessa descentralização o cardápio, compra de insumos, licitações, contratações e estrutura física, passaram a ser de responsabilidade de ambos. Hoje em dia o programa é chamado de (PANAÉ) Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação, e tem por gestores o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e os Conselhos de Alimentação Escolar (CAE).

Conforme informações contidas no site do Governo Federal, o PANAÉ é fiscalizado e acompanhado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), pela Controladoria Geral da União (CGU), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pelo Ministério Público e pelo Tribunal de Contas da União (TCU) (BRASIL, 2021).

A lei de Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, artigo 12, informa que os cardápios das merendas escolares devem ser elaborados por nutricionistas técnicos, respeitando as referências nutricionais, focando na utilização de gêneros alimentícios básicos e na sustentabilidade e diversificação agrícola da região.

Observando pela ótica operacional são participantes do PANAÉ (BRASIL, 2021): o Governo Federal, por meio do FNDE, é responsável pela definição das regras do programa. É de onde se inicia o processo de financiamento e execução da merenda escolar; Unidade Executora (UEX), é a Sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado e vinculado à escola, sem fins lucrativos, sendo instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas.

Essas unidades podem ser chamadas de “Associação de Pais e Mestres”, “Caixas Escolares”, “Círculo de Pais e Mestres” ou “Unidade Executora”.

Representam a comunidade educativa as Entidades Executoras (EEEx), que são: as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e as escolas Federais que se responsabilizam para que o PANAÉ seja executado de acordo com o que a legislação determina; o Conselho de Alimentação Escolar, que é responsável pelo controle do PANAÉ, ou seja, da qualidade do alimento ofertado e sua aquisição, distribuição e consumo, execução financeira e prestação das contas das (EEEx) e emissão do Parecer Conclusivo.

O Tribunal de Contas da União e Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria Geral da União – Órgãos de Fiscalização do Governo Federal; o Ministério Público Federal, em parceria com o FNDE, recebe e investiga as denúncias de má gestão do programa.

As Secretarias de Saúde e da Agricultura dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios são responsáveis pela inspeção sanitária, por atestar a qualidade dos produtos utilizados ofertados na alimentação e por articular a produção da agricultura familiar com o PANAÉ. E, por fim, temos o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Nutricionistas que fiscalizam a atuação desses profissionais (BRASIL, 2004 e 2005).

O Brasil possui órgãos que são responsáveis por criar normas e fiscalizar restaurantes e cozinhas em todo o território nacional, são eles: Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT).

A associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o Foro Nacional de Normalização. As Normas Brasileiras, cujo conteúdo é de responsabilidade dos Comitês Brasileiros (ABNT/CB), dos Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e das Comissões de Estudo Especiais (ABNT/CEE), são elaboradas por Comissões de Estudo (CE), formadas pelas partes interessadas no tema objeto da normalização (ABNT NBR BRASILEIRA ICS ISBN 978-85-07- Número de referência 21 páginas 15635).

Vinculada ao Ministério da Saúde temos a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), que tem por missão promover proteção à saúde, sendo ela a responsável pela liberação do imunizante (vacina) à população Brasileira por meio do Sistema Único de Saúde (SUS):

Tem por finalidade institucional promover a proteção da saúde da população, por intermédio do controle sanitário da produção e consumo de produtos e serviços submetidos à vigilância sanitária, inclusive dos ambientes, dos processos, dos insumos e das tecnologias a eles relacionados, bem como o controle dos portos, aeroportos, fronteiras e recintos alfandegados (BRASIL, ANVISA, 2021).

A ANVISA possui vários documentos possuindo regras e normas referentes ao processo de armazenamento, cocção e fornecimento de alimentos em restaurantes e escolas. Nesse artigo, temos a cartilha que foi produzida bem antes da pandemia da COVID – 19, chamada de “Cartilha Sobre Boas Práticas para Serviços de Alimentação”, a mesma foi produzida baseada na Resolução –

RDC Nº 216, de 15 de Setembro de 2004, observe abaixo o conceito que a Cartilha informa sobre:

2.3 Boas Práticas: procedimentos que devem ser adotados por serviços de alimentação a fim de garantir a qualidade higiênico sanitária e a conformidade dos alimentos com a legislação sanitária. 2.11 Manual de Boas práticas: documento que descreve as operações realizadas pelo estabelecimento, incluindo, no mínimo, os requisitos higiênico-sanitários dos edifícios, a manutenção e higienização das instalações, dos equipamentos e dos utensílios, o controle da água de abastecimento, o controle integrado de vetores e pragas urbanas, a capacitação profissional o controle da higiene e saúde dos manipuladores, o manejo de resíduos e o controle e a garantia de qualidade do alimento preparado (BRASIL, MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2020, p. 20).

Antes de inserirmos um dos vários documentos com orientações referentes a medidas relacionadas à COVID-19, faremos uma síntese sobre o vírus.

Em dezembro de 2019 teve início na cidade de Wuhan/China, um surto de pneumonia de causa indeterminada, posteriormente os casos foram relacionados ao consumo de animais vivos no mercado da cidade.

Em janeiro de 2020 identificaram o causador da Síndrome respiratória aguda como sendo um novo coronavírus chamado de SARS-CoV-2. (CAVALCANTE, *et al.*, 2020).

A transmissão da Síndrome pode ocorrer através de secreções como a saliva, espirro, tosse, por meio de objetos contaminados, toques e apertos de mão (MAGNO, *et al.*, 2020).

No auxílio no combate à transmissão do SARS-CoV-2 nas escolas, foram dadas algumas opções como as cartilhas, as normas criadas pelo Ministério da Saúde, o conceito de “Promoção de saúde na escola”, entre muitas outras.

Primeiro citaremos a cartilha do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) chamada “Recomendações para a

Execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar no Retorno Presencial às Aulas Durante a Pandemia de COVID-19: Educação Alimentar e Segurança dos Alimentos”.

A cartilha traz recomendações para atender às demandas da Educação Nutricional, Alimentar e da segurança dos alimentos no ambiente escolar. Contendo vários conceitos inovadores e tradicionais, apresenta recomendações e adaptações para a execução das ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), contém também atividades orientadoras separadas por cada ciclo escolar, protocolos de higienização, vídeos informativos e etc. O referido documento, segundo o FNDE, tem por objetivo:

O intuito do documento é trazer orientações considerando as condições especiais de segurança sanitária que a pandemia por Covid-19 requer, bem como as adaptações necessárias no cotidiano no retorno presencial às aulas, promovendo a segurança alimentar e nutricional e as ações de Educação Alimentar e Nutricional (FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento, 2021).

A seguir temos A Escola Promotora de Saúde que, de acordo com Iervolino (2000), nos anos de 1950 acreditava-se que o baixo rendimento escolar estava ligado ao estado nutricional ou à capacidade intelectual do indivíduo. Foi nos anos de 1990, por meio da “Escola Promotora de Saúde”, que uma nova perspectiva para a área foi considerada, uma vez que passaram a acreditar que o desenvolvimento escolar estava relacionado às condições de convivência com a família, no meio ambiente, na comunidade, na nutrição e alimentação adequadas, de acesso à recreação e segurança eficazes.

Fazendo uma observação sobre o conceito de Promoção de Saúde na escola, temos uma ideia de que é uma combinação entre apoio educacional e meio ambiente, visando atingir condições que levam à saúde de todos os envolvidos: “promoção da saúde na escola para o conjunto de estratégias que objetivam repercutir na melhoria da qualidade de vida e os determinantes da saúde dos membros da comunidade escolar” (ARAUJO, 2013, p. 49).

Como podemos observar, para uma escola trabalhar o conceito de Promoção em saúde, deve-se implementar estratégias que abordem a aprendizagem e a saúde dos envolvidos, sendo eles: escola, família e comunidade.

Fazendo uma reflexão sobre esse conceito, não podemos deixar na mão do Sistema único de Saúde (SUS) toda a responsabilidade de Promoção de Saúde, é necessário que haja intervenção por parte da escola, para Ippolito-Sheperd (2006 apud ARAÚJO, 2013), Escola Promotora de Saúde é aquela que visa:

Implementar estratégias que subsidiam e apoiam a dignidade e o bem-estar individual e coletivo: implementa estratégias que subsidia e apoiam a aprendizagem e a saúde, integrando os setores de saúde e de educação, da família e da comunidade, oferecendo educação para saúde em forma integral e treinamento em habilidades para a vida, reforçando os fatores de proteção e diminuindo os fatores de risco e permitindo o acesso aos serviços de saúde, nutrição e atividade física (ARAÚJO, 2013, p. 53).

Sendo a escola o segundo ambiente de convívio das crianças, é necessário que ela e a família corroborem o diálogo, utilizando de estratégias criadas pela escola na perspectiva de beneficiar e proteger das patologias que acometem os envolvidos, assim, podemos afirmar que:

A promoção em saúde visa provocar mudanças de comportamento organizacional, capazes de beneficiar a saúde de camadas mais amplas da população particularmente, porém não exclusivamente, por meio da legislação, muito embora inclua sempre a educação em saúde (ARAÚJO, 2013, p. 50).

As organizações governamentais e não governamentais têm disseminado a proposta de Promoção de Saúde, e o Governo Federal, por meio do Ministério da Saúde, disponibilizou o acesso

da publicação chamada de Política Nacional de Promoção de Saúde (documento para discussão) que expõe estratégias e objetivos, observe os objetivos abaixo:

Objetivos da Política de Promoção de saúde:

1) Atuar para que as condições políticas, econômicas, sociais, culturais, ambientais e de conduta sejam favoráveis à saúde dos indivíduos e de suas comunidades no pressuposto ético de defesa da vida e do desenvolvimento humano; 2) Contribuir para reduzir as desigualdades sociais quanto ao acesso às oportunidades para o desenvolvimento máximo do potencial de saúde. 3) Qualificar o Sistema Único de Saúde na perspectiva da promoção da saúde como enfoque que permeie suas políticas e ações e favoreça sua sustentabilidade, através da melhor efetividade na abordagem dos problemas de saúde e redirecionamento de recursos (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002, p. 28).

Como citado, são muitos os envolvidos na Promoção de Saúde Escolar, temos as desigualdades sociais, as políticas públicas, condutas individuais e coletivas, autonomia dos envolvidos, cultura, meio ambiente, ética, entre muitos outros, ou seja, quando se trata de Escola Promotora da Saúde praticamente tudo que consta em uma sociedade está envolvido nesse processo.

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DAS RESPONSÁVEIS PELA MERENDA ESCOLAR EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE MANAUS

Por meio dos estágios supervisionados I, II e III, pôde-se observar, especificamente nas escolas onde ocorreram os estágios I e II, o descumprimento de normas Básicas de Higiene na manipulação e entrega da merenda escolar. Foram observados também defeitos na estrutura do ambiente, como bebedouros e banheiros extremamente sujos e falhas no recebimento dos insumos.

A partir da coleta e análise dos dados obtidos da observação, por meio da pesquisa qualitativa e entrevista semiestruturada, foi possível compreender a atuação das merendeiras na organização das suas tarefas diárias.

Constatou-se muitos dos desafios enfrentados pelas executoras, de acordo com os relatos colhidos, as dificuldades antes da pandemia eram incontáveis, e a pandemia trouxe ainda mais adversidades para todos.

Com um pouco de diálogo conseguimos apresentar as possibilidades que surgiram perante a pandemia do SARS-Cov-2. Após dialogarmos, elas compreenderam que, por causa da pandemia, receberam cursos de capacitação (on-line) e por esses motivos tiveram que mudar sua dinâmica, seus hábitos diários dentro e fora da escola.

Como a pesquisa utilizou de uma ótica de Paulo Freire, visamos que “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Por esse motivo tentamos dialogar o máximo possível, para tentar conseguir uma reflexão do processo de conhecimento e reflexão sobre o tema.

Fizeram parte da pesquisa, duas merendeiras, mas apenas uma permitiu utilizar as respostas no trabalho escrito. Na entrevista foram utilizadas nove perguntas, e serão contidas neste artigo as respostas que foram mais relevantes para a pesquisa.

1) Os utensílios disponibilizados (mesas, tábuas de corte, talheres entre outros) são suficientes para trabalharem de forma segura? Sente falta de outro?

Merendeira – “Sim, com essa nova gestão está tudo certo, não sentimos falta de nada, temos luva, botas, toucas, temos tudo que precisamos”.

Segundo o guia COVID-19 Alimentação escolar, trazemos:

Independente de qual a estratégia de distribuição adotada pelo poder local, o FNDE alerta para a necessidade de manter os cuidados com a higienização das instalações e dos gêneros a serem distribuídos, bem como com a saúde de todos os envolvidos na manipulação e entrega dos alimentos, garantindo-se o fornecimento de equipamentos de proteção individual (EPI) básicos, como toucas, máscaras e luvas, além do acesso contínuo à pontos para higienização das mãos com água e sabão ou álcool em gel 70% (BRASIL, 2021, p. 11).

Nesse sentido, constatou-se que elas possuem os Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e também os utensílios adequados para a execução das estratégias adotadas pelos órgãos responsáveis, um fato muito interessante é que foram feitas comparações com a gestão anterior, ou seja, não houve a necessidade de uma intervenção reflexiva sobre a comparação entre uma gestão e outra, elas sozinhas já haviam refletido sobre as diferenças e as necessidades diárias.

2) O que foi alterado no processo da merenda escolar antes e durante a pandemia?

Merendeira – “Na questão da limpeza, temos trabalho dobrado na higienização. Na alimentação, agora são três merendas e tem muito desperdício de alimento, porque as crianças estragam muito, e somos apenas duas merendeiras”.

Essa foi umas das respostas que mais impactou na pesquisa, porque sabemos que o País vem de uma crise econômica que perdura por anos, e por causa dessa crise política e financeira o país passou por inúmeros problemas, sendo a fome e, em seguida, a pandemia piorou essa situação. De acordo com uma pesquisa realizada pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, nos últimos meses de 2020, por volta de 19 milhões de Brasileiros passaram fome e mais da metade das residências enfrentaram algum grau de insegurança alimentar (BRASIL, 2021).

Ouvir esse relato é muito preocupante, porque muitos no País vivem em estado de pobreza e perceber essa insensibilidade por parte das crianças é chocante, pois a escola está situada em uma área da cidade em que vivem pessoas humildes e por qual razão essas crianças que enxergam e convivem com a pobreza diariamente podem ser insensíveis perante essas dificuldades?

É nessa hora que entram juntos, o Pedagogo e o professor indagador levando elementos para que sejam entregues propostas transformadoras.

Sobre o treinamento:

1) Antes de iniciar seu trabalho na cozinha da escola, você passou por treinamentos? Fale um pouco sobre eles.
Merendeira – “Quando comecei na escola eu não entendia nada de cozinha, isso alguns anos atrás, eu passei por treinamentos pela empresa terceirizada depois de algum tempo, duas semanas atrás tivemos treinamento sobre manuseamento de alimentos, equipamento de proteção individual (EPI), como se comportar na cozinha e mais alguns, ganhei certificado. Meu curso foi pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pela empresa”.

Conforme relatado, a merendeira foi trabalhar na escola sem ter o conhecimento específico para atender, em concordância com o que as normas exigem que seja aplicado, e com o passar do tempo, por meio da prática e do treinamento com outra pessoa mais experiente, ela conseguiu aprender o processo de produção da merenda, fora por meio do curso que ela saiu da prática do senso comum para aprender a utilizar o EPI. Araújo (2013, p. 53) diz que “o caminho da educação em saúde sendo este o modelo crítico e participativo, caracterizados pela interação dialética entre os indivíduos e a sua realidade, incluindo a tomada de consciência social.”.

Para finalizar essa etapa selecionamos a última questão da entrevista:

3) Conte-nos um pouco sobre a sua História no ramo da merenda escolar, suas dificuldades, suas qualidades e o que você gostaria que melhorasse no seu ambiente de trabalho.

Merendeira – “Quando cheguei na escola, mais ou menos 12 anos atrás eu não tinha conhecimento sobre merenda escolar, tive muitas dificuldades porque além de não conhecer, eu não tinha material correto e às vezes faltava até comida e a gente comprava com o próprio dinheiro, quando iniciei tive apenas uma semana de treinamento. Hoje a maior dificuldade é a locomoção para chegar à escola, porque temos que chegar muito cedo e somos apenas duas pessoas para atender em torno de 300 alunos no total, agora que temos menos alunos por causa da pandemia. Me considero uma pessoa boa, não trato os funcionários da escola e os alunos mal, mesmo sendo tímida eu falo com os pais quando vem para a escola, mas muitos deles são muito mal educados, e eu gostaria de ser mais bem tratada pelas pessoas que frequentam a escola, ser bem acolhida pelos pais das crianças”.

Esse relato é muito interessante e triste ao mesmo tempo, porque com muito esforço ela conseguiu se capacitar e se manter no trabalho, ela tem um bom relacionamento com os colegas de profissão, mas, infelizmente, a grande maioria dos pais não a trata com o respeito que ela merece, não somente pelo fato de ela servir aos filhos desses pais, mas o respeito como ser humano dotado de sentimentos.

Lamentavelmente essa indiferença atrapalha no exercer da função, Araújo (2013) diz que para ocorrer integração entre educação e saúde, faz-se necessário haver articulação e engajamento entre os envolvidos.

A merendeira conseguiu perceber seu lugar no seu ambiente de trabalho e, principalmente, como a comunidade que utiliza da escola a enxerga, esse relato me fez refletir ainda mais na autonomia dessa pessoa, não somente como cozinheira, mas como ser humano. Paulo Freire aborda essa questão da autonomia quando diz que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2011, p. 53).

Foi instigante escutar os relatos das merendeiras pois, por meio deles, consegui colocar nessa pesquisa um pouco da importância de se assumir como ser modificador, sendo este sujeito transformador de si e dos outros ao redor.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (2011, p. 42), relacionou muito bem quando falou “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar as observações nos estágios, nota-se que as escolas abordam o consumo de alimentos saudáveis, mas pouco se trabalha na questão do desperdício de alimentos, no ambiente da cozinha e na qualidade em que a merenda escolar é produzida e distribuída.

Algumas escolas não possuem uma estrutura adequada para cumprir as normas exigidas pelos órgãos reguladores. Nessa escola, em específico, foi confirmado que as pessoas que trabalham na cozinha tiveram treinamento para a Covid-19, e conhecem bem o tema, pois participaram de cursos e lhes é comum os hábitos do dia a dia.

São apenas duas pessoas para atender a uma média de 300 alunos, mais os colegas de trabalho, ou seja, são muitas normas e regras para serem cumpridas por poucas pessoas. É notável a simplicidade das entrevistadas e compreensível o fato de as mesmas ficarem apreensivas com a pesquisa, pois aparentam receio de expor algo que possa desonrar a imagem da empresa pela qual trabalham.

São pessoas simples que possuem ânimo para trabalhar e aprender, e mesmo com todas essas dificuldades ainda têm

esperança de serem reconhecidas, não somente pelo que fazem, mas como seres humanos, pensantes, indagadores e perceptivos. Venho, por meio deste trabalho, apresentar um pouco mais sobre a importância dessas pessoas, das normas e dos conceitos da Escola Promotora de Saúde, porque, por intermédio desses estudos, podemos auxiliar na conscientização da importância do processo da merenda escolar e seus envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, C. S. O. *Educação e saúde no contexto escolar*. Manaus, AM: UEA Edições, 2013.

BRASIL. *Programa Nacional de Alimentação Escolar*. Brasília: PNAE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução RDC no 216, de 15 de setembro de 2004. Aprova o regulamento técnico de boas práticas para serviços de alimentação*. Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2004/res0216_15_09_2004.html. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. *Associação Brasileira de Normas Técnicas, Brasília, DF, ABNT NBR BRASILEIRA ICS*. ISBN 978-85-07 - Número de referência 21 páginas 15635. 2021.

BRASIL. *Agência Nacional de Vigilância Sanitária*, Brasília: ANVISA, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/ptbr/acessoainformacao/institucional>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília. DF. 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/2762-fnde-retoma-projeto-horta-escolar>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. *MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2020 Ofício Circular SEI n° 1088/2020/ME* criado pelo Ministério da Economia e Secretaria Especial de Previdência e Trabalho).

BRASIL. *Ministério da Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde: documento para discussão*. Brasília, 2002. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_prom_saude.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. *Guia Covid-19: Alimentação Escolar*. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Volume 5, 2021.

BRASIL. *Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19*. 2021. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/olheparaafome/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CAVALCANTE, J. *et al.* COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 29. n. 4, 2020. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400016. Acesso em: 29 jun. 2021.

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

IERVOLINO, S. A. *Escola Promotora da Saúde: Um projeto de Qualidade de Vida*, 2000. 167 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MAGNO, L. *et al.* Desafios e propostas para ampliação da testagem e diagnóstico para COVID-19 no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. 9, p. 3355-3364, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.17812020>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MENEZES, E. T. de. *Verbete merenda escolar*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/merenda-escolar/>. Acesso em: 05 maio 2021.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COM O USO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Efrain da Silva Santos
Maria Evany do Nascimento

INTRODUÇÃO

A leitura é fundamental para o desenvolvimento da criança em muitos fatores como o cognitivo, psicológico e social. Por isso pode ser trabalhada por meio da Contação de histórias, por exemplo, de forma lúdica e atraente para estimular a criança a desenvolver o gosto pela leitura e pelos livros.

Fui provocado a investigar esse tema por uma experiência na qual participei no programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e, no decorrer de intervenções pedagógicas, durante a disciplina de Estágio I, no qual interagia em aulas ocorridas em salas de aulas e também por meio de disciplinas da graduação voltadas para a aprendizagem, como Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e as que ministravam Metodologias de Ensino.

Percebi então que há educadores que se encontram cheios de receios e dúvidas no momento de trabalhar a Contação de histórias. Isso ocorre pela falta de conhecimentos em relação a estratégias metodológicas. É a partir dessa problemática e da pergunta: quais estratégias metodológicas potencializam o trabalho com Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil, que a pesquisa abordou como tema a Literatura Infantojuvenil: Estratégias metodológicas na Educação Infantil, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em torno disso refletimos de forma geral para desenvolver a pesquisa, observando em elencar possíveis estratégias metodológicas que potencializem o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil. Para tanto desenvolvemos objetivos como mapear referenciais teóricos sobre conceitos e definições da Literatura Infantojuvenil; selecionar estratégias metodológicas para o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil; experimentar estratégias metodológicas na Educação Infantil com a Literatura Infantojuvenil e analisar o uso das estratégias metodológicas selecionadas para potencializar o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil.

A metodologia do trabalho é de caráter fenomenológico, abordagem qualitativa mediante pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados ocorreu por análises diante das experiências realizadas antes do contexto atual de pandemia e o caderno de campo como instrumento de pesquisa relacionado com a observação.

O referencial teórico utilizado para embasamento do trabalho são autores como Nelly Novaes Coelho (2000) e (2006), Lev Semionovich Vygotsky, Andrea Kluge Pereira (2006) e leitura de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA).

O trabalho foi estruturado em três capítulos. Eles abordam dinamicamente a trajetória histórica da Literatura bem como os seus desdobramentos conceituais, relacionado com a arte de contar histórias, e evidenciar as orientações documentais em relação a essa prática.

A TRAJETÓRIA DO MARAVILHOSO: A LITERATURA INFANTOJUVENIL E SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CLASSIFICATÓRIO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Refletindo e, a partir disso, relatando de forma sucinta a história da literatura infantil e o porquê de ser uma grande área, junto com o ato de contar histórias, podemos dizer que a transmissão oral foi o veículo inicial por excelência encontrada

pelas antigas civilizações, para transmitir os seus valores, crenças e saberes de geração em geração. Sobre esta questão, Coelho (2000, p. 16) diz que:

Literatura oral ou *literatura escrita* foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados.

Na tradição escrita da Grécia Antiga, por exemplo, foi Esopo no século VI a.C., conhecido como “o Pai das fábulas”, que introduziu as fábulas, como *A cigarra e a formiga*, *A raposa e a cegonha* e *a assembleia dos ratos*, que são narrativas curtas. Podemos entender por meio desse processo que o surgimento e o avanço paulatino da Literatura Infantil não ocorrem somente em um lugar, ou de uma forma.

Coelho (2006) explica que temos a contribuição dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm no século XVIII até a metade do século XIX, a partir do momento que coletaram tanto as narrativas na Alemanha quanto apanharam os contos de Perrault. E viajando por muitos países começaram a reescrevê-los, porém com uma narrativa mais próxima da oralidade.

Tratando-se do Brasil, a figura que realmente facilitou a entrada e reconhecimento dessa Literatura no Brasil no século XX foi José Bento Monteiro Lobato. Pois ele não trabalhou com traduções como autores já citados faziam, tampouco se concentrou em escrever para a educação.

E atualmente, quais são os autores que representam dando continuidade com a produção literária? Coelho (2006), chama esse nosso período de Pós-Lobatiano (1970-2006). Até 2006, porque foi o ano de recorte da pesquisa, desta autora, de análise das obras literárias produzidas após Monteiro Lobato.

Uma das autoras que podemos citar é Ana Maria Machado, com uma de suas principais obras *Currupaco papaco* (1977), entre outras histórias e coletâneas, as quais possuem como eixo central o divertimento e o humor.

Inserido na ideia de Literatura, temos a Literatura Infantil ou Literatura Infantil/Juvenil, as quais, para a autora Nelly Novaes Coelho, são como um “rótulo geral”. Literatura Infantil seriam leituras direcionadas a pessoas não adultas. E mesclado a isso temos a Literatura Infantojuvenil a qual é um dos seus objetos de estudo desde 1970.

A autora construiu perfis de leitores como princípios orientadores. Coelho (2006), diz que temos cinco categorias de leitores: o pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e o leitor crítico, e os explica fazendo indicações de leituras também.

A categoria chamada Pré-leitor, possui duas fases: a primeira infância e a segunda infância. A primeira, que abrange dos 15/17 meses aos 3 anos de idade, trata-se do momento no qual o sujeito procura alcançar com as suas mãos, os objetos em sua volta, ou seja, os objetos livros e as imagens estão sendo descobertas. Coelho (2000, p. 33) afirma que:

Para estimular tal impulso natural, as *gravuras* de animais ou de objetos familiares à criança *devem ser incluídas entre seus brinquedos* (bichos de pelúcia ou qualquer material macio (...)).

A segunda infância é a partir dos 2/3 anos de idade, a criança está vivendo a fase egocêntrica, tem interesse por intervenções lúdicas e curiosidade em relação à comunicação verbal. Coelho (2000), novamente defende que é importante a presença de um adulto nessa fase, pois o mesmo deve orientar brincadeiras com o livro de forma lúdica.

A segunda categoria se chama Leitor iniciante (LI), que abrange a partir dos 6/7 anos de idade, momento esse que a criança está na fase de aprendizagem da leitura, a curiosidade pelo contato com o mundo real e o fantástico se intensifica e o interesse pela socialização aumenta.

A categoria Leitor em processo (LEP), engloba a partir dos 8/9 anos de idade, Coelho (2000) diz que a criança pode possuir o domínio dos mecanismos de leitura, e se interessa por desafios e

questionamentos em geral. O adulto deve intervir amenizando as dificuldades que aparecerem, além de realizar atividades pós-leitura.

A categoria Leitor fluente (LF), abrange a partir dos 10/11 anos de idade, a criança está na fase da pré-adolescência, já pode possuir de forma consolidada o domínio da leitura, além de uma boa compreensão do mundo que uma determinada obra está expressando. Coelho (2000, p. 37) afirma que:

A partir dessa fase, desenvolve-se o *pensamento hipotético dedutivo* e a consequente capacidade de abstração. O ser é atraído pelo *confronto de ideias e ideias* e seus possíveis valores ou desvalores.

A categoria leitor crítico (LC), compreende a fase a partir dos 12/13 anos de idade. A ideia dessa etapa é de que o sujeito tenha domínio completo tanto do uso da escrita, quanto da leitura com fluidez. Coelho (2000) enfatiza o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, junto com uma capacidade de interpretação aprofundada do que se ler em paralelo com a realidade em que vive.

Relacionado a isso precisamos nos atentar no desenvolvimento psicológico relacionado com a interação social da criança, o qual Vygotsky (entre 1932 e 1934) abordou e formulou a teoria em torno de uma nomenclatura chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Vygotsky (1932/1996), no decorrer de muitas obras, tenta explicar que existem dois níveis de desenvolvimento psicológico, o atual (individual) e o potencial (social), este último ocorre com os processos dinamizadores e interativos das crianças com seus pares ou um adulto e mediação.

Tratando-se do uso da Contação de histórias, por meio da Literatura Infantojuvenil, esse conceito de mediação é bem mais ampliado, não é somente facilitar a aprendizagem, mas sim aproximar o sujeito do fenômeno da leitura, por intermédio de fruições ao mergulhar lendo ou ouvindo no mundo mágico. Pereira (2006, p. 23) contribui dizendo:

Mas mediar não é o mesmo que facilitar. Podemos considerar que mediar a leitura significa intervir para aproximar. Os mediadores de leitura instigam, provocam, estimulam o aluno no processo de apropriação do texto.

Angelo, Pastorello e Torres (2015) orientam que o educador deve se comprometer em estimular o interesse, a curiosidade das crianças à história escolhida. Criar expectativas sobre o conteúdo, se possível, insinuar mistérios, desafios, entre outras possibilidades que irão ajudar na atração pela história.

O RCA-AM (2018), defende que essa relação contribui para a construção das formas de compreensão de funcionamento da linguagem, na medida que as crianças brincam e interagem com os seus pares e com os profissionais da educação. Além enfatiza que a Contação de histórias deve fazer parte da rotina das crianças possibilitando fruição e o contato com o literário.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS QUE POTENCIALIZARAM O USO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após apresentar alguns aspectos teóricos e metodológicos sobre a literatura Infantojuvenil, vou compartilhar as estratégias vivenciadas durante o estágio, junto a crianças de cinco anos de idade da Educação Infantil, durante minha intervenção pedagógica por meio do Plano de Ensino. O espaço escolhido para a intervenção foi a Sala de Leitura da escola, um ambiente que abrange majoritariamente as orientações de Pereira (2006).

No dia 15 do mês de maio de 2019, ocorreu o primeiro dia de intervenção. Após as crianças se sentarem e se organizarem expliquei que ocorreria uma Contação de história, mas para isso ocorrer precisávamos de um livro para ler, sendo que eles que iriam fazer essa seleção.

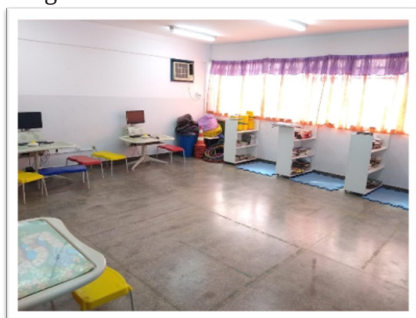
Após esse processo eles ficaram se perguntando entre eles e eu ouvia atentamente expressões verbais como: “*onde seria realizado a Contação de história?*”, “*Quais são os livros pra escolher?*”, “*Vamos*

para onde?”, entre outras. Esse processo foi devido a orientação de Angelo, Pastorello e Torres (2015, p. 8) que sublinha:

Dohme (2003) diz que, no momento da leitura, tudo estará sendo absorvido pela criança e nem sempre será possível controlar a intensidade com que isso acontece; assim é importante que o educador fique atento a todos os tipos de mensagem que a história pode transmitir.

Depois de uma conversa sobre suas experiências com a Contação, revelei que íamos para uma sala da escola chamada Sala de Leitura, um espaço grande, climatizado, aconchegante e com a presença de estímulos a leitura como a presença de livros, brinquedos variados e bichos de pelúcias.

Figura 1: Sala de leitura da escola



(Fonte: Próprio autor)

Antes deles chegarem na escola, eu já tinha realizado o preparo da Sala de Leitura, arrumando com alguns tapetes o ambiente; ao redor coloquei alguns animais de pelúcia; pelos cantos dos tapetes, alguns conjuntos de livros.

Nesse dia choveu muito, impossibilitando que a maioria das crianças pudessem comparecer na aula. Nos outros dias de intervenção os demais vieram, e então contextualizei a história para os sujeitos, a fim de que não ficassem segregados do contexto da intervenção pedagógica.

Então os levei para a Sala de Leitura, e sentamos todos juntos em roda, em seguida conversei com os educandos e orientei que era para visualizarem os livros que estavam no meio, folheá-los, que ficassem à vontade para conhecer as obras.

Os livros foram pré-selecionados após eu ter lido a mensagem de cada um deles, a fim de saber se estavam adequados a compreensão, se era possível trabalhar com aquela faixa etária de cinco anos de idade. Angelo, Pastorello e Torres (2015, p. 8) a respeito orientam:

É necessário que a história seja um meio eficiente de transmissão de uma mensagem educacional. Por isso a importância da escolha de uma boa história se dá pelo fato de que a história é uma boa maneira de se transmitir conceitos.

Destaco que a nossa intervenção foi para além de transmitir uma mensagem educacional, e sim observar a fruição deles ao ouvir as histórias por meio de suas indagações e nível de atenção no momento de Contação.

Figura 2: Seleção do livro para leitura com as crianças



(Fonte: Próprio autor)

Aprendi que, quando se trata de literatura Infantojuvenil, são elas que devem decidir o que irão ler ou ouvir, ou seja, devemos ter conhecimento de seus gostos de leituras também. Em relação a isso deixo a contribuição da Meireles (1984, p. 29):

(...) por isso em lugar de se classificar e julgar o livro como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado para submetê-lo ao uso (...) da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não.

Observei que eles dividiam o livro com o colega para os dois visualizarem juntos. E eles constantemente discutindo exclamando e indagando: “*Eu gostei desse*”, “*Não gostei desse*”, “*Você gostou de qual?*”, “*Você gostou desse?*”, “*Eu vou escolher esse*”.

E o livro escolhido foi a obra chamada “*Fiz o que pude*” da autora Lucília Junqueira de Almeida Prado.

Figura 3: “*Fiz o que pude*” – Livro selecionado pelas crianças para leitura



(Fonte: <https://www.amazon.com.br/Pude-Luc%C3%ADelia-Junqueira-Almeida-Prado/dp/8516032019>)

No dia 23 do mês de maio de 2019 ocorreu o segundo dia de intervenção. Solicitei que fossemos à Sala de Leitura para darmos continuidade a aula. Deixei o ambiente da mesma forma como no primeiro dia, adequado, atrativo e aconchegante.

Posteriormente realizei a Contação de história, o qual expressei por meio da leitura de forma devagar e com a representatividade que o próprio livro sugere, a fim de que as crianças pudessem ter uma interpretação e interação maior com a história.

Esses atos são embasados teoricamente de acordo com Meireles (1984, p. 145) quando diz: “Não é só a história que importa: é a maneira de contá-las, são as expressões fisionômicas e a voz, os trejeitos, as onomatopeias, e toda a dramatização...”.

Quando terminei a Contação de história, realizei a estratégia de recontar a história de acordo com Pereira (2006), e isso ocorreu por meio de perguntas pré-selecionadas, indagações essas que ao serem respondidas, demonstram que o enredo foi abstraído.

No dia 06 do mês de maio de 2019, ocorreu o meu último dia de intervenção pedagógica. Partindo das orientações de Pereira (2006) planejei a dramatização da história com a utilização de plaquinhas confeccionadas em papel cartão. Em cada papel cartão continha a imagem de um animal da história.

Chamei cada criança para pegar a sua plaquinha, mostrava para ela o animal, e como se pronunciava o nome daquele bicho, de forma devagar e apontando para a palavra escrita, pois atrás de cada cartão, estava colada à forma escrita.

Claramente foquei nessa dramatização o uso dos sons dos animais feito por elas, assim como o movimento do corpo, para contemplar as orientações da BNCC (BRASIL, 2018, p. 39):

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão.

Figura 4: Manifestação expressiva de uma criança que não interagia



(Fonte: Próprio autor)

E no dia 11 de junho, conclui os 15 dias de estágios. Disse que hoje era o último dia. As crianças demonstraram fisionomias entristecidas, mas dei um grande abraço em todos e batemos fotos e nos abraçamos de novo. Enfim, sai da sala de aula com a certeza de que fiz um bom trabalho, promovendo fruição, abstração, descoberta e magia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agradeço à professora Dra. Osmarina Guimarães de Lima, por assumir esse projeto, no qual podemos estar compartilhando com recortes importantíssimos do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) as experiências, as intervenções e a trajetória do desenvolvimento das nossas pesquisas com você leitor, pesquisador e profissional. E à minha orientadora Dra. Maria Evany do Nascimento, que me auxiliou com maestria durante essas orientações para a construção da pesquisa.

Os objetivos construídos para esse trabalho foram alcançados, experienciados e analisados. Listamos e verificamos estratégias metodológicas que potencializassem o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil. Evidenciando a sua importância para o desenvolvimento da criança e a possibilidade de trabalhá-la de forma atrativa, lúdica e aconchegante, promovendo fruição e aprendizado.

É notável o interesse dos profissionais da educação terem anseios para realizar algo novo, atrativo por meio da Literatura Infantojuvenil, mas que não prosseguem devido não conhecerem estratégias metodológicas, ou como colocá-las em prática, ou a falta de recursos para a realização dela. É por causa disso que vibro para que este trabalho incite aos professores e professoras pesquisarem a respeito de diferentes intervenções metodológicas para se trabalhar em sala de aula.

Por fim, é importante proporcionar o entendimento de que é necessário que as instituições escolares possuam um espaço apropriado para o desenvolvimento de Contação de histórias, momentos de leituras, e contatos importantes com a Literatura, tendo em vista a presença de acervos que possibilitem contatos diferentes de fruição, contribuindo para melhor interpretação do mundo por meio do fantástico.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. *Referencial Curricular amazonense da Educação Infantil*. Manaus: Seduc, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/secretaria-de-educacao-disponibiliza-referencial-curricular-amazonense-rca/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

ANGELO, Aline Aparecida; PASTORELLO, Mariana Carbonero; TORRES, Simone Pádua. A importância da “contação” de histórias para o processo de alfabetização e na formação de leitores. *Revista Mediação*, Minas Gerais, v. 6, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9687158-A-importancia-da-contacao-de-historias-para-oprocessode-alfabetizacao-e-na-formacao-de-leitores-resumo.html>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC-CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teorias, análises, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 5. ed. rev. atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

PEREIRA, Andrea Kluge. *Biblioteca na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *El problema de la edad*. In: L.S. Vygotsky Obras Escogidas IV, Aprendizaje/Visor. 1932/1996. p. 251-273.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e o desenvolvimento. In: L.S. Vygotsky. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 89-103 (publicado originalmente em 1935).

TRABALHO DOCENTE E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS NÃO PRESENCIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS

Fernanda Souza da Silva
Osmarina Guimarães de Lima

INTRODUÇÃO

A produção textual em tela trata dos desafios docentes frente ao uso de recursos tecnológicos nas aulas não presenciais em uma escola pública municipal de Manaus durante a Pandemia de Covid-19, a fim de compreender a utilização desses recursos, assim como as orientações didático-metodológicas e a aplicação do projeto Aula em Casa.

Nesse universo de pesquisa elencamos diversas problemáticas, porém, selecionamos uma para realizar este estudo que foi a seguinte: como tem se caracterizado a política educacional no atual contexto da Pandemia de Covid-19 diante do desafio da utilização de recursos tecnológicos em aulas não presenciais?

Nesse sentido, como objetivo geral, nos propusemos a analisar a relação entre a política educacional no contexto da Pandemia de Covid-19 e os desafios do trabalho docente com uso de recursos tecnológicos nas aulas não presenciais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para contemplar esta proposta sistematizamos os objetivos específicos, quais sejam: Compreender os pressupostos teóricos e legais sobre a utilização de recursos tecnológicos em aula não presenciais; Identificar as orientações didático-metodológicas dadas aos professores da rede municipal de ensino em relação ao Projeto Aula em Casa como regime de aulas não presenciais; Conhecer

a aplicação do Projeto Aula em Casa como recurso tecnológico no contexto da Pandemia de Covid-19, observando a interação professor-aluno.

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM AULAS NÃO PRESENCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS

Ao contextualizar esse tema partimos do princípio no qual tange o campo educacional diante da Pandemia de Covid-19 vivenciada no ano de 2020. Assim, diante da presente situação, fez-se necessário o incremento de medidas emergenciais, conforme destaca Boaventura de Sousa Santos (2020), ao dizer que:

A irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas. E, de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre tivessem sido. Torna-se possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer, mas que só se pode obter por outros meios que não a compra (SANTOS, 2020a).

Dessa maneira, ressaltamos a Portaria N° 188, de 3 de fevereiro de 2020, na qual o Ministério da Saúde declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) por decorrência de Infecções Humanas através do novo Coronavírus (2019-nCoV). Consideram então, nesse documento, que tal evento tem grande complexidade e requer apoio conjunto de todo o Sistema Único de Saúde (SUS) para adotar medidas de prevenção e identificar os riscos da doença. Destacam ainda que:

Considerando que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública,

resolve: Art. 1º Declarar Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional conforme Decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2020a).

A partir desse documento observamos mudanças relativas em vários setores, dentre eles o setor educacional que passou a ter medidas específicas, o Ministério da Educação lançou a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior.

Diante das medidas de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, no Art. 1º identificamos a medida voltada especificamente para a Educação Básica na qual basearam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020c).

No Art. 1º está claro que as medidas de emergência de saúde pública não podem causar prejuízo aos educandos. Dessa maneira, as instituições de ensino não terão a obrigatoriedade de cumprir toda a carga horária estabelecida para um ano letivo normal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996), no inciso I do **caput** no Art. 24º, dispõe:

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 (BRASIL, 1996).

Dando prosseguimento às medidas nacionais no campo da educação, o Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020, do Conselho Nacional de Educação – CNE analisa e critica a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, apresentando algumas recomendações aos Estados e Municípios sobre a questão da Reorganização do Calendário Escolar e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante a Pandemia. O CNE também publicou um Edital de Consulta Pública para que as entidades nacionais (associações, sindicatos, dentre outros), instituições públicas e privadas enviassem contribuições à redação final do Parecer nº 5/2020, no qual obtiveram cerca de 400 contribuições.

Com o Parecer nº 5/2020 do CNE vieram discussões à respeito da reorganização do calendário escolar, de forma a avaliar propostas que não aumentem as desigualdades sociais, ao mesmo momento que utilizem desse momento para trazer as novas tecnologias digitais de informação e comunicação, criando formas de diminuir as dificuldades no aprendizado escolar.

[...] visa a garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o disposto na legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária (BRASIL, 2020b).

Para acontecer essa reorganização do calendário escolar cumprindo, a carga horária mínima estabelecida pela LDB, seria necessário que houvesse ao fim do período de emergência a reposição da carga horária de forma presencial, assim como a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologia digitais) e a ampliação da carga horária diária para a realização de atividades pedagógicas não presenciais.

Por atividades não presenciais entende-se, neste Parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível

a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020b).

As atividades pedagógicas não presenciais são de grande ajuda em um período de emergência, porém não podem caracterizar-se como substituição das aulas presenciais, mas sim como práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais, possibilitando “o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas” (BRASIL, 2020b).

A partir dessas orientações, as escolas passaram a elaborar roteiros práticos e estruturados para que as famílias pudessem acompanhar a resolução das atividades pelas crianças. Porém, os denominados “mediadores familiares” não poderão substituir as atividades do professor.

Quanto à normatização da reorganização do calendário escolar, as instituições de ensino devem atentar para situações no qual assegurem formas de alcance das competências e objetivos da BNCC; levar em consideração a possibilidade de um retorno gradual das aulas presenciais e elaboração de um calendário específico para professores, estudantes e suas famílias quanto ao preparo para volta às aulas.

Mesmo com todo o cuidado do Conselho Nacional de Educação, ao formular um Parecer com todas as orientações necessárias para o período de emergência e que atendesse às diversidades de cada Estado e Município, as entidades nacionais que defendem a escola pública elaboraram um documento registrando suas críticas/contribuições ao Parecer nº 5/2020, do CNE.

Assim como também o Art. 205 da Constituição Federal trata que “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).

Com todas essas defesas para que tudo seja cumprido conforme a Constituição Federal, ainda temos outras observações feitas no Documento elaborado pelas entidades nacionais que defendem a escola pública, no qual diz que a Educação a Distância (EAD) não poderá substituir a educação escolar mesmo que aparente ser a única solução, pois a maioria das instituições de ensino não tem condições para materializar a EAD, conforme o termo da ANPED *et al* (2020, p. 2) destaca: “[...]. Os sistemas e instituições de ensino não dispõem das condições necessárias para a materialização da EAD, tampouco os docentes podem ser responsabilizados ou submetidos a formas improvisadas de mediação tecnológica”.

Ressaltam ainda a carência de infraestrutura tecnológica pelos estudantes brasileiros que precisariam disso para as aulas ou atividades *on-line*. O Documento elaborado pelas entidades nacionais que defendem a escola pública faz uma crítica ainda quanto ao envio de atividades às famílias no qual é citado no Parecer nº 5/2020 do CNE “[..], desconsiderando que a realização de atividades não presenciais trará enormes prejuízos a uma parcela significativa de estudantes, cujos familiares não terão condições, por diversos fatores, de garantir acessibilidade e ofertar o apoio necessário para realização das atividades” (ANPED *et al*, 2020, p. 3).

IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NO CONTEXTO GERAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERÍODO DA PANDEMIA

Diante dessa tentativa de naturalização das desgraças causadas pela Pandemia, os trabalhadores da educação, entre muitas formas e maneiras de contestação, têm construído, por meio de seus sindicatos, um amplo conjunto de críticas que sinalizam respostas diferentes a esse movimento mundial contra a vida e a favor do capital, favorecendo grupos de empresários da educação.

Atacando de maneira brutal a escola pública e seus trabalhadores.

O movimento nacional dos trabalhadores em educação está organizado para manter a luta em favor da escola pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Todos contribuindo para fortalecer a resistência às tentativas de desqualificação da educação pública e de seus trabalhadores.

O movimento nacional de empresários denominado Todos Pela Educação (TPE) tem ampliado sua liderança na definição das políticas educacionais por meio de intensa mobilização de grandes corporações (empresas). Desse modo, no período da pandemia, o fechamento das escolas e a interrupção das atividades presenciais de ensino foram cruciais para o crescimento das oportunidades do mercado das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Há um discurso dominante de que o uso das tecnologias educacionais é a solução para os problemas das escolas nesse período pandêmico. Assim, as organizações CIEB e ABSTARTUPS tratam este período como uma grande oportunidade para o crescimento e diversificação do setor e negócios, principalmente inserida dentro da administração pública.

A estratégia dessas duas organizações se baseia na tentativa de popularizar, no senso comum, uma espécie de determinismo tecnológico (Leger, 2000) que norteia a compreensão de que as tecnologias são neutras e incorrigivelmente positivas ao processo histórico de modernização das relações sociais. É desse jeito que toda e qualquer análise sobre o emprego dessas tecnologias na educação deve ser despolitizada, cabendo a cada sujeito empregá-las à sua maneira (LAMOSA, 2021, p. 109).

Podemos dizer que a expansão das tecnologias educacionais dentro do sistema escolar veio por meio do uso de plataformas digitais juntamente com outros serviços privados de grandes corporações, especialmente a *Google*.

A expansão das tecnologias educacionais no sistema escolar brasileiro tem sido realizada, sobretudo, a partir do uso de plataformas e outros serviços privados oferecidos pelas grandes corporações que compõem essa fração dominante e dirigente da estruturação desse capitalismo de vigilância, em especial a Google. A expansão atual do ensino de forma remota tem catalisado enormemente esse processo e atingido redes públicas e privadas em todo o país, incluindo as instituições de educação básica e Ensino Superior, que vêm aderindo ao trabalho em plataformas oferecidas por essas corporações (LAMOSA, 2021, p. 111).

Essa adesão atinge redes públicas e privadas por todo o país. A população do Brasil se viu na obrigação de ter seus dados pessoais expostos nessas empresas ao ter que criar determinadas contas de e-mail para ter acesso a tais plataformas, participando das atividades ofertadas pelas escolas através do ensino remoto.

Acompanhando esse movimento nacional foram aprovadas as Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto, objetivando atender às recomendações de providências quanto a operacionalização do ano letivo de 2020, levando em conta a Resolução nº 30/2020 – CEE/AM e a Portaria nº 311/2020 – GS/SEDUC.

A partir dessas Diretrizes foi implantado o Projeto Aula em Casa através de uma Nota de Esclarecimento à Comunidade Escolar acerca do Regime Especial de Aulas Não Presenciais.

[...] fica claro que o acompanhamento das aulas televisivas (Aula em Casa), transmitidas pela TV Encontro das Águas é uma das alternativas recomendadas para continuidade do processo ensino e aprendizagem, pois até o presente momento, somente os municípios de Manaus, Iranduba, Manaquiri, Careiro da Várzea e Rio Preto da Eva possuem acesso aos canais de transmissão (SEDUC/SEAP/AM, 2020).

O Projeto Aula em Casa tem sua origem no âmbito do Governo do Estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), em função da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Objetiva dar continuidade nos estudos da comunidade escolar fora do ambiente presencial, ofertando estratégias pedagógicas que possam apoiar o ensino remoto/híbrido para a Educação Infantil, todas as séries do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º Segmentos).

Fazendo uma análise das Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais quanto à formação do professor da SEMED para a utilização das tecnologias, é possível verificarmos que o Documento não possui qualquer responsabilidade quanto a isso, tendo em vista que cita apenas mecanismos de cobrança das atividades dos professores, porém não os orienta a como elaborar as mesmas.

[...] a) orientar os gestores das unidades escolares quanto ao cumprimento das diretrizes e normas pedagógicas, previstas para o período do regime especial de aulas não presenciais. b) acompanhar as ações pedagógicas estabelecidas nas diretrizes e normas pedagógicas do regime especial de aula não presenciais. c) auxiliar a equipe gestora no processo de mobilização dos docentes, pais, responsáveis e estudantes, via aplicativos de mensagens instantâneas ou outros dispositivos de comunicação a distância, para participação nas atividades previstas [...] (SEDUC/SEAP/DEPPE/AM, 2020).

Por esse motivo que as discussões acerca dessas medidas tiveram uma importante ampliação, já que na pandemia o professor apenas começou a receber ordens de como deveria exercer seu trabalho. Mas, nem ao menos, houve interesse por parte do governo em saber se o mesmo saberia executar aquelas atividades.

As atividades de planejamento são realizadas pelo professor, com o apoio da equipe pedagógica da escola, observando as Normas Complementares ao Regime Especial de Aulas Não Presenciais que regem as devidas orientações às coordenadorias distritais e regionais de educação.

A partir disso, as equipes pedagógicas das escolas passaram a adotar o *Google Meet* para execução de reuniões, planejamento das atividades e também grupos no *Whatsapp*, buscando acompanhar o trabalho dos professores em suas turmas.

Se comparadas com a rotina presencial na escola, as dificuldades quanto ao engajamento de pais e crianças nas aulas *on-line* tornaram-se algo ainda mais desafiador no que diz respeito a aulas remotas, pois, muitos pais começaram a relatar situações como: falta de recursos tecnológicos; falta de instrução para acompanhamento; pais e/ou responsáveis retornando ao trabalho; falta de interesse; condições financeiras precárias; falta de acesso à internet; falta de motivação.

A partir da exemplificação sobre a realidade dos pais, também devemos levar em consideração por parte das crianças (alunos), quanto ao que vem acontecendo no engajamento dos mesmos, que são eles: sem recursos tecnológicos; falta de engajamento; sem acesso à internet; sem acompanhamento dos pais; falta de motivação; desistência pela duração da Pandemia.

Os desafios e limitações enfrentados pelos professores neste período de Pandemia também não são poucos, nos quais podemos citar: dificuldade para desenvolver aulas atrativas; problemas quanto ao uso de diversas tecnologias; falta de experiência para manter o ritmo com os alunos; inconsistência quanto às devolutivas das atividades pelos alunos; falta de motivação.

E por último temos em grande escala os desafios e limitações enfrentados pelos Pedagogos(as) da escola, que podem ser definidos como: sentir-se motivado para motivar; manter ritmo de trabalho; manter grupo participativo; aumentar a participação dos alunos; criar ambientes harmônicos; dúvidas e incertezas atuais; manter

a participação dos alunos no grupo; participar de 15 grupos diferentes; sem contato dos alunos; encontrar alunos e inserir nos grupos; auxiliar professor com aulas atrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste texto abordou um estudo realizado sobre a política educacional, o trabalho docente e os recursos tecnológicos nas aulas não presenciais em uma Escola Municipal de Manaus, com a finalidade de que as práticas de ensino baseadas nos estudos da política educacional sejam grandes mediadoras para o desenvolvimento da aprendizagem por parte dos docentes e também dos alunos.

Observamos que os professores demonstram um grande *déficit* quanto à utilização dos recursos tecnológicos nas aulas não presenciais. Porém, é possível observar que essas dificuldades não vieram apenas para o corpo docente e administrativo da escola, mas sim para os alunos e pais dos alunos que se viram em um grande desafio de ter que acompanhar esse processo, literalmente ao lado das crianças durante as aulas.

De acordo com os documentos que estudamos, a política educacional está bastante defasada no que norteia à formação de professores para a utilização desses novos recursos de ensino, sem viabilizar mecanismos formativos e incentivos para a melhoria na atuação do professor e do próprio aluno.

A contribuição dos autores, dos documentos e dos sujeitos da pesquisa foi de extrema importância para a compreensão teórica do tema, bem como para a aproximação com a realidade em estudo, o que nos ajudou a ampliar nosso olhar em relação ao papel da política educacional, o trabalho docente e os recursos tecnológicos em aulas não presenciais.

As reflexões que construímos após o contato com os sujeitos da Escola possibilitaram a conclusão dessa pesquisa. Dessa maneira, consideramos que os objetivos da pesquisa foram alcançados,

pois eram, de maneira geral, analisar a relação entre a política educacional no contexto da pandemia e os desafios do trabalho docente com uso de recursos tecnológicos nas aulas não presenciais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No campo específico, objetivamos compreender os pressupostos teóricos e legais sobre a utilização de recursos tecnológicos em aula não presenciais; identificar as orientações didático-metodológicas dada aos professores da rede municipal de ensino em relação ao Projeto Aula em Casa como regime de aulas não presenciais; conhecer a aplicação do Projeto Aula em Casa como recurso tecnológico no contexto da pandemia, observando a interação professor-aluno.

REFERÊNCIAS

ANPED et al (orgs.). *Posicionamento sobre o Parecer n. 05/2020 do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19*. Brasília: [s. n.], 2020.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020*. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União, 3 fev. 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do Calendário Escolar. Brasília: Diário Oficial da União, 28 abr. 2020b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. Brasília: Diário Oficial da União, 1 abr. 2020c.

LAMOSA, Rodrigo. O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências. *In: AFFONSO, Cláudia et al. Trabalho docente sob fogo cruzado*. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. v. 2, cap. Parte I, p. 104-117. ISBN 978-65-88286-05-0. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sv8ev1n>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, abril 2020a. 30 p. Disponível em: <https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/wp-content/uploads/2020/04/Livro-Boaventura-A-pedagogia-do-virus.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021.

SEDUC/SEAP/DEPPE/AM. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. *Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais*, Amazonas, 2020.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Uma pesquisa de
estado da arte**

Giovanna Pinto Praia
Andrezza Belota Lopes Machado

INTRODUÇÃO

De modo geral, a Educação Especial e Inclusiva no Brasil é um desafio a ser encarado e discutido constantemente, tanto no contexto educacional como social, considerando as mudanças ocorridas ao longo dos anos nas políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas público-alvo dos serviços da modalidade de Educação Especial, em particular, nesse artigo, com foco nas pessoas com deficiência visual (DV). Isso porque, incluir não é apenas garantir matrícula para os alunos com deficiência em classes regulares de ensino, mas criar elos e condições para a aprendizagem por meio de uma educação igualitária.

A educação igualitária, neste sentido, se dá sob a perspectiva da equidade, na qual cada sujeito recebe oportunidades de aprendizagem de acordo com suas necessidades educacionais especiais, deixando então de lado a homogeneização e o processo de integração no ensino a fim de que haja condições de acessibilidade ao conhecimento para todos os estudantes e a real inclusão.

A Educação Especial e a Educação Inclusiva no Brasil se diferenciam pelos métodos usados para garantir educação das pessoas com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais. Ao longo dos anos, os estudos e debates a respeito desse assunto fizeram com que as mudanças acontecessem na perspectiva de executar uma educação que alcançasse todos os grupos sociais.

Nesta perspectiva, surge a questão problematizadora desse estudo: quais os desafios da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual nas pesquisas brasileiras, publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, no período de 2009 a 2019?

Este estudo de Estado da Arte teve como objetivo geral analisar as publicações sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual no âmbito educacional, no período entre 2009 e 2019, nos repositórios das Revistas Brasileira de Educação Especial e a Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, porque são as principais revistas para publicação de artigos especializados na área de educação especial e educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil.

Foram utilizados como critérios para o levantamento de dados, artigos que apresentassem resultados de pesquisa sobre a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência visual na educação básica e, fossem resultados de pesquisas de campo sobre a temática.

Ademais, a pesquisa pautou-se no método fenomenológico, que Moreira (2004, p. 449) esclarece que permite a compreensão do objeto de análise a partir da perspectiva de que “não há verdade exata ou absoluta. Neste sentido, a fenomenologia de Merleau-Ponty pode ser utilizada como ferramenta crítica de revelação do mundo na pesquisa [...]” e, dessa maneira, há a possibilidade da análise da subjetividade da experiência vivida pelos autores dos artigos analisados em relação à inclusão dos estudantes com deficiência visual.

A relevância do estudo se justifica pela necessidade de conhecermos as experiências de educação inclusiva com pessoas com deficiência visual na Educação Básica, visando compreendermos as possibilidades, as ações exitosas e os desafios apontados nos artigos científicos que retratam as realidades vivenciadas nos diferentes contextos escolares. Isso porque, a pesquisa, tendo realizado o levantamento das pesquisas no período de 10 anos, possibilitou uma ampla compreensão dos desafios e dos caminhos trilhados para a educação inclusiva das pessoas com DV na Educação Básica.

Assim, o artigo traz um breve panorama histórico da Educação Especial, da Educação Inclusiva e das concepções sobre a deficiência no Brasil; identifica os desafios e as possibilidades da inclusão educacional de pessoas com deficiência visual apontadas pelos autores dos artigos estudados; e, discute os resultados encontrados na pesquisa com base no método da análise de conteúdo a partir das categorias de análise postulados por Bardin (1979).

EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Para a compreensão do processo histórico da educação especial/inclusiva no Brasil, é preciso conhecer as diferentes concepções da sociedade em relação às pessoas com deficiência ao longo da história para então perceber de que maneiras esses olhares repercutem na forma de enxergar os estudantes e suas possibilidades de desenvolvimento no ambiente escolar.

A deficiência foi vista por diferentes perspectivas ao longo das diferentes culturas e eras da humanidade. De acordo com Correia (1999 apud FRIAS 2009), “a Idade Antiga, na Grécia é considerada um período de grande exclusão social, [...] crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas [...]” sem direito algum à vida. Com a ascensão do Cristianismo, novos valores surgem na sociedade em relação ao tratamento interpessoal e, conforme Bianchetti (1995, p. 9) afirma, “o deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado”, mas que ainda assim deve ser tratado com uma das virtudes cristãs: a caridade.

Já no Brasil do século XVIII, Jannuzzi (2004), afirma que o atendimento de pessoas com deficiência se limitava aos abrigos e à distribuição de alimentos nas Santas Casas de Misericórdia,

seguindo as tradições europeias transmitidas por Portugal, e que pouquíssimas crianças com deficiência, em raras exceções, participavam de instruções com as crianças consideradas sem deficiência. Com o fim do império no Brasil no século XIX, pouca coisa mudou em relação às práticas do século XVIII, e “a educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação” (JANNUZZI, 2004, p. 328).

A educação desse público é norteadada por diferentes paradigmas educacionais ao longo da história educacional brasileira. O primeiro é o *Paradigma da Institucionalização* que se “embasava” em estudos médicos e confinava em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos específicos para pessoas com necessidades especiais, prática que ainda ocorre em alguns países ainda nos dias de hoje.

O segundo foi o *Paradigma de Serviços*, que nasceu com a adoção da ideia de “normalização” das pessoas com deficiência a fim de que estas se assemelhassem o máximo possível das pessoas “normais” para que desse modo pudessem conviver em sociedade. Os serviços se organizavam em três partes: a) avaliação de uma equipe profissional que apontaria o que seria necessário modificar na pessoa com deficiência para que ele parecesse ser “normal”; b) a intervenção da equipe com atendimentos formais baseados nas percepções obtidas na primeira fase; e c) o envio da pessoa com deficiência para a vida em sociedade (BRASIL, 2005).

Por último, o *Paradigma de Suporte* defende que, conforme o texto do Projeto Escola Viva (2005, p. 21), “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”, fazendo surgir então a perspectiva que hoje conhecemos como Inclusão Social. O processo de inclusão educacional pode ser considerado uma via de mão dupla, ou seja, é posto em prática quando pessoas com deficiência, considerando aqui pessoas com DV, e a sociedade atuam juntas para promover a igualdade ao acesso da vida comum (BRASIL, 2005).

É importante dizer que a deficiência visual é caracterizada por cegueira ou baixa visão. A cegueira é quando a pessoa com DV tem

perda total da visão ocular; já a baixa visão é identificada quando o indivíduo tem um comprometimento visual grave, mas que ainda consegue utilizar a visão para executar tarefas (FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS/ UNICAMP, 2021).

Dessa maneira, analisando os paradigmas e a historicidade, é possível notar que as construções no decorrer do tempo apontam para que se coloque em prática a inclusão na sociedade e, em especial, no âmbito escolar. A educação inclusiva rompe com os ideais de exclusão e segregação antes impostos e seguidos, promovendo o direito à educação sob a perspectiva da equidade na qual todos os estudantes têm acesso ao ensino de acordo com suas necessidades educacionais. No decorrer das décadas, as políticas públicas para a Educação Especial e Inclusiva no Brasil se modificaram conforme a situação política vigente.

Historicamente, o Brasil passou a atender pessoas com deficiência ainda na época do Império, por meio do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 pelo decreto 1.428, de 12 de setembro, que atualmente se denomina Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, criado em 1857 pela lei 939, de 26 de setembro, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (BRASIL, 2008).

Posteriormente, surgiram as instituições especializadas, em 1926, no Instituto Pestalozzi para pessoas com deficiência mental que, posteriormente iniciou em 1945, o atendimento educacional às pessoas com altas habilidades ou superdotação, com a professora Helena Antipoff. Em 1954, nasce a APAE (Associação de Pais e Amigos Excepcionais). É importante destacar que esses espaços educativos eram baseados em uma perspectiva de Educação Especial segregativa, ou seja, fora da escola comum (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N° 4.024/1961, no Artigo 88 e 89 do Capítulo III, Artigo X, trata da educação para o que a lei define como pessoas “excepcionais”, que devem enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de se integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961, p. 5).

De acordo com Sassaki (1997, p. 16, grifos do autor), o atendimento às pessoas com deficiência neste período pode ser assim entendido:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais.

Em relação às escolas especiais, Glat (1998, p. 11) ratifica que

Tradicionalmente o atendimento aos portadores de deficiências era realizado de natureza custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado das famílias ou internado em instituições ‘protegidas’, segregado do resto da população.

A década de 1990 foi marcada por debates acerca da inclusão educacional, fomentadas por documentos internacionais como a Declaração de Jomtien, de 1990, que enfatizou a educação básica para todos e a promoção da equidade escolar em relação às necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, sendo essa influência fortalecida pela Declaração de Salamanca, de 1994, que trouxe aspectos e princípios que serviriam de base para a inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

Com a publicação da Resolução nº 2/2001, foram instituídas as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, garantindo aos estudantes com necessidades educacionais

especiais, acesso ao ensino básico comum, como assegura o Artigo 7º que: “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”, orientando o atendimento educacional inclusivo (BRASIL, 2001, p. 2).

Historicamente os paradigmas educacionais praticados a partir da década de 80, são o da **integração**, por meio do qual os estudantes com deficiência são colocados na mesma instituição de ensino dos estudantes sem deficiência, porém, são limitados às classes separadas dos demais alunos. A partir dos debates da década 90, sobre a educação na perspectiva inclusiva, pauta-se o paradigma de **suporte**, vigente até os dias atuais, no qual a escola funciona como “espaço [que] não existem campos demarcados, do tipo aqui estão os alunos ‘normais’ e ali os ‘especiais’ ou os ‘incluídos” (BEYER, 2006, p. 280), tendo em vista a superação das fases anteriores nas quais os estudantes eram vistos ou como incapazes e/ou membros à parte do corpo escolar.

Em 2008, o MEC publica a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando garantir aos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a inclusão educacional nas escolas regulares de ensino a educação na perspectiva inclusiva. Segundo Sánchez (2005, p. 11), a inclusão promove uma educação eficaz para todos, baseada na perspectiva de que as escolas, enquanto comunidades educativas, precisam atender às necessidades educativas de todos os alunos.

O documento supracitado enfatizou a atuação do corpo escolar para modificar o cenário de exclusão, até então predominante, a fim de promover a equidade de aprendizagem de todos os alunos nos ambientes escolares heterogêneos das escolas de ensino básico em todo o Brasil, fomentando a inclusão.

Em contrapartida, em 30 de setembro de 2020 foi publicado o Decreto nº 10.502, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”

que revogaria a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, de 2008. Entretanto, esse decreto sofreu diversas críticas por ter sido, conforme Sasaki (2020), elaborado sem a participação efetiva de pessoas e organizações defensoras da educação inclusiva, sugerindo que sejam criadas classes para atendimento exclusivamente especial nas escolas regulares de acordo com as especificidades do público-alvo, retrocedendo à prática inclusiva.

Este Decreto foi suspenso pelo Ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal, a partir da ação de movimentos de partidos políticos, como o Partido Socialista Brasileiro (autor da ação de inconstitucionalidade), especialistas e entidades especializadas em Educação Especial e Inclusiva, além de educadores e familiares de pessoas com deficiência através das redes sociais. Com a suspensão do Decreto por ter sido considerado inconstitucional, visto que o texto retira a ênfase da matrícula no ensino regular, deixando-a subjetiva à decisão da família e do estudante. O Ministro enfatiza a importância do paradigma da inclusão escolar, reconhecendo-o como resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020).

Com base na leitura do documento, é possível perceber que a ideia imposta no Decreto nº 10.502 confronta os pressupostos de uma educação inclusiva, tendo em vista que todas as classes regulares têm capacidades inclusivas, mesmo que ainda sejam necessárias políticas públicas efetivas para formação de professores, estrutura física e organizacional das escolas etc. Ainda, de acordo com Sasaki (2020), a perspectiva que embasa o Decreto, remete a um retrocesso no que se refere às conquistas ao longo dos anos porque, em tese, o mundo deveria caminhar para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que o Decreto supracitado fomenta as ideias de **separação** e **integração** escolar, indo contra a inclusão defendida por especialistas e entidades nacionais e

internacionais ao longo das décadas, visto que um dos princípios mais importantes da educação inclusiva é, conforme a Declaração de Salamanca, que

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (1994, p. 5).

Frente ao exposto, questionou-se: o que os artigos publicados nas revistas especializadas em Educação Especial/Inclusiva têm a nos dizer sobre a inclusão de pessoas com DV no ensino básico ao longo de uma década? O recorte temporal das publicações analisadas situa-se entre o período de 2009, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, 2019, ano que antecede a publicação e suspensão do Decreto nº 10.502 de 2020, documentos nos quais evidenciam-se mudanças filosóficas e organizacionais no olhar dos diferentes governos acerca da inclusão escolar na educação básica no Brasil.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO APONTADOS NOS ARTIGOS

No decorrer dos anos, pesquisadores têm publicado artigos e estudos acerca da Educação Especial e Inclusiva em revistas especializadas no Brasil e essas pesquisas servem como parâmetro para analisar o que está ocorrendo na educação ao longo dos

anos, em diversos lugares do país. Desse modo, a análise a seguir trata dos desafios da inclusão no ensino básico, apontados pelos pesquisadores em seus artigos.

Optou-se para *corpus* do estudo, os artigos científicos resultantes de pesquisas de campo, publicados na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial (UFESM), por possibilitar conhecer a perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo da prática pedagógica da inclusão, totalizando oito artigos nas duas revistas científicas. Como recurso para análise, dividimos em tabelas os artigos encontrados tendo como base para a pesquisa na plataforma *Scielo* e no *site* da Universidade Federal de Santa Maria (UFESM), os seguintes descritores combinados entre si: educação inclusiva, inclusão e deficiência visual.

A partir dos resultados da pesquisa, a seleção dos artigos foi baseada nas datas de publicação (entre 2009 e 2019). Para fins de identificação no corpo do artigo, utilizamos letras para cada pesquisa encontrada. Os quadros a seguir identificam os artigos, as revistas onde podem ser achados, assim como seus respectivos autores e os anos de publicação.

Quadro 1 - Revista Brasileira de Educação Especial		
ID.	TÍTULO	ANO/AUTORES (AS)
A	Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual	2013/ Carla Ariela Rios Vilaronga e Katia Regina Moreno Caiado
B	Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior	2015/ Woquiton Lima Fernandes e Carolina Severino Lopes da Costa
C	Cegos e aprendizagem de genética em sala de aula: percepções de professores e alunos	2016/ Simone José Maciel da Rocha e Edson Pereira da Silva
D	Adaptações curriculares nas aulas de educação física envolvendo estudantes com deficiência visual	2017/ Camila de Moura Costa e Mey de Abreu van Munster

Quadro 2 - Revista de Educação Especial da UFSM		
ID.	TÍTULO	ANO/AUTORES (AS)
E	A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física	2015/ Joale Jefferson da Silva e Elaine Cappellazzo Souto
F	A criança com deficiência visual em situações de brincadeiras na educação infantil	2015/ Keuri Costa Carvalhais da Rocha e Erica Aparecida Garrutti-Lourenço
G	Cartografia tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva	2019/ Ronise Venturini Medeiros e Josefa Lídia Costa Pereira
H	A deficiência visual em foco: estratégias lúdicas na educação matemática inclusiva	2019/ Érica Santana Silveira Nery e Antônio Villar Marques de Sá

Fonte: Praia, 2021.

Como é possível constatar nos quadros acima, as pesquisas encontradas têm publicações entre os anos de 2013 a 2019, o que aponta que não houve nenhuma publicação nesses repositórios científicos de publicações sobre a educação inclusiva de pessoas com DV entre os anos de 2009 a 2012 e, apenas a partir de 2013 são publicados artigos sobre a temática, totalizando oito publicações, sendo 4 em cada revista, num período de 7 anos.

Na análise de conteúdo realizada nos dados encontrados, organizamos os resultados desta análise de três categorias: (1) Políticas Públicas; (2) Olhar dos Estudantes; e, (3) Olhar dos Professores.

(1) **Políticas Públicas:** foram encontrados quatro artigos, sendo dois de cada revista, identificados como **A**, **C**, **E** e **H**, conforme disposto nos quadros 1 e 2. Os artigos apontam os principais marcos legais que embasam a política de Educação Especial sob a perspectiva da inclusão. E, em linhas gerais, destacam que é necessária a implementação das políticas públicas para alunos com necessidades especiais nas instituições públicas de ensino do Brasil, tendo como base dados nacionais e as percepções de

onde as pesquisas foram realizadas. As dificuldades encontradas são, principalmente, por conta da educação dos alunos com DV ser pensada sob uma perspectiva vidente, ou seja, para alunos com plena capacidade visual, o que não resulta na realização de ajustes didáticos para o ensino acessível.

Cada artigo aqui encontrado discorre acerca das políticas públicas sob a análise de seu objeto de estudo, mas em todos há a concordância dos autores acerca da implantação da educação inclusiva sob a perspectiva equitativa, ou seja, que promova oportunidades de acordo com as necessidades de cada discente.

A segunda categoria de análise é definida como **Olhar dos Estudantes** e traz as concepções dos educandos acerca da inclusão na escola à luz de suas experiências nas salas de aula regulares que frequentam/frequentaram. Na Revista Brasileira de Educação Especial, foram publicados 04 artigos e, na Revista de Educação Especial da UFSM, 02 artigos abordam essa categoria, nomeados neste estudo por **A, B, C, D, E e G**.

Os estudantes apontam nas pesquisas que as dificuldades para estudar em salas inclusivas são presentes desde a educação infantil, pois eles eram tirados das classes regulares e alocados em salas de recursos para estudar, conforme a pesquisa **A**. De acordo com os estudantes acerca da inclusão escolar, é unânime a concepção de que é urgente uma melhor preparação do corpo escolar para recebê-los e, principalmente, dos professores, para que haja uma aprendizagem significativa dos alunos com DV nas diversas matérias da grade curricular.

O artigo **E**, por exemplo, foca na inclusão de alunos com DV nas aulas de educação física, desde o ensino fundamental até o superior. Os estudantes relatam que eles eram excluídos e ignorados pelos professores das escolas regulares ao longo do período escolar e, o que coloca os professores no centro da questão inclusiva nas escolas e sinaliza a necessidade de investimento na formação dos educadores para a promoção da inclusão e não apenas a integração deles na escola por meio da garantia de matrícula.

Por fim, a terceira categoria de análise é definida como **Olhar dos Professores** e busca mostrar o que os professores relatam acerca da inclusão e o que os pesquisadores percebem através de suas pesquisas em relação aos docentes à luz da inclusão escolar. Nesta categoria de análise, foram encontradas quatro pesquisas, sendo duas da Revista Brasileira de Educação Especial e duas da Revista de Educação Especial da UFSM denominadas como **C, D, F e G**.

As pesquisas trazem considerações acerca da formação dos professores no que se refere à educação inclusiva e sobre as adaptações pedagógicas postas em prática nas salas de aula onde os alunos com DV frequentavam.

De maneira geral, os estudos presentes nessa categoria indicam que há docentes que sequer tiveram uma disciplina sobre educação especial e inclusiva na universidade, além de promoverem pouco adaptações em suas aulas a fim de efetivar a inclusão de discentes com DV. Apesar disso, as pesquisas F e G apresentam um movimento de inclusão muito forte quando se percebe a colaboração das educadoras para a inclusão das crianças com DV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo, conclui-se que as políticas públicas existentes, principalmente em relação à formação dos educadores para prepará-los para o desenvolvimento da prática educacional inclusiva são insuficientes para a real promoção e efetivação da inclusão, acessibilidade e equidade nos contextos educacionais brasileiros, à luz dos contextos analisados nos artigos. para que a inclusão nas escolas se efetive. Com aponta Pletsch (2014), apesar da inclusão ser algo garantido por lei, a prática dela deixa muito a desejar nas escolas regulares se tornando um desafio para professores e estudantes.

Todos os estudos apontaram para a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos profissionais atuantes nas escolas, com base nos olhares dos educadores e educandos. Ademais, os

educadores sinalizam para que haja também valorização profissional do professor porque, conforme Silva (2017, p. 55), há “[...] sentimentos de exaustão, descrédito, desencanto e esgotamento sentidos em decorrência do descaso do poder público com a educação e com a profissão de professor”, o que desestimula ainda mais o desejo de alguns docentes de colocar em prática a inclusão de alunos público-alvo da educação especial na escola regular.

O estudo aponta ainda para uma realidade preocupante, em uma década, poucos estudos científicos foram realizados, tendo como foco dar voz aos protagonistas da inclusão na escola, educadores e estudantes, o que nos possibilita a pesquisa de campo. Isso porque, em uma década (2009 – 2019), apenas oito estudos foram identificados com esse perfil. Consideramos que as pesquisas precisam investir mais em estudos que ouçam as vozes da escola, tendo assim, melhores condições de entender os reais desafios e êxitos vividos na promoção da inclusão escolar. no Brasil.

Ademais, a educação inclusiva precisa ser defendida e posta em prática para que a sociedade e as escolas não retrocedam aos tempos de segregação dos alunos com deficiência, incentivando que não apenas a escolas, mas a sociedade seja inclusiva, acessível e equitativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEYER, H. O. *Educação inclusiva ou integração escolar? implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3., 2006, Brasília. Ensaio pedagógico. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 85-88. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2. n. 3, 1995. Disponível em: https://www.alex.pro.br/aspectos_hist.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: 1961. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2896165/pg-5-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-27-12-1961/pdfView>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília: 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Maria Salete Fábio Aranha- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CORREIA, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto, Portugal: Porto, 1999. In: FRIAS, E. M. A. *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular*. Material didático-pedagógico: Paranavaí, 2009.

COSTA, C. M; MUNSTER, M. A. *Adaptações Curriculares nas aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual*. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 23, n. 3, p. 361-376, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000300004>. Acesso em: 24 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha: 1994.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, Jan.-Mar., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>. Acesso em: 24 nov. 2020.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MEDEIROS, R. V.; PEREIRA, J. L. C. Cartografia tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24479/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

MOREIRA, V. O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, p. 447-456. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/WLv8n6h8GjhjG4ZbkxVy4hb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

NERY, E. S. S.; SÁ, A. V. M. A deficiência visual em foco: estratégias lúdicas na Educação Matemática Inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35402>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem. *Revista Poésis Pedagógica*, Catalão - GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31204/16802>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ROCHA, K. C. C.; GARRUTTI-LOURENÇO, E. A. A criança com deficiência visual em situações de brincadeiras na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 339-350, maio/ago. 2015. 3. ed. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14841>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ROCHA, S. J. M; SILVA, E. P. Cegos e Aprendizagem de Genética em Sala de Aula: Percepções de Professores e Alunos. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 4, p. 589-604, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000400009>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: *Inclusão - Revista da Educação Especial*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto 10.502/2020. *Revista Nacional de Reabilitação: REAÇÃO*, 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-do-decreto-10-502-2020/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. In: *Inclusão-Revista da Educação Especial*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, G. dos S. Mediando a formação continuada sob um novo olhar: um saber fazendo-se. In: *Formação continuada em educação inclusiva: saberes, reflexões e práticas*. Luzia Guacira dos Santos Silva, Jefferson Fernandes Alves (Orgs). Natal, RN: EDUFRRN, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22378/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20Saberes%2C%20Reflex%C3%B5es%20e%20Pr%C3%A1ticas%20-%20digital%202017.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, J. J; SOUTO, E. C. A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 181-192, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13901>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade*. Brasília: 2020. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?classeNumeroIncidente=%22ADI%206590%22&base=acordaos&sinonimo=true&plural=true&page=1&pageSize=10&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true. Acesso em: 13 mar. 2021.

UNICAMP. *A deficiência visual*. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas: 2021. Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/auxilios-opticos/deficiencia-visual#:~:text=A%20defici%C3%Aancia%20visual%20se%20divide,habilidades%20de%20substitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20vis%C3%A3o>. Acesso em: 15 jan. 2021.

VILARONGA, C. A. R; CAIADO, K. R. M. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n.1, p. 61-78, Jan./Mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/y7MKpNvwWVBKzf5YDJDnkkr/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Expectativas e experiências na Educação Infantil

Isaura Thainá da Silva Uchôa
Osmarina Guimarães de Lima

INTRODUÇÃO

O presente texto trata sobre o Estágio no curso de Pedagogia. Temos como problemática: qual a relação entre as experiências construídas ao longo do Estágio na Educação Infantil e as expectativas do acadêmico quanto à formação docente no Curso de Pedagogia?

O interesse pelo tema deve-se à constatação, por meio das observações do Estágio na Educação Infantil, de situações como queixas por parte da professora das crianças quanto à falta de parceria entre as famílias e a escola. Essa parceria, segundo ela, auxiliaria no campo de experiências das crianças na instituição.

A professora afirmou que alguns pais não acompanham os filhos, mas cobram demasiadamente da escola o bom aprendizado dos mesmos, deixando toda responsabilidade nas mãos do professor e omitindo a importância do seu papel na formação da criança

Mediante essa vivência no Estágio nos sentimos motivados a realizar o presente estudo que teve como objetivo geral contextualizar as experiências construídas ao longo do Estágio na Educação Infantil, relacionando-as às expectativas da formação docente no Curso de Pedagogia.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A Educação Infantil é o processo de base no qual a criança se insere compartilhando o mesmo espaço com outras crianças da mesma idade, porém com muitas diferenças a serem exploradas e desenvolvidas.

A partir dessas diferenças, cria-se no ambiente escolar oportunidades para despertar o poder criativo da criança, dando o auxílio necessário e um devido acompanhamento por um professor que irá orientá-la a práticas de reflexão sobre os conhecimentos que ela tem e as dúvidas, e que passam a crescer gradativamente ao longo do seu despertar para a pluralidade desse conteúdo, experimentando novidades e vivenciando novas descobertas.

Ao participar de uma instituição de Educação Infantil a criança exerce o seu direito como cidadã, pois é obrigação do Estado e da família garantir educação, formando um cidadão qualificado para o trabalho como a Constituição Federal de 1988 estabelece:

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).

A participação dos pais ou responsáveis pelas crianças na escola e também da comunidade é de suma importância para que haja uma melhor compreensão do meio onde essas crianças estão inseridas, analisando-as a partir dos conhecimentos prévios e a melhor didática. Trazendo para o centro de referência parte desses costumes e concepções vividas no seu meio familiar, na qual a finalidade é de aproximar a criança do conhecimento, valorizando a sua vida fora da escola. Essa relação escola/família é destacada pelo documento de Revisão da Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009):

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integridade requer que as instituições de educação infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (p. 13).

Havendo esse diálogo entre a escola e a família é possível que as informações sobre a criança e o seu processo de desenvolvimento sejam atendidos na sua completude, no sentido de que as orientações, informações sobre os costumes e necessidades da mesma sejam fornecidos pela família. Isso torna possíveis as chances do professor se adequar mais facilmente e dedicar-se às particularidades dessa criança ainda em desenvolvimento.

A instituição deve respeitar a criança, os seus conhecimentos prévios, as suas experiências a fim de que consiga promover o seu desenvolvimento por completo, utilizando-se de um trabalho a longo prazo, porém eficaz.

Nessa dinâmica compreendemos que o preceito fundamental do estudo da cultura infantil, segundo os autores é a interpretação da autonomia da criança em relação aos adultos, que oportunizam significações próprias, estruturam e consolidam sistemas simbólicos, o que será visível mais adiante por meio das vozes das crianças (KRAMER, 2009, p. 1564).

No sentido mais social, a Educação Infantil é a base da formação do indivíduo, preparando-o para que possa desenvolver conhecimentos significativos para que consiga ir avançando gradativamente até adquirir capacidade de escolher qual profissão exercerá em sua sociedade.

O dever da família e do Estado é garantir a educação de qualidade a fim de que essa criança possa se tornar futuramente um cidadão, e exercer suas funções de trabalhador na área que for

qualificada. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9394/96:

Art. 29º II – Da Educação Infantil - primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 1996, p. 18).

Os professores desejam que suas crianças tenham capacidade de tomar decisões, consigam trabalhar em equipe, tenham autocontrole sobre as emoções, gostem de aprender, mas desenvolver essas habilidades na criança de 0 a 5 anos é um processo que demanda tempo dedicado, escuta, além do respeito mútuo para que as crianças aprendam os valores da gentileza e, ao mesmo tempo, aprendendo que tem momentos que as surpresas não serão positivas.

No que se refere aos sentimentos, a criança não entende o que sente, pois não sabe descrever. Mesmo assim, ela poderá um dia sentir-se triste, outro cansada, deprimida, entediada ou brava. Ela precisa saber o nome do sentimento, pois nomeando essas expressões e sentimentos torna-se mais fácil conseguir controlá-los, como Jane Nelsen (2017, p. 93) nos faz refletir “de onde tiramos a ideia absurda de que, para levar as pessoas a agirem melhor, antes precisamos fazê-la sentir-se pior? As pessoas agem melhor quando se sentem melhor”.

O respeito em sala de aula envolve todas as crianças, suas especificidades, não deve ser tolerada nenhuma discriminação, mas, sim, devem ser respeitadas as suas questões de gênero, crença, classe ou cor, para que assim possam desenvolver a compreensão dessas diversidades, estreitando a cultura entre ambas, tornando-as mais responsáveis por suas atitudes.

Esse combate ao racismo e às discriminações tem a ver com o direito de todos à educação, defendido pela educação inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5)

A educação é um direito de todos. Nesse sentido, a criança deve poder se expressar sem medo de sofrer discriminação seja por racismo, discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais ou religiosas. Em meio ao cotidiano essas questões devem integrar os temas das vivências na Educação Infantil. O professor deve intervir em qualquer ação que coloque qualquer criança em situação de discriminação, devendo, mesmo que na hora da brincadeira, incentivar as crianças a se respeitarem sejam quais forem as suas diferenças.

ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO.

Nesta seção apresentamos as expectativas como acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, amparadas, posteriormente em análises dos estudos nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino na Educação Infantil. E por fim, relacionando com a realidade encontrada nos espaços da Escola.

Os primeiros meses na Universidade do Estado do Amazonas, Escola Normal Superior, bem como todo o percurso formativo, foram muito desafiadores, pois tivemos disciplinas e professores que exigiam o melhor que tínhamos a dar.

O objetivo do estágio na Educação Infantil é nos introduzir às práticas do nosso Curso. Na escola tivemos a chance de aprender a colocar em prática toda a nossa trajetória do Curso. Tivemos a oportunidade não apenas de observar, pois tratava-se de uma observação participativa, no qual o aluno estagiário tem

a experiência não só de observar a sala de aula, mas também de atuar junto ao professor.

As atividades do Estágio voltam o olhar para a realidade da sala de aula à luz dos fundamentos teóricos, legais e metodológicos da educação. Nesse sentido, destacamos que a Educação Infantil no Brasil começou a ser pensada seguido da Revolução Industrial, o que causou mudanças sociais e econômicas em todo o mundo, felizmente passou a ser pensada de forma humanizada e protetiva, reconhecendo que é dever do Estado garantir os direitos da criança e do adolescente apontados no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Segundo a Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil da SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2016a, p. 26), “a pauta legal de que a Educação Infantil se constitui, enquanto direito da criança e dever do Estado, tem seu nascedouro na Constituição Federal de 1988”.

A Educação Infantil é um princípio básico para o desenvolvimento da criança, principalmente porque todas as experiências que a elas são destinadas, na maioria das vezes, são novidades. É fundamental que ela tenha condições de experimentar as várias brincadeiras com finalidade de aprendizado, para desenvolver não só o cognitivo como também o psicomotor e a lateralidade, sendo dessa maneira muito mais fácil despertar nelas a criatividade:

O brincar de faz-de-conta proporciona à criança um desenvolvimento da linguagem, incentivando também suas habilidades de comunicação, ampliando o seu vocabulário e, conseqüentemente, sua expressão e a compreensão do outro (SEMED, 2016a, p. 40).

A professora regente da turma contou que essas crianças que não têm bom desempenho, também não têm apoio familiar, como se a escola fosse a única responsável pela educação.

Os pais normalmente aparecem no momento de entrada e saída das crianças na escola. É no portão que os encontramos. E, em momentos de observação, tive a chance de conhecer um pouco

dos seus valores e princípios, instantes antes da aula começar, quando conversam entre si, no abraço de despedida, a corrida dos apressadinhos, o beijo no rosto do papai.

No final da aula o quão atencioso é o pai que pergunta da sua criança: *como foi a aula hoje? O que aprendeu de novo?* Perguntar da professora como foi o comportamento e as dificuldades dos seus filhos. E nesse ato, aparentemente, simples, porém rico de informações diretas e indiretas sobre como é a relação da família com aquela criança, relembramos dos escritos de Lima, quando expressa as suas observações:

Tenho feito repetidas vezes o exercício de observar a chegada dos alunos na escola. A maneira como chegam, o que trazem de bagagem, quem usa acompanhou até o portão, como se diz pedem, dentre outros detalhes que me têm suscitado valiosas reflexões que ajudam a conhecer os melhores e entender a forma como se comportam, seus valores e crenças (LIMA, 2002, p. 29).

Todas as crianças esperavam pelos seus pais, mas havia crianças que esperavam mais que as outras. No entanto, quando muito pequenas recém-chegadas na escola isso é um problema. As professoras relataram que nos primeiros dias é muito difícil mantê-las calmas, porque elas assistem as outras crianças irem para casa e sentem como se os seus pais não fossem aparecer, até que, aos poucos, elas passam a se acostumar. Esse processo de individualização e autonomia da criança depende, em parte, do trabalho docente.

A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 11).

Esse processo de adaptação é normal nessa faixa etária, mas, para as crianças que têm mais autonomia, lidar com isso torna-se mais fácil. Mas e a autonomia da escola, será que de alguma forma a

escola se preocupa em incluir a criança que não tem apoio familiar ou ainda possui alguma necessidade especial? Qual a história dessa criança a partir do momento que entra na escola, como ela é ouvida? Existe algo que a professora possa fazer para que essa criança não fique tão prejudicada? De acordo com Lima, “é preciso observar ainda, até que ponto essa escola inclui ou exclui o seu alunado. Verificar as mudanças que chegam: estão a favor de quem, contra quem?” (p. 30).

A autonomia também deve ser exercitada em casa, não é possível aprender tudo na escola, a criança passa apenas quatro horas diárias, então o reforço familiar é indispensável.

Como essa realidade não é de tão fácil alcance, há um método que pode ser utilizado, a melhor forma de descobrir as suas dificuldades é ouvindo. A voz da criança precisa ser valorizada, o diálogo dela com o professor já deve existir a partir do momento que a criança chega à escola, mesmo que ela ainda não saiba falar, com a convivência aprende-se a interpretar as suas expressões, nos casos das crianças muito pequenas.

O professor precisa ser coerente ao estabelecer as regras na sala e justo em cobrar seu cumprimento para todos. As regras devem ser acordadas com a participação das crianças (MANAUS, 2016, p. 46).

As crianças são completamente capazes de mudar o seu meio, desde muito pequenas são muito questionadoras e têm uma visão de mundo pura, sem preconceitos ou opiniões formadas, pois sua personalidade ainda está sendo construída. Dessa maneira, como defende Mubarac Sobrinho, precisamos trabalhar “valorizando suas falas, seus diversos saberes e formas de compreender o mundo, possibilitando que suas culturas infantis possam enriquecer o cotidiano das instituições, transformando-as em lugares mais próximos aos mundos infantis” (2014, p. 13).

Com base nesses conhecimentos, uma das atividades importantes realizadas durante o Estágio foi o Plano de Ação Pedagógico, oportunidade para relacionar a teoria com a prática:

Problemática

Em casa ou na escola o egocentrismo infantil está presente nas interações da criança com o mundo. Isso fica visível por meio dos conflitos que ocorrem na realização dos trabalhos em grupo, em alguns casos as ações de agressividade inviabilizam a realização da atividade proposta pelo professor.

Diante do exposto perguntamos: Existe possibilidade de atuação de professor ante a falta de afetividade infantil, objetivando amenizar os conflitos causados pela mesma nas atividades em grupo?

Objetivos

GERAL: Realizar atividades lúdicas em que as crianças tenham melhor interação entre si, possibilitando relação de afetividade.

ESPECÍFICOS: Organizar rodas de conversas e contação de histórias; Desenvolver atividades dinâmicas fazendo o uso da música; Aplicar atividades com desenhos e pintura de forma reflexiva.

Atividades que foram realizadas dia 23/05/2019

1. Música do Abraço.
2. Promover uma reflexão sobre o “compartilhar” da atividade anterior.
3. Ouvi-los. Perguntar se gostaram de dividir com o colega o alimento.

Figura 2: Atividade realizada no segundo dia de intervenção



(Fonte: Própria autora)

Nesse segundo tipo de intervenção, nosso principal objetivo era fazer com que as crianças falassem, tendo assim mais interação umas com as outras.

Fizemos uma dinâmica que estimulava o contato por meio do abraço, aperto de mão e até gargalhadas. Foi interessante a maneira como as crianças responderam aos nossos comandos.

Considerando que gosto de contar histórias, assumi essa parte e contei a história “Mundinho de paz”. Eles tiveram muitas contribuições para acrescentar no final da história. Portanto, no final realizamos uma roda de conversa.

É possível compreender as dificuldades sofridas pelo estagiário no início da sua primeira jornada em uma sala de aula de Educação Infantil fora da universidade. É o momento em que superamos as nossas expectativas. Isso contribui para lembrarmos das nossas dificuldades e pensarmos sobre possíveis estratégias para alcançar melhorias.

As experiências durante o Estágio colaboram para transformar algumas concepções iniciais dos acadêmicos, trata-se de um momento

indispensável para a formação docente. Esse primeiro contato é a parte completa para o aprendizado, quando o estagiário não sabe o que fazer, ele pergunta e busca orientação. A escola é o lugar para isso, é como uma sala de aula da Universidade também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção deste trabalho buscamos estabelecer relações entre os aspectos teóricos, a legislação educacional, as expectativas formativas e as vivências do Estágio na Educação Infantil.

Considerando que o objetivo geral previa contextualizar as experiências construídas ao longo do Estágio na Educação Infantil, relacionando-as às expectativas da formação docente no Curso de Pedagogia, entendemos que foi contemplado por meio dos objetivos específicos.

Nesse sentido, embora trazendo neste artigo parte dos aspectos centrais da pesquisa, destacamos que nos capítulos completos da monografia são tratados os fundamentos teóricos e legais da Educação Infantil, além de destacar a importância da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. E por fim, apresentamos as reflexões sobre nossa trajetória formativa a partir das vivências do Estágio na Educação Infantil.

Por fim, as vivências do Estágio na Educação Infantil nos levaram a refletir sobre nossas expectativas quando chegamos à Universidade, relacionadas à trajetória formativa construída e nossa perspectiva de atuação profissional. Isso nos ajudou a compreender a criança como um ser que pode transformar a sociedade em que está inserida. Ela precisa ser ouvida, pois está vivenciando tudo pela primeira vez, essas experiências contribuem para a construção da autonomia da criança.

Seguimos nossa trajetória, buscando contribuir com a transformação do ambiente da Educação Infantil, no sentido de ser realmente um espaço que ofereça experiências para que as crianças avancem gradativamente nessas questões da autonomia e sejam avaliadas a partir desses avanços.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB 20/2009, Brasília, 2009.
- KRAMER, Sonia. Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie. In: Basílio, L. C.; Kramer, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*, São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. *O Portão da Escola*. 2002, p. 29 -30.
- MANAUS. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. *Projeto Político Pedagógico*. Manaus, 2016.
- MANAUS. *Proposta Pedagógico - Curricular De Educação Infantil – PDF, SEMED, Revisada e ampliada, MANAUS, 2016a*.
- MUBARAC SOBRINHO, Roberto S. A Organização do Trabalho Pedagógico e as Políticas de Educação infantil No Brasil: Desafios e Perspectivas. *X Congresso Internacional de Sociologia da Educação*. Braga-Portugal, 2014.
- NELSEN, Jane; LOTT, Lynn; GLENN, H. Stephen. *Disciplina Positiva em Sala de Aula: Como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sala de aula*. 4. ed. [S. l.: s. n.], 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência: Diferentes concepções. *Revista Poieses Pedagógica*, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

LITERATURA E INCLUSÃO SOCIAL

Um olhar sobre o ensino de literatura como meio para uma educação menos excludente

Ismael Gomes de Menezes
Victor Leandro da Silva

INTRODUÇÃO

É enorme o poder da literatura no que se refere à inclusão social. Ainda que os autores de obras literárias não tenham necessariamente o papel ou a intenção de abordar essa questão, a própria obra, em si mesma, assim como qualquer outra manifestação artística tem, por natureza, a capacidade de nos tornar mais humanos e sensíveis às coisas e pessoas que nos cercam.

Independente do gênero literário ou estilo, as produções ficcionais podem nos conduzir a vivenciar, através da imaginação, outras realidades além da nossa, e também aguçar nossa curiosidade e nos fazer entender questões da vida que são de ordem mais perceptual. Pela vida de um personagem, por exemplo, um aluno pode compreender melhor e ter mais responsabilidade com o outro, assim como saber lidar com seus próprios dilemas internos.

Como uma arte que alimenta nosso imaginário, a literatura tem um papel fundamental para a educação inclusiva, e a leitura literária, principalmente quando bem mediada por professores, constitui o aumento de potência do indivíduo em sua jornada por mais emancipação e maior inteligência *intra* e *interpessoal*.

No entanto, o ensino de literatura no ensino superior, bem como nas escolas, ainda segue o padrão de um cânone tradicional e pouco valoriza a diversidade e inclusão. De modo geral, há um silenciamento

em relação a importantes obras literárias que envolvem, de alguma forma, grupos minoritários excluídos da sociedade.

Mesmo com as mudanças, realizadas em 2008, na Lei de Diretrizes e Bases (1996), para que houvesse maior reconhecimento de alguns grupos étnico-raciais, a literatura produzida por indígenas, por exemplo, é praticamente inexistente nos livros didáticos e práticas docentes. Nesse sentido, não é errado afirmar que esse modo de ensino acaba contribuindo, em grande medida para uma interpretação alienada e preconceituosa da realidade brasileira, justamente o contrário do que se espera da literatura.

Assim, o presente texto diz respeito tanto ao ensino escolar quanto ao universitário, haja vista que as deficiências deste acarretam problemas naquele e vice-versa; e faz uma breve reflexão acerca da importância de se inserir na bibliografia e nas práticas docentes das escolas e universidades, as contribuições literárias de seguimentos minoritários da sociedade, permitindo um processo de maior acolhimento e inclusão de grupos sociais e étnicos injustamente marginalizados.

A DESVALORIZAÇÃO DA LITERATURA E DAS MINORIAS

No ensaio intitulado “O direito à literatura” (1988), o professor e crítico literário Antonio Cândido dá ênfase à literatura como um direito a ser garantido, tal como outros bens fundamentais e indispensáveis para o pleno desenvolvimento do ser humano (casa, roupa, saúde, comida etc.) e argumenta que é através da ficção que é possível compreender a sociedade em que vivemos em seus diversos aspectos, questionar o *status quo* e, inclusive, reivindicar os outros direitos básicos que ainda não são assegurados, sobretudo às minorias.

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos

dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; e a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 1988, p. 175).

A lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, inclui no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. E assim está estabelecido no seu primeiro parágrafo: “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.” (BRASIL, 2008, p. 1).

Todavia, o fato de ser preciso uma lei para que passassem a introduzir no ensino a cultura indígena e afro-brasileira, e de ela só ter sido sancionada em 2008, já demonstra o tamanho do atraso em relação a importância dada a esses povos. Além do mais, a obrigatoriedade de inserção dessas culturas nos currículos das escolas e universidades, não implica dizer que foi ou será cumprida com qualidade.

Sabemos que a negligência em relação à literatura é um problema que infelizmente está presente em todo o ensino básico. Mas aqui demos mais destaque ao ensino médio, visto que é quando literatura aparece no currículo oficial como uma disciplina obrigatória. Desde as duas primeiras versões da BNCC (2015/2016), já podemos constatar grandes limitações pertinentes à formação literária:

Em síntese, a comparação dos conteúdos da BNC 1 e da BNC 2 permite identificar uma ruptura significativa envolvendo a indicação das literaturas de língua portuguesa (africanas, indígenas e portuguesa) a serem estudadas no Ensino Médio, uma lacuna recorrente marcada pela ausência de indicação de

obras da literatura negra/afro-brasileira e um ponto de permanência concernente à inversão cronológica da abordagem das escolas literárias.

Ainda sobre esse aspecto, relevante percepção é destacada por Sá (2017, p. 11):

Começando pela ruptura, verifica-se a exclusão, na BNC 2, da indicação de “obras africanas de língua portuguesa, bem como a literatura indígena”, acompanhada de uma repetida menção ao “cânone ocidental, principalmente da literatura portuguesa [...] literatura brasileira”, está inexistente na BNC 1. Enquanto a inclusão da literatura portuguesa na nova versão era já bastante esperada por pesquisadores e educadores, haja vista a acentuada crítica suscitada por sua ausência na BNC 1, a substituição das literaturas africanas e indígenas [...] por uma ênfase no “cânone ocidental” dá margem a novos questionamentos acerca dos significados de um ensino atento à pluralidade cultural do país (SÁ, 2017, p. 11).

Um dos agravantes mais recentes para que não haja reconhecimento dessas e de outras minorias no conteúdo programático de literatura, é a tentativa de retirar a própria literatura como disciplina obrigatória da ementa escolar.

A reforma do ensino médio, medida provisória aprovada no congresso em 2017, sem sequer um diálogo prévio com professores e estudantes, determinou que apenas Português e Matemática fossem matérias obrigatórias nesse seguimento. Tal modificação vem tendo efeito desastroso em relação a uma série de avanços conquistados em anos anteriores:

[...] A Lei 13.415/2017 que trata da reforma do Ensino Médio, por sua vez, afeta a formação dos alunos de modo drástico, não apenas pela desvalorização de uma série de conhecimentos indiscutivelmente relevantes

para a formação humana dos estudantes, mas também pelo ataque à valorização da carreira docente [...] (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, p. 6).

Mesmo após a medida do texto original ter sido revogada, em virtude da forte reação de muitos profissionais da educação e da sociedade de modo geral, as áreas das chamadas Ciências Humanas continuam em segundo plano. Romances, contos, crônicas, poesias e todo um universo de narrativas que deveria ser fundamental em todos os anos escolares, passam a ser considerados algo secundário, de menor importância, reduzindo a possibilidade de formação de leitores e, principalmente, a construção de sentido na relação leitor e obra.

Sob o pretexto de que as disciplinas devem estar relacionadas aos interesses de muitos jovens diante das “exigências do mundo contemporâneo”, tal modificação, na realidade, só mostra mesmo uma óbvia tentativa de transformar o ensino em um mero treinamento técnico para ingressar no mercado de trabalho, negligenciando a formação humana e ferindo a possibilidade de uma educação pública mais democrática e de qualidade.

LITERATURA COMO UM MEIO PARA A AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES

O que quase sempre recebe mais destaque quando o indígena é citado no ensino de literatura brasileira são os processos de idealização promovidos pelos romances indigenistas na literatura do século XIX ou nos textos informativos dos primeiros colonizadores. Nestas passagens, a figura do indígena é muitas vezes elaborada como a de um ser bonito, esbelto, forte, saudável, totalmente à vontade sob um fundo onírico, mas nada a respeito de como o índio entende sua própria identidade.

Essa falta de atenção ao indígena na literatura brasileira também é denunciada pela professora *Roselene Berbigier Feil*, no seu texto *O (não) lugar do indígena na “Literatura Brasileira”: por onde começar a inclusão?* (2011):

O certo é que a literatura indígena não aparece no conjunto da literatura brasileira sequer como retalho. Apesar de alguns esforços para uma aproximação entre as duas literaturas, se é que são apenas duas, se considerada a quantidade de comunidades indígenas que existiu e ainda existe no território brasileiro, não se pode dizer que haja qualquer sucesso, essencialmente se tomados como base de pesquisa os conceituados manuais de historiografia literária brasileira [...] (FEIL, 2011, p. 123).

É, no mínimo, contraditório que indígenas e africanos, que fazem parte da história do Brasil desde o seu início, estejam à margem do ensino de literatura nas escolas e universidades. Isso nos faz pensar também sobre como que se sentem os próprios alunos negros e indígenas que não se veem representados nos livros didáticos e práticas curriculares dos âmbitos educacionais brasileiros.

No que se refere a literatura LGBTQIA+, podemos observar o enorme contrassenso que existe entre a riqueza de obras e possibilidades de serem trabalhadas em sala de aula de modo transdisciplinar, e, ao mesmo tempo, o fato de serem tão desprezadas.

De modo geral, podemos dizer que há um silenciamento social ao longo da história em relação a esse seguimento discriminado e isso coloca em xeque a possibilidade de identificação dos alunos com as obras literárias trabalhadas em sala de aula e, assim, estes, entre outras dificuldades, continuam desconhecendo questões relacionadas ao seu próprio corpo e sexualidade.

Ao longo da história, muitas mulheres produziram literatura, mas nunca obtiveram o merecido destaque da crítica e quando o recebiam era porque escreviam com um pseudônimo masculino. Sabemos que, há muito tempo, as mulheres têm sido excluídas dos processos sociais e que muitas regras comportamentais injustas são impostas a elas, criando-se assim um estereótipo de mulher ideal. E isso acaba por refletir em todos os âmbitos de atuação do gênero feminino, sendo que fica difícil desprender-se do que lhe foi estabelecido e imposto através, também, de manifestações culturais.

A literatura feminista é chamada assim porque é uma escrita literária que não apenas assinala a presença das mulheres como autoras, protagonistas e artistas, mas também se baseia na reivindicação de direitos, deveres, emancipação, (des)construção e liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido alvo de vários ataques da classe política. A Reforma do Ensino Médio, por exemplo, aparece na contramão das leis que têm como intuito acabar com o racismo, a xenofobia, a misoginia, etc. A pandemia do coronavírus (COVID-19) também deixou ainda mais evidente muitas mazelas sociais e desigualdades históricas.

Nesse momento de muitos retrocessos e perdas de direitos, através de medidas e reformas tão nocivas para o país, torna-se ainda mais urgente repensarmos algumas das nossas práticas enquanto educadores e cidadãos.

A partir do que foi exposto neste texto, podemos destacar a contribuição das produções indígenas, afro-brasileiras, LGBTQIA+, feministas, entre outros, bem como reiterar a importância de se inserir, de maneira justa, no ensino de literatura as temáticas que envolvem tais minorias excluídas da sociedade.

É um desafio que consiste em mudar todo um contexto de violência que essas comunidades e povos discriminados sofrem. Essa mudança deve acontecer em nossa maneira de agir, de sentir, nas nossas narrativas, na nossa linguagem.

A literatura tem papel crucial nessa transformação cultural, pois dá a possibilidade de autoidentificação e formação de sujeitos críticos que saibam conviver com a diversidade e contribuir para uma sociedade menos preconceituosa.

Seria pretensioso e equivocado tentar abordar, em um único artigo, toda a enorme relevância e variedade de produções literárias que, entre outros méritos, visam romper com toda uma estrutura patriarcal,

racista e xenófoba. Fica nítido, portanto, que não se pretendeu aqui representar a totalidade de considerações e descobertas que podem ser feitas em relação a esse tema, mas, sim, a possibilidade de contribuir com as reflexões e diálogos dentro dessa perspectiva.

Também é evidente que as críticas feitas às práticas nos ambientes de ensino não têm o intuito de menosprezar o esforço de muitos professores que lutam diariamente para a construção de uma educação melhor.

Pelo contrário, objetiva ajudar esses profissionais e toda a sociedade, pois, repensar o ensino de literatura, inserindo a produção de minorias no rol de obras importantes a serem estudadas, é um passo significativo para a melhoria da qualidade educacional e, conseqüentemente, para a construção de um país justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FEIL, Roselene Berbigier. O (não)lugar do indígena na “Literatura Brasileira”: por onde começar a inclusão? BOITATÁ, Londrina, n. 12, p. 122-137, jul-dez 2011.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. Por que (não) ensinar o cânone escolar: A(s) literaturas nas versões preliminares da BNCC. *Cad. Letras UFF*, Niterói, v. 27, n. 55, p. 209-236, 2º número, 2017.

SOUZA, Alice Moraes Rego de; GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fábio Sampaio de. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: Educação para o combate às discriminações?. *Cad. Letras UFF*, Niterói, v. 29, n. 57, p. 97-116, 2º semestre, 2018.

O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Organização do trabalho e as interações das crianças de 0 a 3 anos

Maria Franciná Lira Ribeiro
Vanderlete Pereira da Silva

INTRODUÇÃO

Tratamos aqui de um recorte de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Licenciatura em Pedagogia, sob o título “O planejamento na educação infantil: organização do trabalho e as interações das crianças de 0 a 3 anos”.

O texto apresenta o planejamento como ato essencial para o bom desenvolvimento e execução de uma atividade pedagógica. Enfatiza a necessidade de reflexão, análise e observação permanente do que já foi planejado, para que possamos interferir de modo a qualificar as práticas realizadas com as crianças.

O estudo teve como objetivo geral: conhecer o planejamento pedagógico que favorece as interações das crianças do maternal, em uma creche pública.

Como objetivos específicos da referida pesquisa, definimos o seguinte: verificar, no planejamento pedagógico, quais atividades são propostas, visando a interação das crianças pequenas; relacionar o planejamento pedagógico com as interações das crianças em sala de aula e identificar no planejamento e nas práticas pedagógicas, as orientações sobre as interações das crianças pequenas, contidas nos documentos oficiais tanto nacional, quanto local.

Optamos por pesquisar sobre o planejamento, porque nos deparamos com a insegurança de realizar uma atividade utilizando cordas para estimular a coordenação motora ampla das crianças, através da brincadeira “Pular corda”.

Para suprir nossas inquietações, buscamos conhecer os estudos e debates contemporâneos acerca do tema, além de orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e outros documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil no Brasil, buscando entender mais sobre as atividades realizadas na creche.

A criança, há tempo, deixou de ser considerada como um adulto em miniatura. Agora é olhada como um ser especial e com especificidades de tratamento desde o útero materno até atingir a sua autonomia social e intelectual.

Embora nasçamos dentro de uma sociedade, isso não nos torna seres sociáveis, mas a partir das práticas e das experiências que vivemos, desde a infância, e que continua nas demais fases da nossa existência, vamos nos socializando, aprendendo a lidar com o outro e com o entorno.

Desse modo, faremos uma abordagem acerca da concepção de interação na infância à luz de autores e teóricos referenciais, além de dos documentos oficiais disponíveis no Brasil e em Manaus. Mostraremos, também, algumas práticas pedagógicas de interação entre crianças no ambiente institucional.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A criação de creches e pré-escolas é uma conquista de movimentos comunitários, principalmente de mulheres e de profissionais da educação. Ela está prevista na Constituição Federal de 1988, que reconhece a Educação Infantil como dever do Estado.

A partir desta conquista, passou-se a pensar e a repensar sobre as concepções de educação de crianças em espaços coletivos e sobre as práticas pedagógicas para o melhor desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos. Principalmente, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a, p. 07), no que diz respeito

as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Dessa forma, respeitando o direito de elas aprenderem brincando e interagindo com outras pessoas e não fazendo-as “queimar” etapas de sua infância em prol de índices educacionais.

A Resolução N.º. 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual traz como objetivos:

Estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil; Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2010a, p. 11).

Esta resolução define as normas da Educação Infantil no Brasil, além de estabelecer os princípios e fundamentos que devem servir de referência na elaboração das propostas pedagógicas e da composição do currículo adequado para este nível de ensino.

Segundo consta nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a Educação Infantil é a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010a, p. 12).

Atualmente, a legislação que garante a universalização da matrícula de 4 a 17 anos, tem ameaçado a ampliação das matrículas nas creches públicas. Na creche observada, este ano houve redução do horário de tempo integral, com o objetivo de aumentar o número de vagas para a pré-escola. Crianças de 4 e 5 anos estão estudando na creche em período parcial.

A Educação Infantil é de responsabilidade do Estado, devendo ele garantir sua oferta de forma gratuita, de qualidade e sem requisitos de seleção para usufruí-la. Tendo em vista que a criança é um sujeito histórico de direitos, que, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010a, p. 12), através das

interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Por ser protagonista de suas vivências, a criança deve dispor de meios que possibilitem momentos ricos de socialização e de experiências, cabendo aos adultos proverem tais momentos. Por isso, as interações das crianças nas instituições educacionais devem ser elaboradas de forma pedagógica, tanto no cuidar, quanto no educar, de modo que definam metodologias de aprendizagem e desenvolvimento individual.

Quando pensamos em crianças, em instituições educacionais, logo pensamos qual seria a idade certa para os pequenos estarem dentro de um espaço escolar? Brasil (2010a, p. 15) nos fala que:

É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

A jornada pode ser parcial (no mínimo quatro horas diárias) ou em tempo integral, com no mínimo sete horas diárias.

Estando a criança no espaço escolar - citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - as instituições devem, em suas propostas pedagógicas, atender os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010a, p. 16).

Dessa forma, considerando que a criança deva ser trabalhada por meio dos conceitos éticos, políticos e estéticos de modo que possa desenvolver, principalmente, a sua autonomia, responsabilidade, cidadania e criatividade, é que foi pensado um currículo específico para ela.

É essencial que se elabore atividades pedagógicas que internalizem esses conceitos nas crianças, para que elas cresçam praticando-os em seu cotidiano. O espaço onde os alunos irão desenvolver esses conceitos não poderá ser qualquer um, pois há normas determinadas pelos órgãos competentes, que especificam como eles devem ser.

O profissional da educação, por sua vez, deverá ser conhecedor das especificidades que requerem essa faixa etária para melhorar, organizar e prover aprendizagem dentro desses locais.

Desde o ano de 2009, o Ministério da Educação possui uma cartilha, intitulada “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, organizada por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, na qual dispõe os critérios de organização e funcionamento interno das creches, bem como as definições de normas políticas e diretrizes, programas e sistemas de financiamento de creches, para que haja uma padronização destas instituições no pensar educacional das crianças pequenas.

Uma creche que respeita a criança, segundo Maria Malta Campos (2009) deve, principalmente, respeitar o direito à brincadeira; à atenção individual; um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ter contato com a natureza; a higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimentar-se em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressar-se sentimentalmente; atenção especial durante o período de adaptação e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Queremos aqui ressaltar, o direito de brincar da criança. Para isto, no espaço da creche, devemos seguir o que Campos nos propõe para atendermos o direito das crianças às brincadeiras. Campos (2009, p. 14), pede que os membros da creche façam os seguintes questionamentos para verificarem se estão promovendo momentos de brincadeiras:

Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos; Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças; Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada; As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças; As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil; Ajudamos as crianças a aprender a usar os brinquedos novos; Os adultos também propõem brincadeiras às crianças; Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças; As crianças maiores podem organizar os seus jogos de

bola, inclusive futebol; As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular; Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem; Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças.

Percebemos com isto, que a criança deve ser o centro das atenções, o foco do nosso trabalho enquanto professores e familiares. A atenção individual é outro fator importante para construção de um indivíduo autônomo e dentro dos critérios de atendimento em creche, podemos ressaltar alguns tópicos que Maria Malta propõe para atendermos ao direito da criança em ter atenção individual. Podemos citar o direito a ser chamada pelo nome; a ser ouvida; a ser saudada ao chegar e sair da creche; a ter ajuda para integrar-se nas brincadeiras do grupo; a respeitar as variações de humor; o ritmo fisiológico de cada criança; procurar saber o motivo de tristeza ou choro entre outros.

Como o tema da nossa pesquisa é planejamento na Educação Infantil, enfatizamos também a importância da organização dos espaços da creche, pois as crianças têm direito a viverem em ambiente aconchegante, seguro e estimulante onde possam brincar livremente, sem cobranças e fazerem suas próprias descobertas. Para que isso ocorra,

Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia; Nossas salas são claras, limpas e ventiladas; Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam; Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos; As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas; As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono; Nossa creche demonstra respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada; Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição;

Quando fazemos reforma na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças; Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças; Nossa equipe procura desenvolver relação de trabalho cordiais e afetivas; Procuramos garantir o acesso seguro das crianças à creche; Lutamos para melhorar as condições de segurança no trânsito nas proximidades da creche (CAMPOS, 2009, p. 17).

E assim, nos mantemos alertas quanto a tudo relacionado às estruturas física e educacional da instituição de modo a garantir saúde e segurança das crianças durante sua permanência na creche. Buscando, a cada dia, tanto melhorias nos espaços de convivência, quanto na socialização dos trabalhos produzidos.

A INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS EM SALA DE AULA

As crianças pequenas possuem um currículo especial, de forma a desenvolver suas habilidades e potencialidades social, cultural e intelectual. Esses conteúdos serão trabalhados sob a ótica dos eixos norteadores direcionados para este segmento de ensino. Para a Educação Infantil, os eixos norteadores se baseiam nas interações e brincadeiras que devem ser vivenciadas através das experiências. Essas experiências devem promover:

O conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio

com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais (BRASIL, 2010a, p. 25).

Devem também desenvolver experiências que

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; 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; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010a, p. 25).

Além disso, pede-se que

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; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010a, p. 25).

Tais interações devem estar contempladas na proposta pedagógica da instituição educacional e ter acompanhamento, tendo como base de planejamento das atividades pedagógicas as

características da comunidade escolar, a identidade e os objetivos coletivos e particulares da instituição em benefício das crianças.

A interação é a ação que ocorre entre duas ou mais pessoas, de forma mútua ou recíproca. Na Educação Infantil, essa interação ocorre de três maneiras: as crianças entre si; as crianças com as professoras/adultos; as crianças com o ambiente e, as crianças, instituições e as famílias (BRASIL, 2012, p. 11).

A interação das crianças com as professoras é essencial para dar complexidade e riqueza às atividades lúdicas, que são enfatizadas nas brincadeiras entre si, sendo elas de igual idade ou não.

A interação das crianças com os brinquedos ocorre por meio do uso de diferentes objetos ou brinquedos através das brincadeiras, na qual elas fazem uso dos ambientes, previamente organizados, para socializarem e trocarem experiências. Experiências estas, que podem ser vividas na escola ou com seus familiares, uma vez que a interação da criança com as instituições e as famílias,

Possibilitam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiabilidade, gerando espaços para o trabalho colaborativo e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos (BRASIL, 2012b, p. 12).

Proporcionando maior retorno educativo e pessoal da criança, pois quando ela confia nas pessoas que estão ao seu redor, ela torna-se mais participativa nas atividades sugeridas.

O acompanhamento dessas atividades, assim com as rotinas das crianças deve acontecer de maneira que elas compreendam seus limites e as noções de individualidade e coletividade. Nas noções de coletividade, tanto com adultos, quanto entre crianças, a interação pode ser mais evidenciada.

O contato com os adultos deve ser de maneira “afetuosa, empática, respeitosa e agradável. Os adultos devem interagir com as crianças por meio de conversas, afagos e contato visual” (MANAUS, 2013, p. 79), para que elas construam uma relação de

confiança, sentindo-se seguras, passando a vê-los como parceiros que as ouvem, valorizam seus questionamentos, seu potencial e suas produções.

A criança, antes mesmo do seu nascimento, sente o carinho das pessoas por ela. E quando nasce sente desejo de viver experiências afetivas, emocionais e cognitivas no seu cotidiano, por isso é importante o contato com o outro, com outras crianças.

Por meio das atividades que promovem a interação, “elas trocam conhecimentos, aprendem sobre as relações, constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito ao outro” (MANAUS, 2013, p. 81), passam a criar vínculos afetivos com os seus colegas e passam a cooperar no processo de aprendizagem um do outro.

Segundo a Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), a criança tem necessidade de estar com outras pessoas, pois

ela é capaz de interagir e aprender com elas, de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente, ampliando suas relações sociais, interações e forma de comunicação, sentindo-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender com diferentes crianças e adultos (MANAUS, 2013, p. 80).

Tendo assim, vivências diferentes, de realidades diferentes que possibilitam seu desenvolvimento integral a cada dia. Essas vivências proporcionam troca de conhecimento, construção de valores e de relacionamento. Para que isso ocorra deve-se promover momento diferente de rotina e de situações coletivas, que proporcionem troca de conhecimentos, sobretudo entre crianças de diferentes idades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa verificamos que a criança já não é mais considerada como um adulto em miniatura. Agora ela é

olhada como um ser especial de direitos e com especificidades de tratamento para cada fase de sua vida.

Após muitas lutas a sociedade passou a pensar e a repensar sobre as concepções de educação de crianças em espaços coletivos e sobre as práticas pedagógicas para o seu desenvolvimento, aprendizagem e continuidade no processo de aprendizagem, sem antecipar conteúdos da outra fase de ensino.

Os documentos oficiais fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), embasaram os nossos estudos, e nos proporcionaram conhecer melhor os direitos referentes à educação das crianças pequenas, pois a criança é um sujeito histórico de direitos, que por meio das interações, relações e de experiências vividas no seu cotidiano, constrói sua identidade pessoal e coletiva, atuando, efetivamente, na sua história de vida. Por ser protagonista de suas vivências, a criança deve dispor de meios que possibilitem momentos ricos de socialização e de experiências, cabendo aos adultos proverem tais momentos.

As interações das crianças nas instituições educacionais devem ser elaboradas de forma pedagógica, tanto no cuidar, quanto no educar, de modo que definam metodologias de aprendizagem e desenvolvimento individual.

O convívio com as crianças e com as professoras nos proporcionou verificar como eram elaborados os planejamentos das atividades para as crianças do maternal, considerando a individualidade, o espaço e o tempo de cada criança.

Verificamos, também, a intencionalidade e a responsabilidade no modo de planejar e executar as atividades de modo a promover a interação das crianças no cotidiano da escola. Planejar não será mais concebido de forma aleatória, devendo, cada um de nós, buscar mais ou novas metodologias de ensino e aprendizagem para que as aulas possam ser mais atrativas e significativas para nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- BLANC, Claudine. *Proposta para o Cotidiano da Educação Infantil* / Claudine Blanc, Janine Lesann. Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2012c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009d.
- CAMPOS, Maria Malta. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6. ed. Brasília: MEC. SEB, 2009
- CRECHE MUNICIPAL PROFESSORA ELIANA DE FREITAS MORAES. *Projeto Político Pedagógico*. Manaus-Am, 2013.
- FONSECA, Luiz Almir Menezes. *Metodologia científica ao alcance de todos* / Luiz Almir Menezes Fonseca. 4. ed. Manaus: Editora Valer, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MANAUS. SEMED - Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. Manaus – AM. 2013

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, PROFORMAR.
Currículo e Ensino Básico / Coordenador: Evandro Luiz Ghedin –
Manaus / Am: UEA edições, 2007.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA

Desafios e possibilidades para o fortalecimento da gestão escolar democrática-participativa

Marcos Bezerra de Sousa
Cristina Carvalho de Araújo

INTRODUÇÃO

A escola ao longo dos últimos anos vem sofrendo muitos impactos interligados às mudanças políticas, sociais e culturais, afetando diretamente a atuação dos educadores no ambiente escolar. Em meio a essas questões, este trabalho que é resultado da pesquisa de monografia do curso de Pedagogia, tem como objetivo discutir as implicações da atuação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar que a pesquisa ocorreu em uma situação de crise sanitária, por conta da pandemia do covid-19 e também em um momento de cheia histórica no Estado do Amazonas. Tais questões interferiram significativamente no percurso da pesquisa, como também no cotidiano da escola pesquisada.

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu a partir da experiência vivida durante o período de estágio no Programa de Gestão da Alfabetização-PGA realizado em 2020. Nesse período, foi possível observar que os professores da escola se incomodavam com a atuação do pedagogo. Tal situação despertou a seguinte problemática: quais as implicações da postura do pedagogo em frente à organização do trabalho pedagógico?

Como caminho metodológico para este trabalho, adotou-se uma abordagem de cunho qualitativa, a partir da realização de pesquisa de campo com caráter descritiva. A coleta de dados se desenvolveu por meio da observação participante e de entrevista

semiestruturada com quatro participantes, sendo duas professoras, a pedagoga e a gestora de uma escola da rede municipal de ensino localizada na Zona Centro-Sul de Manaus.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a atuação do pedagogo está intrinsecamente relacionada ao modelo de gestão assumido pela escola, como também pela cultura desenvolvida na instituição de ensino.

Este trabalho subdivide-se em duas seções. Na primeira, apresentamos algumas definições e conceitos sobre a função social da escola, a organização do trabalho pedagógico e a cultura da escola. Na segunda, apresentamos os resultados e discussões da pesquisa a qual se propõe a temática.

A RELAÇÃO ENTRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A CULTURA DA ESCOLA

As ações pedagógicas desenvolvidas na escola pelos professores devem contemplar o tempo de aprendizagem e as manifestações socioculturais das crianças. Ao organizar seu trabalho pedagógico a escola busca cumprir sua função social, pois segundo Bueno (2001, p. 5), “à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social”. Assim, é o único espaço de convivência e socialização para muitas crianças, principalmente as de classes média baixa e classe baixa, oriundas de bairros da periferia, os quais em sua maioria não possuem praças, parques ou atividades que envolvam toda a comunidade, tornando escola, portanto, um lugar privilegiado e responsável para o desenvolvimento humano.

Para ter êxito em sua função pretendida, a escola se organiza projetando objetivos comuns através de procedimentos idealizados na própria comunidade. Para isso, se faz necessário uma organização entre todos os colaboradores para que se alinhem ao mesmo propósito. Bueno (2001, p. 6), contribui com essa reflexão ao afirmar que:

Como espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania, a escola possui formas de organização, normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se constituem nos mecanismos pelos quais podemos permitir e incentivar ou, ao contrário, inibir e restringir as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar.

A participação de toda a comunidade escolar é crucial para garantir um ambiente democrático e de gestão compartilhada, no qual os sujeitos da escola tenham o seu efetivo envolvimento. Sobre isso, é interessante se considerar o que pensa Chiavenato (1989 apud LIBÂNEO, 2018, p. 87), quando expõe que:

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituída de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações.

Ao se compreender a escola enquanto organização é possível notar processos de gestão que possibilitam uma melhor atuação ao trabalho do pedagogo⁷. Nessa direção, existem diferentes concepções de gestão que norteiam o trabalho desse profissional, porém, destaca-se a concepção democrático-participativa, sendo uma exigência da legislação prescrita nos artigos 14º e 15º da LDB, trazendo-a enquanto possibilidade de construção de um trabalho coletivo e democrático.

Segundo Libâneo (2018), apesar desta concepção abarcar as relações interpessoais e se organizar de forma coletiva, ela não desfaz ou retira a responsabilidade de cada sujeito integrante da

⁷ O termo coordenador pedagógico difere muito entre os Sistemas de Ensino, por isso, se atém, neste trabalho, a utilizar o termo Pedagogo considerando o contexto educacional do município de Manaus.

equipe, no que diz respeito aos seus afazeres, ou seja, cada indivíduo reconhece que deve submeter seus esforços e ser responsável para que alcancem os objetivos tratados coletivamente, pois:

Valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação - uma vez que não basta a tomada de decisões, é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2018, p. 106).

A possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico norteado pela concepção democrático-participativa, abre espaço para o fortalecimento do trabalho coletivo e envolvimento de toda a comunidade escolar, contribuindo para repensar práticas pedagógicas que tenham como foco a formação integral das crianças e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade social da educação pública. Nessa perspectiva, ao pensar o trabalho do pedagogo, Libâneo (2018, p. 112), descreve como processos necessários:

(a) Planejamento: explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se fazer para atingi-los; (b) Organização: racionalização de recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, criando e viabilizando as criações e modos para se realizar o que foi planejado; (c) Direção/Coordenação: coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola; (d) Avaliação: comprovação e avaliação do funcionamento da escola.

Esses processos são importantes para a melhor atuação do pedagogo, portanto, se faz necessário a compreensão sobre a sua prática no dia a dia na escola. Outra questão a destacar é a cultura da escola com estrutura própria, mas intrinsecamente ligada à comunidade, sofrendo influências e interferências. Nesse sentido, Libâneo (2018, p. 93), afirma que “existe uma cultura regional e local

que influi nas várias atividades escolares, ou seja, faz diferença se a escola é urbana, rural, da capital ou do interior, escola japonesa, escola brasileira”.

Portanto, é relevante considerar essas diferenças, pois existem aspectos que homogeneízam a escola determinando a cultura escolar. Barroso (2004 apud CARVALHO, 2006, p. 4), menciona “que o princípio da homogeneidade (das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de inculcação) constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar”.

Essa cultura influi e solidifica-se no sistema porque se refere às normas, regimentos e ao currículo, ações que trazem uma homogeneidade em todo o sistema escolar, por exemplo, na configuração padrão da escola por horários de aula, o que colabora na organização dos professores.

Para além da cultura escolar é possível encontrar a cultura da escola, que acontece no contexto individual de cada instituição, ou seja, sofre total influência da comunidade a qual está inserida e se fortalece na convivência dos indivíduos que fazem a escola. Nóvoa (1995 apud CARVALHO, 2006, p. 6), afirma que:

As organizações escolares, ainda que estejam integradas ao contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham.

Corroborando com essa perspectiva, Adelino (1998, apud CAIXEIRO, 2011, p. 26), explica essa apropriação do seguinte modo:

[...] não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de

cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados).

Como se observa, a cultura da escola se consolida a partir dos seus membros, e vem de fora para dentro. O pedagogo se vê então desafiado a trabalhar respeitando as diferenças, seja com a comunidade interna ou ao acolher a comunidade externa em um processo de constante metamorfose. Para Barroso (2004 apud CARVALHO, 2006, p. 6):

A cultura da escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) e que, por isso, demonstram que não se trata de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento activo na sua reinterpretação e operacionalização.

Com isso, pode-se afirmar que o pedagogo ao coordenar e organizar o trabalho pedagógico nas escolas também pode estabelecer essa cultura, rompendo com alguns valores e formas que, por muitas vezes, esteve ancorada em uma cultura escolar tradicional. Fica evidente a importância da função social da escola atrelada à organização do seu trabalho pedagógico e na formação de cidadãos emancipados capazes de formar pensamento reflexivo ou questionador.

Nesse âmbito, cabe a toda comunidade escolar, a qual o pedagogo possui uma atribuição essencial, apropriar-se dos objetivos da escola por meio do próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP), das diretrizes educacionais, das propostas curriculares e planos de ensino, os quais deverão ser projetados e executados.

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

A partir da coleta e análise dos dados oriundos da observação participante e entrevista semiestruturada, foi possível compreender a implicação da atuação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico. Para tanto, observou-se que em meio aos desafios e às possibilidades da dinâmica escolar, os processos de gestão e a cultura da escola influenciaram diretamente nas ações do pedagogo.

Vale lembrar, que fizeram parte da pesquisa duas professoras da escola, a professora Lis e a professora Laura, a pedagoga Maria e a gestora Ana. Destacamos que os sujeitos entrevistados foram identificados por nomes fictícios para preservar suas identidades.

A pedagoga Maria, ao ser entrevistada, mencionou como via o seu trabalho pedagógico, pois considera que realiza um trabalho de parceria com toda a comunidade escolar e também de apoio pedagógico ao trabalho do professor, ajudando-os a enfrentar o trabalho que por muitas vezes é considerado solitário.

Eu vejo um trabalho de parceria com o professor, com os pais, com os alunos e com a comunidade escolar... O professor, ele se sente muito sozinho dentro da sala dele ou dentro dos projetos e sonhos dele. Então, o pedagogo, ele também é esse que vai ajudar a realizar esses sonhos, essas metas dentro da escola (PEDAGOGA MARIA).

Sobre o papel do pedagogo, Libâneo (2004, p. 343), destaca que “sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores”, contudo, não se restringe a essa atribuição apenas. Para o autor, “o relacionamento com os pais e com a comunidade” também faz parte da atribuição do pedagogo.

Já a professora Laura, afirmou que um dos principais desafios enfrentados pela pedagoga na escola está relacionado a ser sociável, aberta às mudanças e a atender diferentes personalidades.

[...] com certeza é um desafio para o pedagogo entender, nós temos professores, então elas (porque há duas pedagogas na escola) têm que lidar com diferentes personalidades, eu sou 220 volts e tem outros professores mais tranquilos e outros mais agitados que eu. Elas mantêm essa linha e respeitam as diferenças de cada um (PROFESSORA LAURA).

Nesse sentido, Libâneo (2018, p. 183), ressalta que, entre muitas atribuições específicas do pedagogo, a “criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe” é necessário. Contudo, não é uma tarefa fácil, e que não exige apenas técnica, mas também requer afetividade e respeito. Ao se buscar trabalhar nisso, se favorece a melhora no clima organizacional da escola e no trabalho coletivo. Essa abertura e acolhimento só é possível através de uma prática de gestão democrática-participativa adotada pela escola.

A professora Lis, que atua na sala de recursos⁸ da escola, ao ser entrevistada, mencionou que a pedagoga sente dificuldade de ter acesso às informações relacionadas à sala de recurso. Para ela, o sistema de ensino se preocupa em passar muitas informações para a pedagoga visando resultados quantitativos, e, por isso, acaba não dedicando a atenção necessária em prestar auxílio justamente para esses estudantes que careceriam de um olhar mais cuidadoso e atencioso referente à aprendizagem.

[...] a minha dificuldade em si, particularmente, é receber informações da Educação Especial, e aí sempre tenho que passar por ela, que é para ela pegar essas informações. Eu acho que ela sente dificuldade (PROFESSORA LIS).

Para tanto, o planejamento, a organização, a direção e avaliação que são internos ao processo educacional são fundamentais. Todavia, mais do que atingir metas e, sobretudo,

⁸ A sala de recursos são espaços de natureza pedagógica, localizados nas escolas públicas, onde ocorre Atendimento Educacional Especializado- AEE.

resultados quantitativos avaliativos, a instituição tem que compreender a sua função social e o pedagogo tem um papel fundamental nesse processo.

A pedagoga Maria ao falar das possibilidades da sua atuação, revela que ainda está se envolvendo na concepção de Educação Integral adotada pela escola.

[...] se a gente for ver, foge um pouco do que tá no nosso estatuto, no que a gente aprende na faculdade, porque tá no olhar. A gente para o que tá fazendo para olhar o aluno, o professor que tá precisando de uma escuta. Então, tá no olhar, na escuta, tá no acolhimento, tá na tensão. Então, vai muito além da parte burocrática, e o pedagogo, ele é esse que precisa ter esse olhar e, às vezes, no meio dessas atribuições ele se perde um pouco nesse outro sentido (PEDAGOGA MARIA).

Esse trabalho de escuta e atenção faz parte da concepção adotada pela escola, pois tanto a prática da gestão escolar no modelo democrático-participativo quanto a perspectiva da Educação Integral adotada pela escola orientam tal postura.

O trabalho de mediar conflitos envolve a escuta e atenção, porém, sabemos que devido à enorme quantidade de afazeres do pedagogo, lidar com essas situações é um diferencial, visto que muitos deles se apegam às atividades burocráticas.

Com a forma de gestão adotada pela escola, a pedagoga realiza esse trabalho de escuta com maior frequência. De acordo com a profissional, a escola baseia-se na concepção de Educação Integral, que segundo Maurício (2009 apud PESTANA, 2014, p. 25-26):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Maria prossegue sua fala e expõe o desenvolvimento da “cultura da escola”, por intermédio de projetos adotados que abrem espaços de participação à comunidade, por meio dos quais se discutem diversos assuntos relacionados à vida escolar dos alunos, e que refletem na escola a partir da comunidade a qual está inserida.

A comunidade colabora em tudo, ela é uma parte muito importante do processo. Se a gente quer realizar alguma atividade na escola, a gente tem as assembleias, onde a comunidade pode participar, não só os alunos. Então a gente tem nossas reuniões e nossos encontros de pais onde a gente discute sobre diversos assuntos (PEDAGOGA MARIA).

Além das assembleias estudantis, momento de encontro e discussão protagonizado pelas crianças, tem a escola de pais, a tutoria e o almoço pedagógico, que se configuram como espaços democráticos e de acolhimento específicos desta escola. Com isso, formam-se projetos que visam ampliar o debate e o compartilhamento das experiências entre professores, alunos e colaboradores.

Segundo a Pedagoga Maria, a ‘escola de pais’ pode ser denominada como encontros nos quais pode se escutar os pais e também abordar sobre tudo aquilo que ocorre dentro do ambiente escolar. Em contexto de pandemia, essa atividade foi realizada por meio de recurso tecnológico, o *Google Meet*. Anteriormente, essas ações foram realizadas em parceria com o setor de serviço social da Secretária Municipal de Educação (SEMED), por meio de palestras que versavam, por exemplo, sobre violência doméstica e abuso sexual.

Sobre o almoço pedagógico, a Pedagoga Maria afirmou que

Quando era presencial funcionava na hora do almoço, e alcançava todos os professores. A gente almoçava, compartilhava nosso alimento e fora isso tínhamos nossa socialização. A gente assiste a filme, conversa sobre ele, a gente fala dos alunos, fala dos problemas. Tem a hora do desabafo, então, assim, é um momento muito especial que a gente se encontra com os professores.

A partir dessas falas, observa-se uma integração e colaboração entre os diversos sujeitos da escola. Como se pode perceber, há claramente benefícios quando o trabalho é desenvolvido em grupo e aliados à política de gestão democrático-participativa e à concepção de Educação Integral, que juntas contribuem para a eficácia no processo de aprendizagem dos alunos, no sentido de propor um sistema colaborativo e não hierarquicamente impositivo, pois torna-se um lugar onde a comunidade, as famílias, os professores, os alunos, os técnicos e todos os outros atores educacionais possuem lugar de fala.

Ana, gestora da escola, apoia e confirma essa estrutura escolar, ao dizer que o trabalho na escola tem que ser de colaboração, não tem que haver necessariamente hierarquia para se mostrar “quem manda e quem obedece”, mas deve haver sobretudo, colaboração, respeito e responsabilidade de todos que compõe o coletivo escolar.

Os processos estão a favor das pessoas e não as pessoas a favor de um processo. E isso a gente tem que ir desmistificando e quebrando isso tudo, que não é fácil. Estamos todos juntos, não tem um aqui em cima e um dita as ordens e outro só cumpre, não. Nós estamos juntos, pensando e fazendo, cada um com seu papel. Mas um a favor do outro, é colaboração mesmo (GESTORA ANA).

Com isso, as possibilidades da atuação da pedagoga nesta escola são diferenciadas em comparação a outros contextos, pois a concepção de gestão e educação adotada, tem como norte a gestão democrática-participativa aliada a perspectiva da Educação Integral. Isso exige habilidades e competência para a organização do trabalho pedagógico no qual as questões administrativas devem estar em função das questões, pedagógicas e relacionais, garantindo o trabalho coletivo e solidário que tenha como meta a aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se, portanto, que existem muitas dificuldades enfrentadas pelo pedagogo na escola, no que diz respeito às suas atribuições, requerendo habilidades técnicas e interrelacionais para o bom desempenho e organização das atividades pedagógicas.

Percebe-se também a busca por uma boa relação entre a equipe gestora e docente. Além disso, suas possibilidades de atuação são muitas e perpassam pelas cobranças das demandas burocráticas e implementação do currículo oficial do sistema de ensino. De acordo com a concepção de gestão adotada, novas ações acontecem dentro da escola que se enquadram na atuação do pedagogo, e que estão relacionadas ao respeito, empatia e acompanhamento.

Há uma cultura organizacional com assentimento entre os sujeitos da escola, encorajando e fortalecendo uma cultura da escola diferenciada, que se consolidam por meio de um trabalho de parceria. Tais ações fortalecem a organização do trabalho pedagógico, colaborando para o processo de formação continuada e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, n. 17, p. 101-110, 2001.
- CAIXEIRO, Cristina Maria Bicho Alpalhão. A cultura organizacional. *In: Revista dAlentejo e Educação*, n. 2, p. 23-30, 2011.
- CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 39, n. 2, p. 1-9, 2006.
- DE CAMPOS TOZONI-REIS, Marília Freitas. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. — Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*, 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5. ed. (revisada e ampliada). Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? *Revista contemporânea de educação*, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Políticas públicas face aos direitos reconhecidos

Odelice Alves Sinfronio
Maria Quitéria Afonso Menezes

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política pública educacional sobretudo a partir da década de 1940, quando a educação de adultos se estabelece como tema em ações educativas, tomando corpo em iniciativas concretas. Apesar de já ter sido mencionada em texto normativo da Constituição de 1934.

O tratamento à educação de adultos por meio de políticas de educação compensatórias, pode ser percebido pelo descaso a que essa população é submetida ao longo do tempo. Porém, nas últimas décadas, com o advento da reforma educacional ocorrida no país, diversos segmentos sociais vêm reagindo, articulando ações, pressionando governantes, exigindo políticas públicas que atendam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma específica a quem, por razões diversas, não concluiu seus estudos na idade certa.

A Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA – foi o marco que reforçou essa discussão evidenciando a urgência em promover a EJA com políticas públicas no mundo, e teve por objetivo discutir e produzir documentos que trouxessem o problema da educação de adultos à tona, como objeto de perspectiva plural.

A partir de 1990, o Brasil assumiu, formalmente, inúmeros compromissos internacionais referentes à universalização da alfabetização e da educação básica, tornando-se signatário de

documentos que se filiam à Organização das Nações Unidas (ONU), foi um novo marco para o estudo das políticas educacionais no Brasil.

Este trabalho, resulta das reflexões que temos feito a respeito das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um texto oriundo da produção de uma pesquisa monográfica, com base nos postulados de Freire (2016; 2002); Ireland; Spezia (2014); Di Pierro; Haddad (2015); Gadotti; Romão (2011), dentre outros.

O texto está estruturado em três tópicos, sendo no primeiro abordados os aspectos legais e as diretrizes curriculares para a EJA, além de um destaque sobre a CONFINTEA. O terceiro tópico enfatiza a qualificação do profissional educador e trabalhador da EJA.

Nas considerações finais, buscou-se entrosamento sobre as políticas públicas, de um modo tendencioso à EJA, movimentos em prol de pessoas que não puderam realizar sua escolarização no período definido pela sociedade como mais adequado.

ASPECTOS LEGAIS E DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é recoberta de lutas, avanços e retrocessos. A EJA é uma Modalidade de Ensino, integrante da Educação Básica brasileira, consagrada pela Constituição Federal de 1988, refirmada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) lei nº 9.394/96 e prevista no Plano Nacional de Educação (PNE).

Porém, marcada pelos traços dominantes da nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo. A EJA enfrenta desafios educacionais relacionados à equidade, acesso, permanência e políticas públicas, unidas à qualificação profissional.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um ganho muito significativo para a EJA, art. 208 do referido texto: “A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei n. 9.394, de 1996, reafirma a Educação de Jovens e Adultos, institucionalizando-a como Modalidade de Ensino, passando por uma mudança conceitual de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos”. Esta mudança de denominação é fato de discussão como aponta Soares (2002, p. 12):

A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação.

A Emenda Constitucional nº 14, de 1996, foi um marco legal importante, entretanto, caracterizando um retrocesso, um fator negativo para a EJA. Ao alterar o inciso I do artigo 208 da Constituição, dilui o dever do Estado em ofertar a EJA: “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive, para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Após a Emenda: “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996).

Como afirma Di Pierro; Joia; Ribeiro (2000, p. 97):

Esse retrocesso no plano das políticas também se expressiu no quadro legal por de duas medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita.

Assim, o Estado se viu desobrigado em investir em educação de jovens e adultos. Esse fato ficou evidente com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização

do Magistério (FUNDEF), cujo objetivo era repassar recursos para Estados e Municípios investirem no Ensino Fundamental regular, em prejuízo às outras etapas da Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

O Parecer (CNE/CEB 11/2000), tratou das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma ação voltada a essa modalidade de ensino, com a finalidade de buscar as particularidades de cada indivíduo envolvido, preparar docentes e torná-los qualificados: “A EJA, representa uma dívida social não reparada [...], tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas”.

Entendemos, que o Parecer é um documento de extrema importância, pois além de nortear os diversos espaços educativos que atuam com a EJA, regulamenta, seja escolas públicas ou privadas.

O documento legislativo nos orienta a partir de sua homologação, do que tem e do que é a EJA, Parecer (CEB 11/2000: 4):

[...] este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente.

Dessa forma, o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação confere maior legitimidade às demandas por oportunidades de educação ao longo da vida, regulamenta a EJA como modalidade da educação básica e orienta os ambientes educacionais que irão trabalhar com educação de jovens, adultos e idosos, a ofertar a seus educandos, uma educação de qualidade através de um currículo adequado e atualizado e de professores qualificados para assumir as turmas dessa modalidade de ensino.

Essas referências jurídicas instruíram a Lei n. 10.172 do Plano Nacional de Educação (PNE), de janeiro de 2001, que traz 26 metas, sendo duas delas dedicadas e previstas especificamente à EJA. Trata-se de metas ousadas, porém não detalhados os meios para atingi-las e nem mecanismos de responsabilização no caso do descumprimento, o que contribuiu para que o Plano fosse pouco efetivo.

Para discutir e produzir documentos que trouxessem o problema da Educação de Jovens e Adultos ao mundo, existe um movimento pela EJA, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). São mais de 60 anos de conferência em vários continentes.

A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - CONFINTEA

A Conferência Internacional de Educação de Adultos é realizada a cada 12 anos desde 1949, com elaboração de relatórios nacionais sobre a situação da EJA em cada país membro. Até o momento, foram realizadas seis CONFINTEA's pelo mundo, um envolvimento local, regional e mundial cujas diferentes agendas colocam desafios para a política educacional nesse campo.

Como esclarece Ireland; Spezia (2014, p. 16-17):

[...] a consolidação desses relatórios nacionais em um documento sobre a situação mundial, a preparação de outros documentos de apoio, a organização de reuniões preparatórias e seminários em diferentes níveis geopolíticos (nacional e regional) e instâncias organizacionais (governo e sociedade civil) que visam mobilizar e dar maior visibilidade ao campo da educação de adultos.

Junto a sociedade civil, a Unesco, com o intuito de estabelecer a paz no mundo, valendo-se das Conferências, a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997, p. 2) apresenta:

[...] novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação parcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil.

Dessa forma, constata-se a preocupação da Conferência Internacional com a EJA e a ressignificação do desenvolvimento humano. Para inserir a população de adultos no exercício da cidadania, não basta ensinar a ler e a escrever. É necessário melhorar a qualidade de vida e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho.

As seis edições foram recepcionadas respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil. É convocada periodicamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a finalidade de fazer um balanço mundial do setor da educação de adultos, estabelecer novos programas e metas para esta modalidade de ensino.

Em termos de Conferências, Di Pierro e Haddad (2015), apontam que os compromissos firmados na última Conferência, perderam relevância no plano internacional.

O monitoramento dos acordos firmados ficou a cargo do Instituto da Unesco para a Educação ao Longo da Vida. A produção dos relatórios tem enfrentado sérias limitações pela falta de informações nacionais, o que compromete sua relevância e impacto, indicando também descompromisso de grande parte dos países com o monitoramento e a melhoria das políticas de EJA.

A primeira Conferência, em 1949, Elsinore (Dinamarca), com a missão de contribuir para a consolidação da paz mundial e da compreensão internacional, ocorreu no período anterior à televisão, em que a comunicação ainda era relativamente lenta. A última foi realizada em uma nação emergente, em um contexto de múltiplas crises (financeira, alimentar, climática, energética), ocorreu

quando as tecnologias de comunicação ofereciam possibilidades quase ilimitadas de comunicação barata e eficiente no mundo todo (IRELAND; SPEZIA, 2014).

A CONFINTEA VI, aconteceu em Belém (Brasil), de 19 a 22 de maio de 2009, ano em que a primeira obra de Paulo Freire, *Educação de atualidade brasileira* completava cinquenta anos. Veio para estimular cada vez mais o debate e a discussão acerca da educação de adultos, oportunizou uma avaliação dos compromissos relativos à educação de adultos e à educação não formal, assumidos na Conferência anterior, como teriam sido implementados e como teriam produzido meios para assegurá-los e para concretizá-los.

Os objetivos dessa CONFINTEA ocorrida no Brasil, segundo Ireland; Spezia (2014, p. 247), foi:

Promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida; enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais Agendas internacionais de educação e desenvolvimento; renovar o momento e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação.

Nessa ocasião, foi assinado e aprovado o Marco de Ação de Belém, documento que constitui peça fundamental no longo processo de mobilização nacional e internacional. As recomendações do Marco de Ação de Belém oferecem diretrizes que permitem ampliar o nosso referencial na busca por uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa, e que não fique apenas no papel.

Da primeira CONFINTEA, realizada um ano após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e pouco depois da criação da UNESCO em 1946, até a Conferência mais recente, muita coisa mudou, embora a Educação de Jovens e Adultos continue ainda ocupando lugares secundários nas agendas das políticas educacionais.

A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE EDUCADORES E DE TRABALHADORES

A formação de professores, para a educação de jovens e adultos se fez necessário para fabricar mão de obra barata para o trabalho, por ocasião da crescente industrialização e urbanização do país por volta da década de 1930. Porém, não existiu a inquietação em qualificar os profissionais para tal formação por parte do governo. Nesse momento a preocupação era apenas a de ensinar a ler e a fazer contas numéricas.

Desde então, muito se tem feito para que a Educação de Jovens e Adultos fosse vista não apenas, como forma de habilitação para o mercado de trabalho, mas como formação para cidadãos críticos e reflexivos.

Contudo, o próprio governo não evidencia vontade política para honrar os compromissos assumidos. Mesmo assinando os principais documentos da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990): a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, parece desarmado teórica e metodologicamente para o enfrentamento dos problemas da EJA.

Para Freire (2016), o educador da Educação de Jovens e Adultos, deve também refletir permanentemente sobre a sua prática e ter segurança quanto aos objetivos a serem atingidos, definindo as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz no processo de aprendizagem de seus educandos.

Ao horizontalizar a relação professor-aluno através do diálogo, gesta a confiança em ambos, e isso possibilita a conscientização para uma formação da práxis progressista, transformadora social, política e economicamente, um diálogo elaborado com cientificidade, humildade e coerências, no momento certo, respeitando a subjetividade de cada aprendiz (FREIRE, 2002).

Na convulsão de uma pedagogia da esperança em Paulo Freire, suscitaram reflexões a respeito do nível de leitura de mundo

do educador progressista, vale mais compreender o ‘aqui, agora’ de seu aprendiz e não cansar de repetir para que respeite a sua ingenuidade sem sorrisos irônicos ou perguntas maldosas.

O educador precisa conhecer o momento do educando, tem o dever de imprimir os conhecimentos por meio dos quais mútuas experiências sejam respeitadas. Nosso ofício de mestre, não se esgota em apenas saber e transmitir conteúdos, que culminam ao mundo do trabalho, mas, a amplitude da humanização, na imagem de Paulo Freire, por referenciar os seres humanos reais inacabados, roubados e proibidos de ser (ARROYO, 2013).

Para Libâneo (2013), o planejamento vem no auxílio aos professores, pois ele é um instrumento de organização de toda a ação pedagógica do professor na preparação de sua aula. Ao planejar o professor organiza seu tempo e o material didático necessário para a aula, assim como ficam explícitas as tarefas que devem ser realizadas pelos alunos e pelo próprio docente.

No supletivo, alguns sistemas estaduais e profissionais tiveram uma visão melhor, por assim dizer, destacando as modalidades aprendizagem e qualificação profissional como ‘complementação da escolarização regular’, viabilizando cursos intensivos de qualificação profissional para o antigo 2º grau, visto que, a suplência parecia mais um promissor mercado de faturamento fácil, comprimido no tempo e empobrecido na qualidade (ROMÃO, 2011).

José Romão sintetiza ao falar do papel do professor na formação do indivíduo, e concordamos com esse autor, quando diz que o professor passa a ser também um deseducador, o professor que é visto por toda a dimensão política e gerencial, como o profissional que não educa, logo deseduca. Um professor sem história e sem cultura é quase incapaz de grandes realizações.

Barcelos (2014), cobiça por uma EJA que tem em sua origem a convicção de que homens e mulheres aprendem por toda a vida, que a alfabetização é um passo fundamental na construção da liberdade e da felicidade das pessoas. As exigências colocadas para uma formação de professores(as) que leve ao desenvolvimento de uma prática docente efetiva.

Saberes e fazeres necessários para contentar a exigência, há tempos requerida aos profissionais da educação, esses saberes como algo intrinsicamente ligado à vida, as viagens que realizei, os livros e revistas que li, a música que me tocou, as amizades, as paixões e amores que vivi, o ódio que senti (se senti), as conversas que participei. Enfim, é aquilo que forma o meu acervo de conhecimentos.

Com a economia aquecida, no início do primeiro mandato da Presidenta Dilma, criou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que visou suprir a demanda por mão de obra qualificada diante da expansão da economia do país. Ampliou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), trazendo para seu interior o Projovem Urbano e a Educação Especial, razão pela qual foi acrescentada a palavra Inclusão ao nome da Secretaria, cuja nova sigla passou a ser Secadi (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Os Ministérios da Educação e da Justiça, assistidos pelos Conselhos Nacionais de Educação e de Política Criminal e Penitenciária, acordaram em voltar as Diretrizes Nacionais para a oferta da EJA em Situação de Privação de Liberdade. Reforçados no ano seguinte, quando o Congresso modificou a Lei de Execução Penal, admitindo a remição de pena pelo estudo.

A política federal, instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), assegurando assistência da União aos Estados para seu alinhamento às novas Diretrizes. Tratando dessa questão, Di Pierro; Haddad (2015, p. 211) relatam:

[...] o restabelecimento do ensino médio integrado (que havia sido suprimido em 1997), a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, e o apoio aos Estados para que ampliassem e qualificassem suas escolas técnicas, medidas que se somaram ao acordo de gratuidade com as entidades do Sistema S, firmado com o MEC em julho de 2008, a criação do Proeja em 2006 foi o principal ponto de intersecção entre as políticas federais de educação profissional e de EJA dos anos 2000.

Contudo, esse movimento, recebeu diversas críticas por se tratar de desafios muito tímidos e seguirem perspectiva privatista, visando a EJA como instrumento, sujeitando-a às exigências do mercado de trabalho em detrimento de uma educação como um direito humano.

Por essas e outras razões, a EJA se manteve na agenda de políticas educacionais. Também pela imposição legal da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, por reconhecerem o direito público subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo, a oferta pública de oportunidades de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o trabalho.

Nesse sentido, reinventar a escola para que ela cumpra sua fatia de responsabilidade na organização de uma sociedade mais humana, com uma rebeldia organizada em busca de políticas públicas que possam cravar uma escola igualitária e democrática.

A realidade de nossos tempos demanda dos professores reflexões no processo de ensino e aprendizagem, relevando as culturas, singularidades, subjetividades, saberes e experiências, condição necessária para que o aluno internalize as informações que chegam de acordo com suas necessidades cotidianas, especificamente na Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se a política pública como algo que um dia foi uma exigência da população, que organizadamente a fez chegar a seus representantes do Poder Legislativo, sua implementação é de responsabilidade do Poder Executivo, um retorno que os cidadãos têm do Estado, fruto da necessidade de promover igualdades de oportunidades utilizando o dinheiro que vem do pagamento de impostos.

A partir dos anos 1940, com uma economia aquecida, baseado nos processos de industrialização e urbanização, passou-se a demandar por mão de obra escolarizada.

Nesse período - pós-Segunda Guerra - a Unesco, passou a promover a importância em ligar programas de alfabetização ao desenvolvimento e a construção da paz. Desses movimentos nasceram as primeiras políticas públicas.

Assim, se multiplicam, face aos direitos adquiridos e da necessidade por formação de professores que esteja direcionada às questões da EJA. Focando em processos teórico-metodológicos que favoreçam sua práxis e no perfil do alunado dessa modalidade de ensino, detectando suas singularidades, subjetividades, reconhecê-los como portadores de culturas e saberes, de independência trazida pela maturidade.

As pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, no geral, são de grande relevância para as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na infância na adolescência por conta de trajetórias interrompidas em suas vidas. De certo modo, as pesquisas sinalizam uma necessidade histórica de contemplar na educação o público de EJA numa perspectiva da dignidade humana.

E para tanto, as políticas públicas devem se efetuar em dimensões amplas voltadas às condições educacionais como um todo. Tais políticas devem valorizar os professores para que continuem em um processo permanente de desenvolvimento profissional, adquirindo experiência dentro de uma realidade que precisa ser transformada brevemente no campo da EJA.

No Brasil, os desafios da EJA crescem continuamente, na medida em que houve um enorme retrocesso nos últimos cinco anos, o que exige de nós, estudiosos e trabalhadores da educação, um pensar mais profundo e, assim, atuarmos de maneira mais afirmativa na EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília/DF, 1996.

BARCELOS, V. *Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira*, n. 14, p. 108-122, maio/ago. 2000.

IRELAND, T. D; SPEZIA, C. H. (org.). *Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: Virtual Books, 2014. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

LIBÂNIO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortêz, 2013.

SOARES, L. J. G. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos* - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 1997.

CONCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

**Com a palavra, os professores
das escolas públicas e privadas
da cidade de Manaus**

Rosinalva Ferreira Esquerdo
Andrezza Belota Lopes Machado

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objeto a análise da temática Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e apresenta os resultados do estudo de uma pesquisa monográfica, que teve como objetivo geral: compreender as concepções dos professores sobre Altas Habilidades/Superdotação e os aspectos por eles destacados como dificultadores do reconhecimento desses estudantes no contexto escolar.

O texto está organizado em duas partes: a primeira, aborda as “Concepções Sobre Altas Habilidades/Superdotação” e “Características de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação”, trazendo o referencial teórico a temática estudada; a segunda, intitulada: “O que pensam os professores das escolas públicas e privadas da cidade de Manaus sobre Altas Habilidades/Superdotação”, traz o posicionamento dos professores, sujeitos da pesquisa, sobre a temática.

A pesquisa se caracterizou como de campo, tendo como *locus* a cidade de Manaus, Estado do Amazonas. Os dados foram coletados por meio de questionário *on-line*, na perspectiva de incluir um número maior professores das diferentes zonas geográficas da cidade, das diferentes redes de ensino, contemplando 11 professores. Ademais, esse instrumento se mostrou seguro e eficaz, considerando a necessidade da manutenção do distanciamento social, em razão

das peculiaridades de saúde que vivemos atualmente, em razão dos impactos da Pandemia do COVID-19⁹.

A importância deste trabalho está na escuta aos docentes que atuam em classes e escolas comuns para a compreensão de suas concepções a respeito da temática Altas Habilidades/Superdotação e o reconhecimento dos educandos com essas características no contexto escolar. Assim, buscamos conhecer, por meio da perspectiva dos professores, os fatores dificultadores para o não reconhecimento desses estudantes no cotidiano das escolas. Para tanto, foi essencial investigar o que eles conhecem sobre o tema.

CONCEPÇÕES E SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Na literatura sobre a área das Altas Habilidades/Superdotação, é possível encontrarmos várias terminologias e conceitos, provenientes das diferentes perspectivas teóricas que fundamentam a identificação desses sujeitos. Por isso, para que não existam ideias equivocadas, muitas vezes oriundas do senso comum, é importante que sejam desenvolvidos estudos e pesquisas sobre essa temática.

Neste sentido, buscamos a concepção adotada no país e publicada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por ser o conceito norteador para reconhecimento desses estudantes nas escolas.

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

9 Pandemia gerada pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, causando um surto mundial, ocasionando Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, pela Organização Mundial de Saúde em 30 de janeiro de 2020 (BRASIL, 2020).

Outras terminologias são associadas à pessoa com AH/SD e causam confusão e estereótipos no ideário popular, dentre elas destacamos: precoce, prodígio e gênios. Entender o que significam e disseminar esses saberes, principalmente em momentos de formação de professores é essencial para evitar equívocos ou obstáculos ao reconhecimento desses sujeitos.

De acordo com Chacon e Paulino:

O termo precoce emprega-se a crianças que apresentam alguma habilidade específica muito desenvolvida, podendo aparecer em qualquer área do conhecimento, ou seja, na música, em disciplinas escolares, na linguagem, esporte ou leitura; já o termo prodígio sugere algo extremamente raro e único, ou seja, fora do curso normal da natureza, e se tais indivíduos promoverem contribuições extraordinárias à humanidade, revolucionando suas áreas de conhecimento, passam a ser denominados gênios (2011, p. 186).

Outro fator refere-se às diversas abordagens sobre a temática, sendo as mais disseminadas na literatura científica brasileira, as teorias de Joseph Renzulli, Gardner, Sternberg e Gagné, por serem as teorias mais influenciadoras dos conceitos e concepções adotadas nos programas de atendimento dos estudantes com AH/SD no Brasil (MACHADO, 2019).

As teorias de Joseph Renzulli (2018), principalmente a Concepção dos Três Anéis, explica como se manifestam os comportamentos de superdotação no desenvolvimento humano. Vale ressaltar que essa teoria embasa as orientações norteadoras do MEC para o atendimento educacional aos estudantes com AH/SD no Brasil (MACHADO, 2019).

Segundo Renzulli (2018):

[...] três conjuntos de traços que interagem (Habilidade acima da média, Compromisso com a Tarefa, e Criatividade) e suas relações com a área gerais e

específicas do desempenho humano. Talvez o aspecto mais saliente desta teoria seja o fato de que é a interação entre estes conjuntos de traços, trazidos à tona por uma situação problema específica, que cria as condições para o processo criativo produtivo começar.

Destacamos Gardner e sua Teoria das Inteligências Múltiplas, que de acordo com Alencar (2007), é uma das mais influentes teorias, que na sua composição original eram sete, posteriormente foram acrescentadas duas, somando nove inteligências, que são elas: Linguística, musical, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cenestésica, Interpessoal, Intrapessoal, naturalista e Espiritual ou Existencial.

Nesse sentido Gardner (2010, p. 21), destaca “todos possuímos todo o espectro de inteligências, e as qualidades intelectuais mudam com a experiência, com a prática ou de outras formas”.

Segundo Virgolim (2007), na Teoria Triárquica de Sternberg, os testes de QI não são válidos para medir o tipo de inteligência exigida para o sucesso em uma sociedade, como por exemplo, para a carreira profissional de uma pessoa. Entretanto, por muito tempo acreditava-se que os testes de Q.I. eram a única forma de reconhecimento do potencial intelectual humano.

Conforme Virgolim (2007, p. 53):

Para Sternberg, o comportamento inteligente é muito amplo, não sendo passível de ser medido da forma tradicional. Ele argumenta que a pessoa pode ser inteligente de três formas: pelo uso de uma inteligência analítica; ou pelo uso de uma inteligência criativa; ou ainda pelo uso de uma inteligência prática.

De acordo com a Teoria do Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento de Gagné (2000, 2004), o que é exposto pelo autor, vai além de elaborar a forma como talentos específicos podem se manifestar das influências e relações com o ambiente. Como Ressalta Pocinho (2009, p. 37), “[...] a superdotação é uma herança genética, enquanto os talentos são o produto de uma interação de predisposições naturais com o

ambiente, ou seja, com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escolas”.

Entender as concepções teóricas orientadoras sobre quem é a pessoa com AH/SD é fundamental para o seu reconhecimento no contexto social e escolar.

Características de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação

Dentre as dificuldades que os professores encontram, quando se trata da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, é o reconhecimento de suas características, pois, apesar de ser um grupo heterogêneo, os indivíduos com essa condição de desenvolvimento apresentam algumas características que são mais comuns (VIRGOLIM, 2007).

Como salienta Winner (1998 apud GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p. 44), dentre as características mais gerais apresentadas pelas pessoas com AH/SD podemos destacar:

Preferência por novos arranjos visuais; desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar); maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo desde cedo seus cuidadores; precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal; curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em nível mais avançado e persistência para alcançar a informação desejada; aprendizagem rápida com instrução mínima; super-relatividade e sensibilidade; alto nível de energia que pode ser confundido com hiperatividade ou hiperatividade.

Relembramos que nem todos os indivíduos apresentam essas características, sendo, algumas características mais típicas de uma área do que de outras.

De acordo com o documento Saberes e Práticas de Inclusão, nos estudos de Alencar e Fleith (2001 apud BRASIL, 2006, p. 14):

Grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias; Auto iniciativa tendência a começar sozinho as atividades, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria; Originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e ideias não estereotipadas; Talento incomum para expressão em artes, como música, dança, teatro, desenho e outras; Habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento; Abertura para realidade, busca de se manter a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação; Capacidade de enriquecimento com situações-problema, de seleção de respostas, de busca de soluções para problemas difíceis ou complexos;

Compreender essas características que se destacam no desenvolvimento da maioria das pessoas com AH/SD é fundamental para que os processos de identificação e do atendimento educacional aconteçam.

O QUE PENSAM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE MANAUS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O professor, por ser um profissional que passa um tempo significativo com os estudantes no contexto escolar, é de suma importância no reconhecimento e atendimento educacional do estudante com AH/SD. Entretanto, precisa ter conhecimento específico sobre a temática, sendo a formação com esse foco, fundamental.

Nessa perspectiva, a análise de dados do nosso estudo apontou, a partir das respostas dos professores, para três categorias de análise:

- 1) Concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação;
- 2) Identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar;

3) Atendimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

A primeira categoria buscou compreender o que pensam os professores sobre Altas Habilidades/Superdotação, então perguntamos a eles: **O que você entende sobre Altas Habilidades/Superdotação?**

*P1- são alunos com desenvolvimento acima da média;
P2- pessoas que possuem um desempenho acima da média, com um maior potencial nas habilidades/atividades que desenvolvem;*

P3- São crianças que possuem uma inteligência acima da média;

P4- Rapidez para aprender, formas diferentes de aprendizagem;

P6- Alunos com alta capacidade de entendimento dentro de determinados conhecimentos;

P7- Sempre compreendi que alunos de altas habilidades ou superdotados possuem um significativo desempenho e elevada potencialidade que evidencia aptidões acadêmicas.

P8 - São crianças com habilidade acima do normal, em determinada área do conhecimento;

P9- Crianças com aprendizagem diferente;

P10- Crianças superinteligentes

P11- Crianças com altas habilidades/superdotação, são crianças especiais que requer acompanhamento e fazem parte da educação inclusiva.

Nas respostas fornecidas pelos professores, é muito presente a concepção de AH/SD está associado ao desenvolvimento cognitivo, assim como há associação de que esse estudante precisa ter bom desempenho acadêmico.

Na visão que permeia o senso comum, as AH/SD estão sempre condicionadas ao elevado desempenho acadêmico, o que se caracteriza como uma visão estereotipada na área, pois não é um fator predominante no desenvolvimento de pessoas com essa condição. Como afirma Alencar (2007), a pessoa com

superdotação pode ou não apresentar bom desempenho escolar, mas essa característica vai ser dependente da área manifesta do seu comportamento de superdotação.

Segundo Soares, Arco-Verde e Baibich (2004, p. 131):

Apesar de o superdotado [...] poder apresentar várias aptidões ou capacidades mais desenvolvidas, geralmente é pelo talento intelectual e o bom desempenho escolar que este é identificado na escola. O talento artístico é encaminhado para a escola de artes, assim como o psicomotor acaba sendo encaminhado para o treino esportivo, para que estes esperem pela descoberta e reconhecimento de seus talentos dentro de suas áreas específicas.

Diante disso, mesmo que o estudante com Altas Habilidades/Superdotação seja identificado na escola, muitas ideias equivocadas ainda permeiam o pensamento docente sobre reconhecimento de suas características, tais como: “o aluno que sabe tudo”, “que aprende tudo com facilidade”, dentre outros. De acordo com Alencar (2007, p. 15), “observa-se que muitas são as ideias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades”.

A segunda Categoria que discorreremos foi sobre a identificação do estudante com Altas Habilidades/Superdotação, assim, perguntamos aos professores: **“Na sua opinião, há dificuldade para o reconhecimento dos estudantes com superdotação no contexto escolar? Se sim, quais fatores podem interferir nesse reconhecimento?”**.

*P1- Sim; a indissociabilidade que acompanha esses alunos;
P2- Sim, as superlotações nas salas de aula das escolas públicas acabam dificultando o olhar mais aprofundado do professor;*

P3- Sim; pois, com muitos alunos em sala fica difícil de identificar as especialidades deles.

P4- NÃO;

P5- SIM. Muitos professores não buscam compreender conhecer sobre o assunto, por falta de interesse;

P6- Não respondeu.

P7- Creio que não;

P8- Em geral sim. Pois, apesar dos debates intensos facultade, os professores que vieram antes de nós, não tiveram e par muito faltou um debate ou acesso aos novos estudos;

P9- SIM;

P10- sim! Devido as habilidades e atitudes do estudante se confundirem com outros transtornos de aprendizagem.

P11-NÃO

Observamos que muitas foram as dificuldades que os professores apontaram para identificação dos estudantes com AH/SD no contexto escolar. Os professores P2 e P3, destacaram o quantitativo elevado de alunos matriculados nas salas de aula dificultando o reconhecimento das características daqueles que têm indicadores de AH/SD. Os professores P1, P5, P8 e P9, indicaram que a falta de conhecimento das características dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação pelo professor é um grande obstáculo para identificação desse aluno na sala de aula. Entretanto, os professores P4, P7 e P11 não apontaram nenhuma dificuldade.

Segundo Pavão e Negrini (2018), é preciso investir na formação de professores na área das Altas Habilidades/Superdotação, visando que eles desenvolvam práticas e estratégias para à identificação dos estudantes e suplementem a escolarização desses estudantes, o que se torna mais urgente a cada dia no contexto escolar.

Outro ponto muito importante que o professor P10 abordou foi a confusão que os docentes fazem com relação a outros transtornos de aprendizagens. Conforme Pérez (2018), metade das crianças com AH/SD em idade escolar são diagnosticadas com o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo, inclusive, medicadas.

Segundo Pérez (2018, p. 11):

Esquecemos que muitos dos nossos alunos com AH/SD são considerados indisciplinados, desatentos, desmotivados, com dificuldades ou transtornos de aprendizagem, submetidos a bullying e reprovados. [...] que grande parte dos adultos com AH/SD recebem diagnósticos de depressão, transtorno de humor, ansiedade e até esquizofrenia por parte de profissionais que nunca foram formados para atender a esta extensa população e que - sem sabê-lo - acabam condenando essas pessoas a se pensarem depressivas, com transtorno de humor, ansiosas e até esquizofrênicas.

A terceira categoria que abordamos na nossa pesquisa foi: o Atendimento educacional especializado para os estudantes com AH/SD. Perguntamos aos professores: **“Na sua opinião, o estudante com Altas Habilidades/Superdotação tem direito a participar do Atendimento Educacional Especializado garantido pelos serviços da modalidade de Educação Especial? Por quê?”**.

P1- SIM, como eles estão acima da média, precisam de atrativos e de especialista para ajudar a desenvolver mais;
P2- SIM, pois seria uma forma de complementar o ensino e aprendizagem desses alunos, contribuindo assim para um maior desempenho;

P3- SIM. Porque o aluno será mais assistido pelos especialistas e terá um acompanhamento diferenciado;
P4- Sim, porque um profissional especializado pode ajudá-lo no seu desenvolvimento;

P5- SIM. Pois os professores que não tiverem conhecimento do assunto, poderão prejudicar o aluno por não saber lidar com suas habilidades;

P8- SIM. Na escola não se tem ferramentas necessárias para potencializar as habilidades desses alunos. E nem todos os professores conseguem dar a atenção e assistência que esse aluno exige;

P9- Sim, para ser mais estimulados e poder ajudar de maneira correta;

P10- SIM! Porque o estudante precisa de um olhar especializado que saiba direcionar estratégias de ensino que vão acolher as áreas onde ele é alto habilidoso;
P11- SIM. Precisa ser acompanhado pelo um especialista.

Observamos, que os professores foram unânimes em reconhecer o direito garantido por lei a este estudante no Brasil. Os educadores apontam ainda a necessidade desse atendimento ser desenvolvido por profissional especialista ou especializado.

Posto isso, enfatizamos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), aponta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendido como responsabilidade da modalidade de ensino Educação Especial, deve ser desenvolvido em parceria com o ensino comum, ou seja, professor especializado com os professores das classes comuns de ensino.

De acordo com Pavão e Negrini (2018, p. 28) é preciso considerar que os estudantes com AH/SD:

[...] desde a infância até a vida adulta, esses sujeitos possuem traços específicos, e que, garantindo os direitos presentes na legislação brasileira, deveriam ter uma educação de qualidade que respeitasse sua condição. Percebe-se que existe uma preocupação nos documentos legais, mais especificamente na Política Nacional de Educação Especial (2008), em garantir condições de aprendizagem para esses alunos, serviços para o atendimento de suas necessidades, assim como a formação de professores.

Sendo assim, percebemos que o estudante com altas habilidades/superdotação é um indivíduo que compõe o público alvo da Educação Especial e, portanto, deve ter acesso a um Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Mais especificamente, a Nota Técnica nº 4/2015/MEC/SECADI/DPEE, estabelece o atendimento educacional especializado da seguinte forma:

Àqueles estudantes identificados com altas habilidades/superdotação, cabe à escola ofertar o atendimento educacional especializado – AEE. Para tais estudantes, o AEE caracteriza-se pela realização de um conjunto de atividades, visando atender as suas especificidades educacionais, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades (BRASIL, 2015, p. 74).

Com base nessas orientações, fica evidenciado que a formação de professores é um investimento urgente, para que os mesmos tenham conhecimentos específicos de modo que contribuam e que reconheçam e atendam educacionalmente os estudantes com comportamentos indicadores de AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo alcançou seu objetivo de dar voz aos educadores que desenvolvem suas práticas pedagógicas nas escolas comuns, seja da rede pública ou privada, na perspectiva de ouvi-los, de saber o que eles conhecem sobre Altas Habilidades/Superdotação e sobre a identificação e o atendimento educacional a esse estudante.

Ressaltamos que, como estudo monográfico, essa pesquisa foi muito relevante, pois oportunizou que, ainda no processo de formação inicial, fosse possível aprofundar os conhecimentos sobre AH/SD, o que a pesquisa mostrou, ser ainda uma carência nas redes de ensino. A relevância desse estudo também se evidencia pelos fatores que ele destaca em relação aos saberes docentes e os aspectos a serem contemplados na formação dos educadores, uma ação emergente nas redes de ensino, pois os professores precisam saber o real conceito de AH/SD adotado no Brasil.

Nos resultados da pesquisa ainda vimos, presentes nas concepções dos professores, estereótipos que dificultam o reconhecimento e o atendimento educacional específico desse estudante, consequência de seu desconhecimento sobre a temática.

Nesta perspectiva o estudo salientou, na perspectiva dos professores: os aspectos que dificultam o reconhecimento dos estudantes; as concepções estereotipadas sobre AH/SD e ausência de políticas públicas para a formação de professores sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza. *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2007. p. 13-23.

BRASIL (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2. ed./ coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica nº 40, de 15 de julho de 2015*. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº5/2020*.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades com base na neurociência cognitiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 181-194, maio/ago. 2011.

GAGNÉ, F. *Modelo diferenciado de superdotación y talento in Benito, Y. y Alonso, J.A. Superdotados, Talentos, Creativos y Dessarrollo Emocional*, Ecuador, Loja : UTPL, 2004

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Andrezza Belota Lopes. *Desenvolvimento dos talentos na infância: Discursos das crianças, das famílias e dos educadores*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Universidade do Minho Instituto de Educação, 2019.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2007.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. Santa Maria. *Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009.

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela (Org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativo, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.

SOARES, na Maria Irribarem; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza; BAIBICH, Tânia Maria. Superdotação: identificação e opções de atendimento. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 23, p. 125-141, 2004.

VIRGOLIM, Angela M. R. *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRINCAR É COISA SÉRIA

Um estudo de caso em uma turma da Educação Infantil em Manaus

Rute Maia Moreira
Érica Vidal Rontodano

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que emergiu de meu estágio curricular junto a uma turma da Educação Infantil, na Zona Leste de Manaus. Na ocasião, a constatação de que a professora parecia privilegiar muito mais atividades formais prontas e impressas em sala de aula, motivou-me a realizar uma pesquisa sobre o tema, com o objetivo de analisar como a professora pensava o papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem de crianças.

Neste artigo, focaremos como a brincadeira estava presente nas aulas da turma pesquisada, bem como o papel atribuído a esta pela docente da turma.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E BRINCADEIRA

No ocidente, a concepção de infância construiu-se ao longo do tempo a partir da influência de fatores sociais, culturais e econômicos.

Na Idade Média, diante de um contexto de altas taxas de natalidade, mas também de mortalidade de crianças, não existia o sentimento de apego em relação a elas e nem o reconhecimento de características próprias que as diferenciavam dos adultos.

Sobre isso, Ariès observa que “a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características

e necessidades próprias, e sim, homens de tamanho reduzido” (1981, p. 18). Inclusive, nas pinturas deste período a criança não era representada com características específicas, já que “nos quadros, especialmente os religiosos, a única coisa que diferenciava a criança do adulto era o tamanho: eram representadas numa escala menor, e mesmo nos casos de nudez, o pintor dava a criança a musculatura de um adulto” (ROTONDANO, 2009, p. 3).

Para Ariès (1981), a descoberta da infância começou, sem dúvida, no século XIII: neste período, começa a observar-se o gosto pelos hábitos e linguagem dos pequeninos. Foi justamente neste mesmo período que se começou a dar à criança e a sua personalidade uma importância diferenciada. Essa mudança está intimamente relacionada ao processo de cristianização mais profunda dos costumes.

Ainda segundo o autor, a criança passa a ser vista e tratada como um ser que precisava de controle, treino, moralização, como também, alguém puro e inocente, que precisava de cuidados e “papações”.

Hoje, no Brasil, segundo o Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA), de 1990, considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos. Contudo, há uma necessidade de distinguir conceito de criança e infância. Segundo Sarmento (2005, p. 371):

A sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.

As discussões sobre o entendimento de infância diversificam de acordo com a realidade de cada época. Para Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 105), “a infância tem uma duração bastante variável

em distintas sociedades e não é fácil teorizar sobre ela e as crianças sem considerar os contextos estruturais, condições e tempos nos quais se inserem.

No contexto atual, a criança é considerada um ser de direitos e competente, mas coexistem diferentes noções sobre ela, (que surgiram no decorrer dos séculos, já que cada contexto histórico influencia nosso olhar) algumas das quais precisam ser superadas. Segundo, Sarmiento e Silva (2017, p. 43-44):

Ao longo dos tempos, a visão de infância foi se construindo, passando da noção de criança como tábula rasa, uma massa moldável sobre a qual se inscrevia o que os adultos consideravam adequado, até, já nos nossos dias, uma noção segundo a qual a criança é um ser ativo e competente. A criança passou a ser vista como um ser importante, valorizado e com identidade própria.

Quanto às brincadeiras, desde a antiguidade as pessoas criavam formas de brincar. Estas eram inventadas com materiais ou objetos que se encontravam no espaço das habitações ou fora e nem sempre foram consideradas “coisa” específica de crianças.

A brincadeira, segundo a autora Wajskop (2012, p. 34), que parte de uma visão sócio-histórica e antropológica, é “uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios”. Nesse sentido, através das experiências com outras pessoas, a criança aprende a brincar e a desenvolver a sua forma de interpretar e de se expressar no mundo.

Diante disso, constata-se que a brincadeira não é uma atividade natural e nata dos seres humanos: “a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais” (KISHIMOTO, 2010 p. 1).

Da mesma forma, a autora Prestes (2016, p. 32), afirma que “a brincadeira tem origem social e seu surgimento não está ligado a forças instintivas, mas às condições sociais da vida da criança, ao seu papel na sociedade”.

Segundo Wasjkop (2012, p. 37), “a brincadeira é uma forma de atividade social infantil, cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única” sendo assim, um espaço de aprendizagem.

Sarmento e Silva (2017, p. 43), no texto *Brincar na Infância é Assunto Sério*, fazem uma relevante reflexão sobre a brincadeira:

Apesar de a nossa sociedade gastar muito dinheiro na aquisição de brinquedos, nem sempre reconhece na brincadeira o seu valor intrínseco, acabando por negar à criança o direito ao brincar ou o direito a brincadeira espontânea. Para uma boa brincadeira não é exigido nada de dispendioso e ou sofisticado.

Considerando “a brincadeira como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender” (WASKOP, 2012, p. 40).

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a brincadeira cria para a criança, uma zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (2003, p. 126), referindo-se ao brincar observa que é nele que “a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Neste sentido, o ato de brincar deixa de ser apenas prazeroso. Na sua forma de criar e organizar a brincadeira a criança constrói os meios de desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 8º, estabelecem como proposta pedagógica para as instituições de Educação Infantil “a garantia do acesso da criança a processos de aprendizagens como

também o direito [...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 20).

Pode-se dizer que, “uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo [...]”. A partir da brincadeira e imaginação ela reconstrói a realidade em que vive (BRASIL, 2009, p. 7). A brincadeira não somente estimula a imaginação, mas também a interação. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2009, p. 37).

De acordo com Kishimoto (2010, p. 1), “todo o período da educação infantil é importante para a introdução do brincar.

A BNCC estabelece a organização curricular da educação em campos de experiências que compreendem “as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Desse modo, umas das experiências concretas da criança é o brincar.

É, ainda, necessário ressaltar a importância da compreensão das inúmeras funções das brincadeiras e dos brinquedos, pois com eles a criança se socializa, exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo brincar, desenvolve a coordenação motora, se comunica, desperta a imaginação e é capaz de liberar sentimentos e emoções e, sobretudo, proporciona momentos de alegria e prazer, considerando-se que brincar é uma atividade cultural. Dessa forma, o brincar se torna a principal linguagem da infância. Por isso, as crianças precisam brincar independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida (MANAUS, 2016, p. 42-43).

CAMINHOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Para identificar o lugar e o papel atribuído à brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem de crianças por uma professora da Educação Infantil, realizou-se um estudo qualitativo por meio de um estudo de caso.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal da Educação Infantil (CMEI), localizado na Zona Leste da cidade de Manaus, em um bairro periférico. O CMEI atende cerca de 246 alunos em cada turno, com 10 salas de aulas e tornou-se *lócus* de pesquisa quando da realização de meu estágio curricular em 2019.

A participante da pesquisa foi a professora de uma das turmas da Educação Infantil, que aqui será nomeada de *Flor*. Flor disse ter 12 anos de graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Com 10 anos de docência, 6 dos quais atuando na Educação Infantil, atualmente trabalha com crianças de 4 anos.

Para a coleta de dados, utilizou-se a observação participante da sala de aula da professora Flor, do 1º. período da Educação Infantil, abarcando, inclusive, os momentos da turma no parquinho da escola. Por meio desta, buscou-se identificar as atividades realizadas pela professora e registrar sua participação no momento da brincadeira das crianças no parquinho.

Também ocorreu a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em vigor desde 2016, com o propósito de verificar a possível existência de projetos envolvendo o brincar.

No contexto pandêmico de COVID 19, em função da medida sanitária de distanciamento social, as formas tradicionais de entrevistas presenciais ficaram inviabilizadas, sendo assim, realizou-se a aplicação de um questionário profissional elaborado pelo *Google Forms*, a fim de identificar o perfil profissional de Flor, bem como uma entrevista semidirigida *on-line* via *Google Meet*. Mediante o consentimento da participante, a entrevista foi gravada.

Os registros da observação participante – realizados por meio das anotações no diário de campo – e as leituras que embasaram

teoricamente o trabalho ajudaram a iluminar o percurso da análise, fornecendo, ainda material que pôde ser triangulado com a fala da professora Flor durante a entrevista.

No que se refere aos momentos de brincadeira na turma, durante a entrevista Flor relatou que estes se fazem presentes através das brincadeiras no parquinho e projetos desenvolvidos pela escola, citando um trabalho de resgate das brincadeiras infantis populares:

“Nós fazemos em sala, principalmente no pátio da escola, por que hoje trabalhamos com projeto. Então, a brincadeira está inclusa no nosso projeto. Muitas brincadeiras. Mas brincadeiras didáticas [...]. Geralmente, as brincadeiras que a gente faz é daquela de... de roda, da cadeira da musiquinha. A que roda, que a gente coloca cadeiras, aí coloca música pra tocar, aí para, eles sentam. Eles se sentam até chegar o último, para ser o campeão” (Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

Quanto à realização das brincadeiras na sala, durante os dias específicos de Estágio I, não conseguimos observar a realização das mesmas. Nestes dias, o que predominava eram atividades de cobrir os pontilhados das letras e vogais e dos desenhos (que podiam ser pintados pela criança). Além disso, sempre que solicitava o plano de aula semanal da docente, a fim de verificar se a brincadeira em sala acontecia e como, Flor sempre dava uma justificativa para não apresentar o mesmo.

Da mesma forma, não se identificou na análise do PPP qualquer referência a projetos de resgate das brincadeiras infantis, conforme Flor informou na entrevista,

Constatamos que a professora reconheceu que as crianças gostam muito de brincar no parque da escola. Nos dias de estágio na turma, também percebemos que o momento do parquinho era o mais esperado por elas, sendo este um espaço onde a criatividade e imaginação fluíam, na ação de brincar no corredor, na casinha e na gangorra, por exemplo.

No entanto, também observamos, durante o Estágio I, que Flor, ao chegar no parquinho, aproveitava a ocasião para a conversação com outras pessoas e para fazer o uso do celular, não interagindo com as crianças ou fazendo qualquer observação acurada e registro das brincadeiras destas, suas interações, descobertas e o processo de desenvolvimento de cada estudante.

No que diz respeito ao papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem da criança, percebemos que a participante salientou apenas a contribuição da brincadeira pedagógica, o que pareceu reduzir o papel da brincadeira espontânea na escola:

“Através da brincadeira temos que colocar a didática para que a criança se desenvolva, [...] não é só a brincadeira, tem que ter desenvolvimento sim, a gente pode usar nessas brincadeiras as vogais, os números, né? as sílabas, as letrinhas, a primeira letra do seu nome. Através da brincadeira elas desenvolvem o aprendizado”
(Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

O estudioso Vigotysk (2003), fala que a brincadeira é um instrumento importante para o desenvolvimento e aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 37), destaca que o brincar traz “consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”, assim enfatizando o entendimento do brincar como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, indo além da fala da professora, Marques, Fernandes e Silva (2019, p. 3), trazem discussões sobre a “brincadeira pedagogizada”, que pode comprometer a compreensão de que a brincadeira faz parte da atividade social da criança: “ao se inventar o ‘brinquedo pedagógico’, colocou-se em risco o prazer de brincar; afinal, as crianças brincam não para aprender conteúdos escolares, mas porque nas brincadeiras vivem a infância na sua plenitude”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora sejam inúmeras as produções acadêmicas e teorias que enfatizam a importância do brincar para a criança, dentro e fora da escola, uma vez que esta propicia situações que promovem desenvolvimento e aprendizagem, ainda parece haver, por parte de algumas educadoras e educadores, uma resistência e desvalorização do brincar espontâneo na escola, como se apenas as brincadeiras com fins pedagógicos fossem válidas, e ainda assim, restritas a certos horários e dias da semana.

Diante disso, sinalizamos para a necessidade de um maior aprofundamento teórico sobre a temática nos cursos de formação docente, a fim de considerar-se a criança de forma holística, não apenas um cérebro que aprende por meio de atividades formais, cansativas e sérias, por exemplo.

Repensar o lugar e a importância do papel do brincar na Educação Infantil também é garantir um direito da criança e colaborar com a construção de uma escola mais humanizada, que considere a brincadeira como uma atividade complexa e rica, que tanto pode promover quanto oferecer indícios sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Cool; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Revista Inter Ação*, v. 41, n. 1, p. 103–122, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/>. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, 2010. Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte, UFMG, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MANAUS. *Proposta pedagógico-curricular da educação infantil*. Prefeitura municipal e Secretaria municipal de educação. 2016. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/> Acesso em: 02 jun. 2019.

MANAUS. *Projeto Político Pedagógico*. Centro Municipal de Educação Infantil Abelhinha. Secretaria Municipal da Educação. 2016

MARQUES, Circe Mara; FERNANDES, Susana Beatriz; SILVA, Ezequiel Theodoro da. O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em suspenso. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. *Revista Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br>. Acesso em: 06 jun. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005 Educ. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 04 out. 2020

SARMENTO, Teresa; SILVA, Maria Clara. Brincar na infância é um assunto sério. *In*: SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio; MADEIRA, Rosa (Orgs). *Brincar e Aprender na infância*. Coleção Infância. Porto Editora. 2017. Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ROTONDANO, Érica Vidal. *A construção sócio-histórica do conceito de infância*. Apostila elaborada para a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Manaus, 2009.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Parte 2

LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA – SISTEMA
PRESENCIAL MEDIADO
POR TECNOLOGIA
(SPMT/UEA 2006-2011)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Osmarina Guimarães de Lima
Maria Almerinda de Souza Matos

INTRODUÇÃO

Por entre memórias, narrativas e silêncios busco na releitura do passado situar-me no presente, construindo, desconstruindo e reconstruindo-me como sujeito histórico, de modo crítico e reflexivo, rumo ao futuro.

Objetivando reescrever “a respeito do que tem sido, o que é agora e o que está se tornando” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 193), este texto trata, principalmente, de uma experiência de docência compartilhada no curso de Licenciatura em Matemática – Sistema Presencial Mediado por Tecnologia/SPMT (2006-2011), da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. No entanto, resgato também os estudos e atividades profissionais anteriores a essa fase.

Retomo a formação inicial em Pedagogia, passando pelas escolas onde trabalhei, e alcanço as atividades como professora e assessora pedagógica do referido curso da UEA, no período de 2006 a 2011.

A RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE-ESCOLA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Amazonas (antiga UA, atual UFAM) e na carreira do magistério em meados de 1980 não foi opção, mas sim talvez

a única possibilidade de acesso ao ensino superior, diante das circunstâncias vivenciadas pelos jovens da periferia de Manaus, da qual sou egressa.

No Brasil, a experiência com políticas de inclusão na educação superior é bastante recente, devendo completar duas décadas no final do ano de 2023. Foi iniciada nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, em 2003, seguidas pela Universidade de Brasília, em 2004, de forma que a maior parte usa o sistema de cotas, sejam sociais, raciais, sejam educacionais; nesse caso dando preferência a estudantes de escolas médias públicas onde estuda a maioria da população de baixa renda (OLIVEN, 2016, p. 45).

A conclusão do magistério (nível médio) e o fato de ser acadêmica de Pedagogia me oportunizaram estreitar na formação de professores aos 21 anos de idade, quando ainda estava na metade do curso superior.

Inicialmente, em 1987, trabalhei no curso de magistério (nível médio) no Instituto de Educação do Amazonas – IEA e no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Saí dessas escolas em 1992 para ser pedagoga em uma escola da rede estadual de ensino e em outra da rede privada, pois já havia concluído o nível superior, e as oportunidades de emprego se ampliaram.

Ademais, fui professora no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; passei no concurso da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC e da Secretaria Municipal de Educação – SEMED para o cargo de pedagoga; integrei, na fase de implantação, a equipe pedagógica da escola de Ensino Médio da Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica – FUCAPI.

Diante dessas oportunidades, assumi a vaga do concurso da SEMED e continuei na FUCAPI.

No período de trabalho intenso na FUCAPI e na escola municipal, em 1994, tive uma perda irreparável: minha mãe partiu precocemente aos 64 anos. Seguiu-se uma fase difícil; e, aos 28 anos de idade, fui morar sozinha.

O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais no meio da alegria; e mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim, de repente, na horinha em que se quer, de propósito — por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava, ao clarear do dia (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 293).

A vida profissional, da mesma forma, seguiu novos rumos. Fui selecionada como pedagoga para o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Saí da FUCAPI porque este exigia dedicação exclusiva, mas consegui conciliar atividades no SENAC e na escola municipal.

No SENAC, atuava na supervisão pedagógica e como docente no Programa de Formação de Formadores, objetivando desenvolver as competências didático-pedagógicas dos profissionais do setor de serviços, que são professores nos cursos de cabeleireiro, cozinheiro, confeitiro, enfermeiro, dentre outros.

Apreendi a desenvolver planejamento de cursos desde a formação didático-pedagógica dos professores; produção, revisão e validação de material didático; acompanhamento e avaliação do desempenho de alunos e professores; avaliação institucional e de cursos.

Particpei de eventos e cursos com autores de renome nacional abordando elaboração de projetos; relatórios técnico-científicos; planejamento estratégico; gestão pedagógica; avaliação, dentre outros. E, por último, antes de pedir demissão, fiz Especialização em Educação a Distância pela Universidade Católica de Brasília, em 1999. Tudo financiado pelo SENAC.

De 2000 a 2002 cursei o mestrado em Educação na UFAM e iniciei minha carreira docente no ensino superior. Estudava durante o dia e trabalhava à noite em uma universidade privada. Por conta disso, pedi licença sem remuneração da SEMED.

Concluí o mestrado em 2002 e continuei na universidade privada por mais dez anos. Fui professora; assessora da pró-reitoria de graduação; coordenadora de vários cursos e projetos: de Pedagogia, do Centro de Educação a Distância, do Programa de Formação Continuada de Professores Universitários; e, por último, coordenadora geral de oito cursos de licenciatura.

Na universidade privada, contribuí para a formação inicial de mais de cinco mil pedagogos, somados a mais de mil licenciados em Geografia, Matemática, História, Letras, Sociologia, Filosofia e Ciências Biológicas. Essa construção formativa, certamente, foi uma via de mão dupla.

É preciso que, [...] desde o começo dos processos, fique cada vez mais claro que, embora diferentes entre si (professor e aluno), quem forma se forma e reforma ao formar; e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 23).

Em 2004, via processo seletivo, ingressei como docente na UEA. Devido a isso, renovei a licença sem remuneração da SEMED, mas permaneci na universidade privada.

Em 2006, além das atividades no curso de Pedagogia da UEA, fui convidada para ministrar Psicologia da Educação no curso de Licenciatura em Matemática – SPMT/UEA (2006-2011).

Éramos duas professoras titulares: eu e a professora Maria Almerinda de Souza Matos, da UFAM, ministrávamos aulas, transmitidas em tempo real do estúdio em Manaus, via satélite, para os acadêmicos de 25 turmas, em 12 municípios do Amazonas.

Nos municípios, em cada turma havia um professor assistente, com formação em Matemática, atuando na docência compartilhada com os professores titulares de Manaus.

Desenvolvi outras atividades no curso de Licenciatura em Matemática – SPMT (2006-2011), as quais abordarei a seguir.

A GESTÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – SPMT/UEA (2006-2011)

Após concluir Psicologia da Educação, ministrei estas outras cinco disciplinas no curso: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Didática; Didática Especial do Ensino Fundamental; Didática Especial do Ensino Médio; e História da Matemática.

Nessa empreitada de consensos e de conflitos teórico-práticos e epistemológicos, construí as disciplinas com os professores Domingos Anselmo Moura, Sílvia Sarubi de Lyra, Jucelem Guimarães Ramos, Carlos Belchior Ramos, Rozendo Antônio Conte Queiroz, Carlos Jennings e Norma Aparecida Lopes.

Os professores titulares produziam o livro didático impresso, preferencialmente finalizado no semestre anterior. Roteirizavam e ministravam aulas, ao vivo, no estúdio; orientavam Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; atuavam na formação continuada dos professores assistentes e nos eventos acadêmico-científicos.

Paralelamente às atividades docentes, a partir de 2007, integrei a equipe de coordenação do curso como assessora pedagógica. Trabalhei com os professores Carlos Jennings e Luciano Balbino até a conclusão do projeto em 2011 – são grandes professores e amigos para toda a vida.

Em 2008 fui aprovada no concurso da Universidade do Estado do Amazonas para docente de nível superior. Pedi exoneração da SEMED e fiquei até 2012 dedicada à UEA e à universidade privada. Daí adiante, passei a atuar somente na UEA.

Até trabalhar no curso de Licenciatura em Matemática/SPMT/UEA em 2006, nada do que havia experienciado se comparava à significativa contribuição do SENAC para encaminhar minha formação circunstancial em Pedagogia à construção de uma identidade profissional docente.

Hoje, prossigo lapidando o fazer docente, tendo como referência de formação de professores os projetos do SENAC e da Licenciatura em Matemática – SPMT/UEA (2006-2011). Mas, afinal, de qual formação estamos falando?

Daí o sentido e a necessidade de se dar uma formação teórica e humanística ao professor, de modo que ele possa se afirmar como trabalhador intelectual, sujeito da cultura, do pensamento e da ação, o que é completamente diferente de prepará-lo para operar tecnicamente a educação, fazê-la funcionar com eficiência e produtividade, respondendo às necessidades, interesses e exigências dos donos do dinheiro e do poder (COELHO, 2018, p. 3).

Nessa direção, destacarei aspectos que evidenciam como o trabalho colaborativo do colegiado do curso de Licenciatura em Matemática – SPMT/UEA (2006-2011) foi essencial à gestão acadêmica:

1. Começando pelo fim: do total de 1.248 vagas disponibilizadas no Vestibular/2005, o curso iniciou em abril de 2006 com 922 acadêmicos e encerrou suas atividades em setembro de 2010 com 700 concluintes.

Esses resultados vieram de inúmeras ações articuladas no interior do curso, as quais contribuíram para uma rotina de gestão, capaz de fornecer à coordenação indicadores para a tomada de decisão em tempo hábil. São exemplos dessas ações:

1.1 criação de mecanismos institucionais de comunicação direta entre a coordenação do curso e os envolvidos na formação acadêmica: os secretários de educação e os gestores das escolas parceiras; os gestores das unidades da UEA; os professores assistentes; os acadêmicos.

1.2 otimização das atribuições do professor assistente, acompanhando a turma durante as aulas ao vivo, como também ministrando aulas de reforço e outras atividades de apoio ao ensino no contraturno, totalizando oito horas diárias de dedicação ao curso;

1.3 orientação permanente dos representantes de turma pela coordenação, visando ao apoio aos professores assistentes na interface entre a universidade e a gestão educacional local.

Os representantes de turma também contribuíram na minimização da evasão e da desistência. Visitavam os colegas faltosos, lideravam os grupos de estudo e o processo de avaliação

interna do curso, colaborando para a melhoria contínua do processo de ensino e de aprendizagem.

2. Acompanhamento processual e presencial de todas as etapas do curso pela coordenação: cabe à coordenação do curso, dentre outras atribuições, assegurar a qualidade do ensino por meio do acompanhamento sistemático das atividades.

Dessa maneira, além do planejamento e do acompanhamento das atividades do curso na capital, visitamos sistematicamente os municípios para reunião com os gestores municipais da educação, com os professores assistentes e com os acadêmicos. E participamos de eventos acadêmico-científicos.

3. Formação continuada dos professores assistentes e dos professores da rede pública de ensino de cada município: a formação continuada foi uma realidade desde o início do curso, quando realizamos o processo seletivo para professores assistentes.

Almejando reunir um grupo de professores assistentes dispostos a atuar em cada município, portadores de uma qualificação condizente com a proposta do curso, a coordenação e a pró-reitoria de graduação estruturaram um processo seletivo classificatório.

Essa captação de recursos humanos compreendeu as seguintes fases: Inscrição para o Curso de Capacitação e apresentação de *Curriculum Vitae*; Curso de capacitação com carga horária de 40 (quarenta) horas; Oficinas de Matemática e Física, com carga horária de 16 (dezesseis) horas; Prova de conhecimento, envolvendo conteúdos de Matemática e Física.

Para os 70 (setenta) professores inscritos, a primeira parte (40h teóricas) foi distribuída entre os conteúdos de Física e Matemática, seguida pelas 16 (dezesseis) horas de atividades práticas sobre os mesmos conteúdos.

Ao final, constituímos um quadro de 50 (cinquenta) professores assistentes. Metade desse grupo assumiu as 25 salas de aula nos 12 municípios.

Os 25 (vinte e cinco) convocados observaram os seguintes critérios: professores graduados em Matemática e/ou Física; com

especialização, preferencialmente na área de Matemática e/ou Física; tempo de experiência na docência, preferencialmente no ensino superior; desempenho satisfatório no curso de capacitação/oficinas; nota obtida na prova de conhecimento; e disponibilidade para atuar no interior do Estado.

Os outros 25 professores classificados, mas que não assumiram turma imediatamente, integraram um cadastro de reserva. Mais tarde, incorporaram-se ao projeto.

A formação continuada prosseguiu ao longo dos oito semestres do curso. Dentre as atividades, destacamos:

3.1 Seminário de planejamento pedagógico: realizado semestralmente, objetivava formação dos assistentes; avaliação interna do curso; e orientações para o desenvolvimento do semestre futuro.

A programação iniciava com uma palestra que dava tema ao evento, ministrada por um profissional de referência na área da educação e seguida pela avaliação interna do curso.

Nos dois últimos dias do seminário, os professores titulares ministravam uma atualização técnico-científica, na qual enfatizavam os estudos e as pesquisas contemporâneos na área das disciplinas do semestre posterior.

Durante os dois seminários de planejamento no último ano letivo, realizamos oficinas de metodologia da pesquisa para os professores assistentes atuarem como coorientadores de TCC.

3.2 Cursos de extensão: otimizando os recursos financeiros, técnicos e tecnológicos, bem como aproveitando a participação de doutores e mestres do quadro docente, a coordenação estreitou a parceria com cada município para contribuir com as demandas das escolas.

Desde o segundo período do curso e prosseguindo durante os oito semestres letivos, priorizamos o seguinte:

a) A realização dos planos de ação das disciplinas teórico-práticas, bem como os eventos acadêmico-científicos do curso concentrava-se nas escolas da rede pública de ensino.

b) Na perspectiva de socializar conhecimentos e processos metodológicos de ensino atualizados, facultou-se aos professores da rede pública de ensino a participação, como ouvintes, nas aulas do curso. Aos que alcançaram frequência igual ou superior a 75%, fora concedido certificado de curso de extensão.

c) Em todas as atividades acadêmico-científicas, presenciais ou transmitidas via satélite, eram disponibilizadas vagas para os professores da rede pública de ensino de cada município.

3.3. Especialização em Educação Matemática: Focando na gestão qualitativa dos recursos financeiros da graduação, a coordenação conseguiu potencializar em uma mesma rubrica orçamentária o curso de Especialização em Educação Matemática.

Realizado por meio do SPMT/UEA, esse curso objetivou a formação continuada do professor assistente e de professores da rede pública de ensino em cada município. Iniciou em 31 de maio de 2008 e foi concluído em setembro de 2009.

Do total de 120 inscritos, 80 professores concluíram o curso. O encerramento ocorreu em Manaus, onde participaram mais de 70% dos pós-graduandos vindos do interior do Estado.

3.4 Iniciação científica: A efetivação de um projeto pedagógico de graduação remete diretamente ao compromisso de seus agentes com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse sentido, a coordenação aprovou junto à pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação a concessão de 12 bolsas de iniciação científica. Os projetos de pesquisa se desenvolveram (um em cada município) ao longo de 2009, sob a orientação dos professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Os resultados desses projetos foram expostos pelos acadêmicos no seminário de pesquisa do curso, em julho de 2010, apresentando as análises sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática nas escolas públicas dos 12 municípios.

No que concerne ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os projetos dos acadêmicos se organizaram a partir do 6.º período letivo e se basearam em cinco linhas de pesquisa: metodologias

e técnicas de ensino da Matemática; o ensino da Matemática e a relação com outras ciências; Matemática e cotidiano; o lúdico e o ensino da Matemática; formação continuada de professores.

Durante a 61.^a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, em 2009, foram apresentados os resultados parciais dos TCCs de 15 acadêmicos, vindos dos municípios de Manacapuru, Itacoatiara e Presidente Figueiredo. Os projetos dos demais acadêmicos foram avaliados no próprio município de origem.

3.5 Eventos acadêmico-científicos: considerando a complexidade que envolve a realização de cursos de graduação pelo SPMT/UEA, foi necessária, ainda, uma capacitação dos professores assistentes para a organização de eventos acadêmico-científicos.

Cada evento realizado contribuía para a formação dos acadêmicos, dos professores e dos alunos da rede pública, assim como era uma oportunidade para nós, coordenadores do curso e professores assistentes, aperfeiçoarmos a gestão das turmas em todas as dimensões.

Todos os eventos foram bastante significativos para a Universidade e para a comunidade local, dos quais dois merecem destaque pela dimensão que alcançaram em termos de discussão e de propostas para a melhoria da educação nos municípios.

O primeiro foi o *Seminário de Prática de Ensino de Matemática e Física*, que proporcionou o diálogo de experiências pedagógicas entre os professores da capital e os do interior do Estado. Mobilizamos a maioria das escolas dos 12 municípios, reunindo um rico portfólio de atividades e materiais de metodologia de ensino.

O segundo evento foi o *Seminário de Pesquisa*, que visou socializar a produção acadêmico-científica dos envolvidos na graduação e na pós-graduação (*stricto sensu*).

Esse seminário de pesquisa foi organizado em dois momentos distintos. Inicialmente, reunimos mais de 200 professores de Matemática e Física da rede pública de ensino de Manaus; professores do curso de Licenciatura em Matemática – SPMT/UEA; e 80 professores

da rede pública de ensino do interior, concluintes do curso de Especialização em Educação Matemática. Nessa oportunidade houve a exposição de projetos de pesquisa dos pós-graduandos.

O segundo momento do seminário de pesquisa ocorreu no penúltimo semestre do curso de graduação, em 2010, quando os finalistas do curso apresentaram à banca avaliadora, por meio do SPMT/UEA, os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso.

Esse processo de gestão do curso exigiu da coordenação determinação, dedicação exclusiva, mas também, sobretudo, habilidade para negociar tempos e espaços de suporte institucional às exigências impostas pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, considerando as peculiaridades de cada município.

POR QUE ANCORAMOS O PROJETO DO CURSO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Desde a escrita do projeto pedagógico, passando pelas inúmeras dificuldades no decorrer dos quatro anos, até a sua consolidação em 2011, o debate no colegiado do curso consolidou um projeto estruturado e estruturante.

Daí resultou a seguinte premissa: embora tratando-se de um projeto para formar professores no interior do Estado, essa condição de espacialidade não poderia se constituir como fronteira no estabelecimento de indicadores de qualidade do curso.

Dessa maneira, as ações de ensino, pesquisa e extensão foram planejadas considerando a infraestrutura (constituída e em fase de implantação) da UEA e ancorando-se nas suas finalidades, dentre as quais destacamos:

- I – Promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região; II – Ministrando cursos de grau

superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado [...] (AMAZONAS, 2017, p. 25).

Cumprir com essas finalidades é estar atento aos preceitos da educação inclusiva, garantindo aos moradores da capital e do interior a equidade no acesso e na permanência na Universidade, com vistas ao pleno desenvolvimento de sua formação acadêmico-profissional:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

Em todas as etapas do curso, os professores assistentes tiveram papel fundamental na interface escola-universidade-setores públicos-comunidade em geral. Essas alianças com pessoas e instituições tem sido a base de nossas ações, almejando contribuir com políticas educacionais inclusivas na escola e na universidade.

Experiências são as histórias que as pessoas vivem; [...] e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...] (CLANDININ; CONNELLY, 1994, p. 27).

Destacamos que a Universidade do Estado do Amazonas tem acompanhado efetivamente esse movimento nacional de ampliação de oportunidades aos alunos das classes populares.

Essa atuação é corroborada nos documentos institucionais, pois a UEA “está presente na capital e em praticamente todos os municípios do interior do Amazonas, atuando em espaços e áreas do conhecimento onde historicamente nunca houve a oferta de ensino superior” (AMAZONAS, 2017, p. 14, 15).

Certamente a materialização dessa política é resultado de investimentos institucionais que priorizam, dentre outras estratégias: a mobilização que a UEA realiza junto aos setores públicos em cada município; a capacitação de professores assistentes que assumem a proposta de atuação no interior; e a manutenção do SPTM/UEA, que tem sido imprescindível à sua interiorização.

No âmbito da gestão acadêmica, fomos a todo momento instados ao aperfeiçoamento do desenho pedagógico do curso, movidos por novas demandas, como foi o curso de especialização e a capacitação para orientação de TCC, destinados aos professores assistentes.

Essas novas exigências, aliadas às dificuldades estruturais de alguns municípios, a exemplo da paralisação das aulas por dois meses causada pela enchente de 2009, geraram muitas vezes um sentimento de desequilíbrio e tensões na coordenação do curso.

Diante desse cenário, coube a nós retomar incisivamente a discussão sobre o propósito do projeto institucional e as experiências construídas, buscando sair de uma condição de incertezas para uma atitude proativa rumo à continuidade do curso, tendo sempre a formação do acadêmico como prioridade.

Esse movimento da coordenação se configurara como aprendizado, movido por conflitos cognitivos. Nossa análise considerava aspectos amplos, tais como “situação (lugar), continuidade (passado, presente, futuro) e interação (pessoal, social)” (CLANDININ; CONNELLY, 1994, p. 87), visando à compreensão do nosso papel no processo e à contribuição deste para o nosso trabalho, como docentes formadores e em formação.

Sobre isso, Tardif (2002, p. 16) acrescenta que:

[...] o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser considerados não como dois corpos separados, mas sim como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Participar de um projeto institucional dessa envergadura confere ao meu fazer profissional uma solidez, capaz de testar teorias pedagógicas antigas e contemporâneas que encaminham para discussões mais coerentes sobre o que ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos não explicitaram, integralmente, a dimensão do curso como projeto inclusivo de formação de professores. Porém subsidiaram a proposta inicial do texto, ou seja, reescrever sobre minha trajetória no curso de Licenciatura em Matemática/SPM/UEA (2006-2011).

Por meio de experiências como essas, fortaleço a práxis atuando nas ações de planejamento, acompanhamento, formação de professores assistentes, além do ensino, da pesquisa e da extensão junto aos acadêmicos do interior do Estado.

Após 11 anos de conclusão do projeto, constatamos que os egressos e os professores assistentes entenderam que o rigor acadêmico e as demais exigências não eram formalismos, mas sim uma necessidade da formação do professor de Matemática para atuar no contexto amazônico.

A maioria dos professores assistentes continuam em projetos da UEA e estão investindo na formação profissional. Sempre muito receptivos quando demandados em questões institucionais, envolvem-se em pesquisas e em eventos no interior do Estado.

Grande parte dos egressos lecionam em escolas públicas. Recentemente promovemos um reencontro via SPMT/UEA, no qual

identificamos cinco egressos que são mestres em Educação, mais de dez cursando o mestrado e um que ingressou em 2021 no doutorado.

Outro dado significativo é que um dos egressos atua como professor assistente no curso de Licenciatura em Matemática/UEA, iniciado em 2019.

Como sujeito desse projeto social busquei evidenciar o trabalho colaborativo, entrelaçando minha construção histórica com as marcas que tento imprimir nos movimentos educacionais em que atuo.

Nesse caminhar, prossigo sem perder de vista as lacunas sociais e institucionais que se apresentam continuamente, as quais sinalizam que a luta pela educação inclusiva se renova todo dia.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Universidade do Estado do Amazonas. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2017-2021)*. Manaus, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

COELHO, I. M. *Universidade, pensamento e formação de professores*. 2018. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao>. Acesso em: 23 nov. 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Formação de Professores ILEEL/UFU, Uberlândia/MG: EDUFU, 2011.

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

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrs_artigo_2007_ACOliven.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SISTEMA PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA

**Uma experiência como
professora assistente do
curso de Licenciatura em
Matemática/UEA**

Rosilei Cardozo Moreira

INTRODUÇÃO

Ingressar no ensino superior residindo em um município do interior do Estado do Amazonas no final dos anos 1990 era uma realidade muito distante, porém, por meio de um projeto de interiorização da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), esta realidade distante se tornou possível, e assim, sem muitas opções de escolha, me tornei licenciada em matemática. Costumo dizer que a Matemática me escolheu antes mesmo que eu pudesse me dar conta da minha paixão pela educação.

Ao me perceber graduada comecei a perseguir outros sonhos e assim, deixei o interior e cheguei a Manaus, capital do Estado, buscando cursar um mestrado e também trabalhar com ensino superior, pois tinha ânsia em colocar em prática algumas de minhas convicções sobre o Ensino de Matemática.

Após cinco anos da colação de grau, surgiu a oportunidade de trabalhar nesta etapa de ensino, ao participar de uma seleção promovida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e ser classificada para professora assistente de uma turma de Licenciatura em Matemática no município de Humaitá-AM, onde coincidentemente havia cursado minha própria graduação, e apesar de, *a priori*, não conhecer o Sistema Presencial Mediado por Tecnologia (SPMT), ou mesmo as funções desempenhadas por um professor assistente, agarrei a oportunidade com entusiasmo.

O período que atuei como professora assistente na UEA foi um divisor de águas em minha vida, difícil mensurar quem aprendia mais, se os acadêmicos do curso os conceitos matemáticos ou eu que aprendia de fato a ser uma educadora, ao passo que me encantava com o SPMT e as possibilidades que este sistema oferecia de maneira especial aos alunos do interior do estado.

Mergulhar num universo educacional envolto por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) e em metodologias de ensino totalmente inovadoras, que vinham quebrando paradigmas educacionais de minha própria formação e, principalmente, influenciando positivamente para a mudança de minha própria *práxis* pedagógica foi a melhor e maior experiência já vivida em meus 25 anos de carreira no magistério, de onde colho frutos até os dias atuais, ao encontrar egressos atuando na educação, e fazendo a diferença na vida de outros estudantes.

O DESPERTAR DA EDUCADORA

Para compreender os elementos que fundiram esta educadora, é necessário antes conhecer parte de minha história para além da trajetória profissional, embora em muitos aspectos, minha história de vida se mescla aos fatos que compõem a linha do tempo da formação de professores na região Sul do Amazonas.

Sou a segunda filha de um casal de sulistas que se encantou pelo Amazonas em meados dos anos de 1970, estimulados por uma onda migratória promovida pelo famoso bordão “integrar para não entregar” que fazia parte de um programa da política de desenvolvimento da Amazônia, no governo do presidente General Emílio Garrastazu Médici, o PROTERRA.

Este programa foi lançado, na Amazônia, em 1970, comandada diretamente pelo governo federal, tendo como principais objetivos a construção dos dois grandes eixos rodoviários – a Cuiabá-Santarém e a Transamazônica – o ambicioso programa visava à

ocupação econômica da área de influência dessas rodovias (PANDOLFO, 1994, p. 77).

Sendo meu pai motorista profissional e operador de máquinas pesadas, aventurou-se junto de minha mãe e da filha primogênita trabalhando na construção da rodovia Transamazônica (BR 230), fixando residência em uma pequena propriedade rural às margens da mesma, distante 80 Km de Humaitá, onde eu fui concebida, o que faz-me sentir amazonense, mesmo não sendo natural daqui.

Devido a complicações na gravidez de minha mãe, e as escassas condições de saúde oferecidas pela região que residiam, minha família retornou ao interior do Estado do Paraná onde nasci, e somente após eu completar um ano de idade, que retornamos ao Amazonas, novamente às margens da BR 230, mas desta vez na vila Juma, que mais tarde se transformaria no município de Apuí, onde cresci e estudei, sempre em escolas públicas cujos professores eram na sua maioria leigos, com habilitação técnica de nível médio em agricultura, saúde e, raramente, magistério.

Quanto mais avançava ao longo das etapas de ensino, mais a precariedade da educação no interior do Estado se acentuava, o que levou minha família a me enviar para estudar em outros estados morando com familiares, assim cursei parte do equivalente ao Ensino Médio de hoje, no Amazonas, parte no Paraná e concluindo em Rondônia.

O desejo de cursar o ensino superior já se fazia presente em mim, porém precisei regressar para o município de Apuí, e como as universidades públicas se concentravam nos grandes centros eu decidi frequentar um curso supletivo de magistério, que já estava em suas últimas edições, o LOGOS II (Projeto LOGOS II, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, desenvolvido em convênio com Secretarias de Educação e Cultura de 19 unidades federadas (STAHL, 1986, p. 21), e de forma concomitante, também iniciei minha vida docente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo período, a UFAM por meio de um projeto de expansão do ensino superior, promoveu vestibular para dois cursos

de licenciaturas no município de Humaitá, distante 400 Km de Apuí, onde concorri e fui aprovada para cursar Licenciatura em Matemática.

Como resultado do inegável esforço e investimentos empreendidos pela comunidade universitária para efetivar a política de expansão do ensino superior, o ano de 2005 representou um marco no tocante às medidas adotadas no âmbito das propostas de adequação dos projetos de interiorização. Esse empenho resultou na criação do Programa de Expansão do Ensino Superior, promovido pelo Governo Federal, que traz como denominação no Amazonas a sigla “Ufam Multicampi” (PROEXT/UFAM, 2006, p. 6).

Apesar das peculiaridades da oferta de um curso no período de férias escolares, intensivo, consegui cursar todas as disciplinas com as dificuldades que um curso de matemática em geral oferece, tendo uma matriz curricular “enxuta” no que se refere à pedagogia e metodologias de ensino.

Após concluir minha graduação, e já trabalhando na rede estadual de ensino do Amazonas, mudei-me para Manaus no intuito de prosseguir os estudos, e cursar mestrado, porém a oferta de vagas de pós-graduação *stricto-sensu* no início dos anos 2000 ainda era muito pequena e fui levada a cursar uma pós-graduação *lato-sensu* em uma instituição privada, onde cursei Metodologia do Ensino Superior, ao mesmo tempo em que ministrava aulas de matemática para o Ensino Médio, e desenvolvia algumas metodologias próprias de ensino, pois as tradicionais me incomodavam e me faziam repensar minha própria formação inicial.

As inquietudes da prática pedagógica despertaram em mim o desejo de trabalhar no Ensino Superior, mais especificamente com a formação inicial de professores de Matemática e poder mesclar nas disciplinas específicas do curso as metodologias que havia conhecido na pós-graduação, e desde então eu já vislumbrava uma oportunidade de trabalhar nesta etapa de ensino. Oportunidade essa que surgiu em 2006, com a oferta de 24 turmas de matemática, 2 em cada um dos

12 municípios onde a Universidade do Estado do Amazonas - UEA ofertou o curso de Licenciatura em Matemática/SPMT, em uma seleção promovida pela coordenação do referido curso.

A TRANSFORMAÇÃO DE PROFESSORA PARA EDUCADORA

Tão ansiosa quanto os acadêmicos da Turma 02 de Humaitá, eu iniciei as atividades no ensino superior e apesar de ter participado ativamente da formação continuada oferecida pela coordenação do curso, bem como as instruções recebidas para operar os aparelhos que a sala dispunha (televisor, videocassete, aparelho de fax e computador), assim como o gerador de energia, para os casos de queda de força elétrica, eu ainda me sentia insegura, em especial pelo fato de o colega professor assistente da Turma 01 ser um velho conhecido dos tempos de graduação, não apenas um colega de turma, mas o melhor aluno, logo, o medo de falhar comparando-me a ele me assombrava.

Logo no primeiro dia, nas primeiras disciplinas oferecidas, era visível o cuidado com que a matriz curricular desse curso havia sido elaborada, considerando as possíveis lacunas deixadas pelo Ensino Médio de cada acadêmico, o curso trazia uma formação básica forte, diluída em 04 Matemáticas Elementares, oferecendo livros-texto aos acadêmicos e tendo como professores titulares no estúdio 03 professores renomados no Estado do Amazonas, dos quais eu já tinha sido aluna em outras ocasiões.

Mesmo com todo o cuidado dedicado na elaboração e transmissão das aulas pela UEA, notei que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades para compreender a linguagem acadêmica, ou ainda tinham tempos de aprendizagem diferentes um dos outros, e necessitavam de uma atenção personalizada, particularizada, a qual infelizmente não era possível de ser realizada pelos professores titulares, coube então a mim tal missão.

Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas

para o ensino. [...] Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo (MORAN *et al.* 2000, p. 12).

Ao perceber estas particularidades da turma, tomei a responsabilidade de auxiliar esses acadêmicos, me disponibilizando durante as tardes para esclarecer eventuais dúvidas, e logo nas primeiras tardes, o número de alunos que me procuravam era bem maior do que aquele que eu havia identificado, e não só os alunos da minha turma passaram a frequentar estas atividades, os alunos da outra turma também, assim eu e o outro professor nos revezávamos no trabalho de esclarecer dúvidas e aprofundar os conhecimentos.

As aulas transmitidas pelo estúdio da UEA aconteciam no período noturno, e as aulas intituladas de “reforço” pelos acadêmicos na tarde do dia seguinte, seguimos esta estrutura por 2 anos, totalizando 04 períodos acadêmicos nos quais eu e outro professor revezávamos entre as duas turmas ao longo dos períodos e também nas atividades de reforço, que mais tarde ao aprofundar-me em pesquisas bibliográficas, notei semelhança entre as atividades que desenvolvemos e os conceitos de Metodologias Ativas de Sala de Aula Invertida.

Para seus defensores, a sala de aula invertida “possibilita a organização das sequências de atividades de maneira mais adequada às necessidades do aluno, conciliando momentos de auto-estudo autônomo, respeitando o ritmo individual com momentos de interação presencial” (SUHR, 2015, p. 5).

Foi um período enriquecedor, as turmas eram dedicadas, e logo notei que nas datas que antecediam as avaliações, a sala das atividades de reforço lotava, o que colaborava no desempenho dos acadêmicos, porém, aqueles que trabalhavam e não podiam frequentar estas atividades passaram a reclamar, pois queriam participar, assim, passei a oferecer atividades de aprofundamento também aos sábados.

Neste período eu finalmente me libertei de qualquer temor ou insegurança, ou mesmo de comparação com outros colegas, e percebi uma mudança drástica em minha práxis, eu sempre gostei muito do meu trabalho, mas finalmente eu me sentia realizada, completa, me sentia mais que uma professora, me via uma educadora, alguém que fazia a diferença na vida dos alunos.

UMA EXPERIÊNCIA FORA DE CASA: AS TURMAS DE LÁBREA

A coordenação do curso de Licenciatura em Matemática defendia a necessidade de um rodízio entre os 24 professores assistentes e os 12 municípios, assim, conforme a característica de cada professor e cada turma, ao longo do curso, éramos convidados a acompanhar turmas diferentes.

O processo de mudar de município e me desprender das turmas de Humaitá foi bem doloroso, e a princípio eu não conseguia compreender tal necessidade de mudança, mas tão logo eu cheguei a Lábrea, percebi como poderia ser útil também naquelas turmas.

Os acadêmicos de Lábrea eram totalmente diferentes dos que eu vinha trabalhando nos dois anos anteriores, logo no início eu não percebia neles o mesmo interesse e atenção que eu já havia me habituado, e precisava insistir para que estes participassem de atividades de aprofundamento e reforço no contra turno, o número de participantes nas primeiras atividades foi bastante pequeno, mas assim que o resultado destes poucos participantes começou a aparecer, seus desempenhos melhorando expressivamente, os demais acadêmicos começaram a participar, porém o número de discentes que trabalhavam o dia todo e também aos sábados e domingos no comércio local era muito expressivo, assim, por muitas vezes nós realizamos estas atividades à noite após o término das transmissões, até cerca de meia noite.

Quando o foco é aprendizagem matemática, a interação é uma condição necessária no seu processo. Trocar ideias, compartilhar as soluções encontradas

para um problema proposto, expor o raciocínio, são as ações que constituem o “fazer” Matemática. E, para desenvolver esse processo a distância, os modelos que possibilitam o envolvimento de várias pessoas têm ganhado espaço, em detrimento daqueles que focalizam a individualidade. Nesse contexto, fica evidente que o ambiente virtual está impregnado de relações sociais (BORBA *et al.*, 2007).

Confesso que quando eu olhava os acadêmicos até meia noite estudando, tirando dúvidas, mesmo tendo que estar cedo no dia seguinte no trabalho, eu me emocionava, eu me sentia fazendo a diferença na vida daqueles que num futuro próximo poderiam fazer também diferença na educação do nosso povo.

Passei 02 períodos acadêmicos no município de Lábrea, acompanhei aquelas 02 turmas em seus primeiros contatos com os alunos durante os estágios, foi o período que mais me exauriu fisicamente, mas também o mais gratificante, a escassez de recursos humanos naquele município fazia com que meus poucos conhecimentos parecessem muito maior que de fato eram isso exigia de mim ainda mais dedicação e estudo, muito estudo.

Também, naquele período, a UEA ofereceu aos professores assistentes e aos professores que recebiam acadêmicos como estagiários uma pós-graduação lato-senso em Educação Matemática, também pelo SPMT, uma formação em serviço, pois nos revezávamos em assistir as aulas como alunos da especialização e em operar os equipamentos da sala visto que tínhamos colegas professores das escolas locais frequentando o curso conosco.

A Especialização foi providencial a todos os professores assistentes, mas para mim foi maravilhosa, pois eu já estava me preocupando em como iria auxiliar meus alunos quando estes iniciassem as atividades do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e cada disciplina ofertada na especialização correspondia a um anseio meu.

Após os 5º e 6º períodos do curso deixei o município de Lábrea, orgulhosa de meu desempenho, e acreditando piamente que o rodízio que outrora eu julguei era necessário e tinha incontáveis vantagens.

O RETORNO A HUMAITÁ E AS NOVAS MISSÕES

Conforme combinado com a coordenação do curso, após um ano retornei às atividades com as turmas de Humaitá, e além de professora assistente, acumulei as funções de gerente do Núcleo de Estudos Superiores da UEA em Humaitá, este retorno trouxe um misto de novas expectativas e experiências, tanto na parte pedagógica quanto na administração do Núcleo.

Administrar o Núcleo com várias turmas e passando pela transição do SPMT para o ip.TV, e ainda empossando os funcionários concursados da Universidade foi mais um desafio, porém a parte pedagógica do curso de Matemática era o que mais me preocupava.

Os dois semestres que eu fiquei afastada de Humaitá, foram os períodos que os conteúdos específicos do curso eram mais complexos, e isso causou certa evasão/reprovação de um número considerável de acadêmicos, o que me inquietava muito, pois vários daqueles que persistiram já estavam trabalhando na educação, e isso já configurava uma mudança substancial em suas vidas em vários aspectos, mas principalmente no aspecto financeiro.

Iniciei assim um movimento de resgate, hoje chamariam de “busca ativa” de cada evadido, em acordo com a coordenação e a legislação do curso, oferecemos a estes acadêmicos “Planos de Estudos” para que pudessem se reorganizar no curso, nas disciplinas e seus pré-requisitos. Resgatamos vários, coloco aqui no plural, pois foi um movimento de várias pessoas, os professores, os funcionários da instituição e os próprios acadêmicos ajudaram nessa missão.

A mudança da tecnologia SPMT para ip.TV, trouxe muitas vantagens, a comunicação em áudio e vídeo em tempo real com o estúdio de transmissão incentivava a participação ativa dos acadêmicos e estes, por sua vez, passaram a interagir com os acadêmicos de outros municípios, tudo isso enriqueceu o processo e fez do Curso de Licenciatura em Matemática um pioneiro em muitos aspectos na UEA, inclusive no processo de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC de forma remota.

O conceito de tecnologia educacional pode ser enunciado como o conjunto de procedimentos (técnicas) que visam “facilitar” os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores) e suas consequentes transformações culturais (REIS, 2009).

Em meados de 2010, concluímos o curso, orientei muitos alunos, construímos mais de 40 TCCs e, na posição de gerente do Núcleo da UEA de Humaitá, tive a honra de conceder outorga de grau a todos os formandos das duas turmas, em uma cerimônia belíssima ao ar livre, e ainda de bônus, dia antes fui à Lábrea, ministrar aula da saudade para aquelas turmas as quais levavam meu nome.

O SENTIMENTO DE ORGULHO PELOS EGRESSOS

Após a conclusão do curso, prestei concurso para a rede estadual de ensino e retornei à educação básica, tendo como colegas de trabalho vários de meus ex-alunos, egressos da Licenciatura em Matemática, e pude acompanhar com muito orgulho o desempenho de vários deles.

Acompanhei também o movimento em busca de formação continuada destes egressos e a busca de vários deles por mais qualificação, por prosseguir com seus estudos de forma lato-sensu e stricto-sensu. Me orgulho de cada um e de suas vitórias, envaideço-me quando os vejo reproduzindo com seus próprios alunos metodologias que eu usei com eles ao longo do curso.

Também decidi procurar por mais qualificação, e fui aprovada no Mestrado Profissional em rede Nacional em Matemática-PROFMAT pela UFAM, e tive a grata surpresa de ter como colega de curso uma ex-aluna, egressa da turma de Humaitá, o que me deixou ainda mais envaidecida, com um sentimento de ter feito um bom trabalho, de ter influenciado de forma positiva, de ter feito diferença.

Após concluir o mestrado, no qual defendi dissertação abordando as Metodologias Ativas de Ensino e a Sala Invertida, deixei as atividades com a educação básica e passei a me dedicar à formação

de professores, trabalhando num Centro de Formação Estadual, e também em cursos de especializações das redes públicas e privadas, inclusive como professora assistente no curso de Metodologia do Ensino da Matemática na Educação Básica da UEA, no município de Iranduba, onde posso me dedicar a pesquisas, a orientação e tenho a alegria de frequentemente me deparar com egressos da Matemática pelos mais inóspitos municípios do Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar de um projeto grandioso como foi o Curso de Licenciatura em Matemática-SPMT da UEA, é o motivo de maior orgulho em minha trajetória profissional. Transformou a professora comum, tradicionalista e sonhadora em uma educadora que ama o que faz e procura fazer a diferença em cada ação.

Para além da professora, surgiu também a formadora, a pesquisadora e a entusiasta das TDICS, das possibilidades de inclusão que o SPMT traz para um Estado continental como o Amazonas, levando aulas com a mesma qualidade e com os mesmos profissionais que os acadêmicos da capital e dos grandes centros vivenciam.

Trabalhar como professora assistente nas diversas turmas por onde já passei me fez perceber a importância deste profissional para o ensino mediado por tecnologias, o desempenho deste professor assistente é que traz a aproximação da teoria com a prática neste sistema, cabe a ele particularizar o ensino, cabe a ele promover a interação entre os atores do processo, sejam as interações alunos-professores titulares, ou alunos-alunos entre si ou entre duas ou mais turmas de municípios diferentes, quebrando as barreiras logísticas que nossa geografia amazônica nos impõe.

Ao visitar muitos municípios amazonenses, levando formação inicial e/ou continuada aos professores pude notar o quão significativo foi esta iniciativa da UEA, é notória a influência positiva que os egressos da Licenciatura em Matemática da UEA imprimem em seus municípios, indicando assim o quão necessário

se faz que municípios que ainda não receberam uma oferta do curso de Licenciatura em Matemática possam ter essa oportunidade.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. *Educação a distância online*. Autêntica, 2007.

BRASIL.SESU-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Ministério da Educação-MEC. *Expansão das Universidades Federais – O sonho que se torna realidade*. Período 2003 – 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/relatórioexecutivo.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus Editora, 2000.

PANDOLFO, Clara. *Amazônia Brasileira: ocupação, desenvolvimento e perspectivas atuais e futuras*. Belém: CEJUP, (Coleção Amazônia; 4). 1994.

REIS, JBA. O conceito de tecnologia e tecnologia educacional para alunos do ensino médio e superior. *In: Congresso de leitura do Brasil*, volume 17, 2009.

SUHR, Inge Renate Frose. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. *Revista Transmutare*, 1(1), 2015.

CAMINHOS PERCORRIDOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Vivências, experiências e novos conhecimentos¹⁰

Ana Claudia da Silva Oliveira da Cruz

¹⁰ Este relato de experiência foi produzido na disciplina Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências, ministrada pela Profr^a Dr^a Vera Lúcia Reis da Silva.

INTRODUÇÃO

Falar de experiências acadêmicas sugere desenhar um quadro emoldurado por histórias de vida. O objetivo deste artigo é relatar minha história de vida enquanto sujeito protagonista na construção de seu conhecimento, bem como minhas experiências acadêmicas compreendidas entre o início de minha formação acadêmica da graduação que se deu através da Universidade Estadual do Amazonas - UEA até o ingresso no mestrado, ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

Para tanto farei uso da narrativa como instrumento metodológico, apoiando-me em seu caráter reflexivo e colaborativo como bem define Silva-Speakes (2018, p. 132):

O caráter reflexivo e colaborativo deste tipo de pesquisa, primando pelo respeito entre os participantes e também pela cientificidade da abordagem, pode promover mudanças significativas especialmente na compreensão do eu e suas motivações, e uma esperada reflexão sobre sua posição no mundo pode acontecer. Assim reflexão e mudanças são parte da aprendizagem.

Além dessa abordagem reflexiva apresentada pela narrativa, observamos também o cuidado com a cientificidade, essas definições

nos trazem segurança para a elaboração deste trabalho, tendo em vista que, falar de história de vida, nos leva a visitar o passado e trazer à lembrança acontecimentos carregados de significados, por isso, há sempre a necessidade de se tomar alguns cuidados com os fatos narrados levando em consideração o caráter científico da pesquisa.

Na intenção de apresentar uma história fidedigna em sua amplitude de construção, o percurso seguido tem início nas primeiras produções realizadas no seio da família, por meio de relacionamentos interpessoais, com referências individuais e coletivas.

Serão evidenciadas também as experiências escolares do ensino básico, aqui trazemos a importância da valorização da escola pública, que em meio a todas as precariedades de efetivação das políticas públicas para o ensino em nosso país, tem cumprido seu papel enquanto instituição que produz saberes. Foi essa escola pública que me proporcionou conhecimento básico para ingressar na universidade.

Nesse sentido, falarei dos desafios conquistados e sobre a autonomia que a universidade trouxe para o exercício da docência. Sobre a formação cabe relatar a conclusão do curso de especialização *lato sensu* e o ingresso no mestrado. Para alcançar o objetivo pretendido, este artigo será embasado fundamentalmente nas percepções dos seguintes autores: BORGES (2012), CELESTINO (2020), DESSEN e POLONIA (2007), SAVIANI (2009), SILVA (2003) e SPEAKES (2018).

FAMÍLIA E ESCOLA ENQUANTO CONJUNTURA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Pensar em construção de conhecimentos sem pensar em formação de identidade é um tanto frágil e fragmentado, e refletir sobre a construção da identidade do sujeito, é certamente analisar o contexto da convivência em família, sendo esse o ambiente que representa suas raízes, seus valores, crenças e visão de mundo. É nesse contexto que se estabelece um cenário de ricas aprendizagens carregadas de novos significados.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN, POLONIA, 2007, p. 22).

Na família se configura a primeira rede de relacionamentos, seja, esses entre seus membros internos (os que moram na mesma casa), os parentes (avós, tios, tias, primos...) ou ainda a relação com a comunidade onde se está inserida, é através dessas relações interpessoais que experiências são compartilhadas e a produção do conhecimento vai tomando forma. Minha história com a leitura teve início a partir desta experiência familiar.

Conheci as primeiras letras com meus tios que haviam estudado na cidade de Humaitá, minha vontade de ler era tanto que em pouco tempo já era a contadora de história da casa, meu pai comprava pequenos “gibis” que me proporcionavam adentrar ao campo da leitura e descobrir um mundo completamente novo, desafiador e empolgante.

Inserida em um ambiente motivador em que havia incentivo por parte dos tios, percebo o quanto essa atitude foi significativa para minha aprendizagem dentro do seio familiar. Segundo Dessen e Polonia (2007, p. 22), é na família que os objetivos, “conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização e proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros nos planos social, cognitivo e afetivo”.

Na narrativa de minha experiência é possível encontrar solidez dentro do pensamento exposto pelas autoras citadas, quando se referem a uma metodologia muito própria do contexto familiar em produzir e dar significados ao aprendizado adquirido. Minha vivência escolar inicia-se em um momento de muitas transformações na educação pública no Brasil, no ano de 1987.

A educação brasileira estava saindo de uma ditadura militar que possuía um modelo de educação pautado no centralismo e rigidez hierárquica, conforme salienta Borges (2012, p. 144):

O modelo instituído na área da educação representava o excessivo grau de centralismo administrativo; a rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino; o superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema; a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes das atividades educacionais dos processos decisórios.

A partir da década de 1980, esse modelo foi se enfraquecendo foram surgindo movimentos que levantavam bandeiras em favor da democratização da educação no Brasil, com a efetivação do término da ditadura no país, a sociedade inicia um processo de superação histórica do regime, no contexto educacional, começam a surgir as discussões voltadas a um modelo de administração educacional com perspectivas crítica progressiva, ponderações que foram levadas ao Fórum Nacional em Educação e Defesa da Escola Pública.

Na medida em que se foram criando as condições históricas de superação do regime militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 80, o debate entre a perspectiva conservadora na área da administração educacional e a perspectiva crítica progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita (BORGES, 2012, p. 145).

A busca pela gestão democrática foi conquistada em 1988 quando estabelecida na Constituição Federal daquele ano, em seu artigo 206, inciso VI, no qual salienta a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A intenção aqui é contextualizar a minha vivência acadêmica em meio a situação histórica da educação brasileira. É neste cenário em uma escola pública municipal que dou início a vida escolar, chamo atenção para a valorização dessa escola pública, que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento escolar. Vale destacar que a ação familiar é eficaz na busca de melhorias para os filhos (as), esse foi o caso de minha família.

Em 1986, movidos pela vontade de mais oportunidades para os filhos (as) estudarem, meus pais decidiram mudar-se da zona rural, lugar onde vivíamos (um pequeno sítio as margens do rio Madeira), para a zona urbana, cidade de Humaitá localizado no sul do Amazonas. Quando chegamos à cidade tudo era novo e diferente. No início, as dificuldades foram grandes, não possuíamos moradia fixa, meu pai não tinha emprego de carteira assinada, mas, determinado a vencer, ele trabalhou nos mais diversos ofícios para assim, proporcionar aos seus filhos a oportunidade de frequentar a escola.

A escola, naquele período, possuía condições precárias em todos os aspectos, desde a parte de infraestrutura, que pouco oferecia em relação à acomodação adequada das salas de aula, até às condições pedagógicas para o desenvolvimento do ensino, todavia, vale ressaltar, que, para aquele momento, a mesma representava a melhor opção em busca de um desenvolvimento cognitivo e social.

Os avanços, no entanto, foram acontecendo não tão rápido como se esperava, mas de forma gradativa e pontual. A revista eletrônica Nova Escola em sua publicação em 2011, apresenta dados a respeito do acesso e permanência do estudante na escola, “em 1985, 20% dos brasileiros entre 10 e 14 anos eram analfabetos. No ano de publicação da referida revista esses números eram de 2,5%, no quesito acesso 97,6%, dos jovens de 7 a 14 anos já estavam na escola, contra 80,1% em 1980”.

Como podemos observar, o acesso e a permanência das crianças, dos adolescentes e dos jovens na escola cresceu significativamente. Essas melhorias foram se tornando mais sólidas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, em 1996, por meio da qual a educação infantil passou a ser responsabilidade dos municípios, bem como, a prioridade para o ensino fundamental.

Foi em meio a esse contexto histórico que cursei toda a minha educação básica, concluindo o ensino magistério no ano de 1997, na Escola Estadual Oswaldo Cruz, neste município. Nesse período já existia um desejo por cursar o nível superior, na disciplina de matemática, e essa vontade foi despertada e inspirada por um professor da 2ª série do ensino médio, basicamente por suas práticas pedagógicas em sala de aula.

O mesmo ensinava matemática de uma forma tão simples e compreensível que era inspirador, Sérgio Bonilha, (*in memoriam*) era o seu nome, a matemática apresentada por ele chegava como poesia aos meus olhos, posso dizer que foi aí meu “noivado” definitivo com a disciplina que continua me encantando até os dias de hoje. Lamentavelmente, este brilhante professor veio a falecer tão precocemente em um acidente, sua passagem foi breve, mas suas práticas pedagógicas foram marcantes na construção de minha identidade como docente, e ficaram registradas para sempre em minha memória.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS, FORMAÇÃO DO “EU” DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E A BUSCA POR MELHORAR SUAS PRÁTICAS

Ao falar sobre o “eu” docente, recorro primeiramente a um breve contexto histórico sobre a formação de professor, buscando estabelecer a identidade profissional desta pesquisadora. Saviani (2009), fala sobre a necessidade de a formação de professor ter sido preconizada desde o século XVII, quando teria sido instituído o primeiro estabelecimento de ensino, em 1684.

No Brasil vamos nos ater a partir da LDB nº 5.692/71, a mesma versa sobre a formação de professores em nível superior para os cursos de licenciatura curta e plena, com duração de três e quatro anos respectivamente. Simultaneamente a promulgação da lei, mais precisamente a partir de 1980, começam a surgir movimentos em prol dos cursos de pedagogia e licenciaturas, pois, de acordo com Silva (2003), a luta era por uma identidade aos profissionais, tendo a docência como base de referência.

A maioria das instituições formadoras atribuíram uma reformulação ao curso, como bem referencia Saviani (2009, p. 148), “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau”.

O novo quadro que se desenhava trouxe expectativas aos professores de que, naquele momento, aconteceriam mudanças e novos olhares para a formação destes no Brasil. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a atual LDB Lei nº 9.394/96, seu texto versava sobre a reorganização do sistema de educação básica, composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo seguido pelo ensino superior. O texto que trouxe uma mudança significativa foi o Art. 62, que estabeleceu como formação mínima para o exercício do magistério a formação em nível superior em curso de licenciatura plena.

Para cumprir a determinação da LDB nº 9.394/96, as redes de ensino passaram por reorganização de seus programas, instituindo várias modalidades de formação continuada, na busca pela melhoria do quadro educacional do país. De acordo com a revista eletrônica *Nova Escola* (2011), essa ascensão foi acontecendo “numericamente, porém, os esforços fizeram efeito. Em 1995, o número de educadores apenas com o ensino fundamental era de 132 mil, em 2011 (ano de publicação da revista), eles passaram a ser 6,9 mil pessoas - 1% do total”.

Situo-me então, no ano de 2006 período em que houve aumento significativo do acesso ao ensino superior, tanto na rede privada com percentual de crescimento acima de 15%, quanto na

rede pública, que obteve um crescimento mais modesto cerca de 7%, como noticiou o site de notícia UOL (2007), no qual destacava o grande interesse da rede privada pelo ensino superior, com aumento significativo entre os anos de 2005 e 2006.

Nesse mesmo período o município de Humaitá, passava por um marco histórico, pois havia recebido recentemente a instalação de um polo da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), fato que proporcionou a muitos estudantes a oportunidade de adentrarem a universidade pública, pois até o início do ano 2000, não havia possibilidades reais de muitos estudantes cursarem uma graduação, isso devido ao fato de muitas famílias não possuírem recursos financeiros para manter seus filhos estudando em outro município. Tive a oportunidade de ser das filhas de Humaitá que pôde participar da primeira turma de licenciatura em Matemática, oferecida pela UEA.

Após nove anos de conclusão do magistério, prestei vestibular e ingressei na universidade pública estadual, a concorrência foi grande, tendo em vista ser essa uma importante porta de acesso à universidade para muitos humaitaenses. A escolha pela área de exatas já tinha sido feita há tempos. O motivo se deu pelo desejo de contribuir com um ensino de matemática mais dinâmico e significativo, proporcionando uma aprendizagem de qualidade aos estudantes e, ainda, romper com paradigmas tradicionais de que matemática é apenas números e cálculos.

Abro aqui um parêntese para relatar um pouco mais sobre o curto período de minha graduação, dei início ao meu processo de formação docente aos 27 anos de idade, nesse meio tempo já havia me tornado mãe, esposa e uma profissional atuante no mercado de trabalho com uma carga horária de 8 horas diárias. Minha turma de licenciatura pertencia ao Sistema Presencial Mediado por Tecnologia, esse foi um projeto da UEA e, nesse ano em específico, contemplou 12 municípios do Estado do Amazonas.

Nossas aulas iniciavam todos os dias exatamente às 18 horas. Logo, esse era o meu primeiro obstáculo. Minha rotina, então, passou a ser a seguinte, sair do trabalho às 17h30min, passar em

casa e depois ir à faculdade, chegando quase sempre atrasada e tendo que enfrentar os olhares de meu professor assistente o Sr. Ítalo Rocha, além de perder em média meia hora de aula.

Realizando essa escrita agora, sinto-me revivendo cada momento, mas os obstáculos não pararam por aí. Ao ingressar no curso, tive uma infeliz surpresa: eu sabia pouco sobre matemática, tudo aquilo que havia aprendido na educação básica precisou ser desconstruído. Para dar início a construção de novos conhecimentos precisei me (re) apaixonar.

A impressão que tive no início das aulas, foi de que jamais aprenderia aqueles conteúdos, o peso de estar a quase 10 anos sem estudar, mas a Universidade nos reservou uma grata estratégia para o curso, que em sua grade contemplava 04 disciplinas de “matemática elementar”, que abordariam assuntos que deveríamos ter aprendido no ensino médio. Hoje posso dizer que tais disciplinas foram muito importantes para embasar a construção do nosso conhecimento.

Não posso deixar de fazer referência à paciência de nossos professores titulares, que mesmo ministrando as aulas de tão longe, se faziam presentes a todo instante para tirar nossas dúvidas. Como percebemos, os percalços foram grandes, mas a vontade de superação era sempre maior.

No momento que iniciei o curso de licenciatura, já pairava um desejo por uma prática docente que não estivesse pautada apenas no ensino conteudista com visão fragmentada de mundo. Esse também era o pensamento que acompanhava muitos de meus colegas universitários iniciantes, um anseio por mudanças e possíveis transformações no cenário da educação básica pública.

Logo após minha colação de grau, em setembro de 2010, tive a oportunidade de exercer a docência na educação básica, a conveniência veio em 2011, por meio de um novo concurso público da SEDUC/AM, para contratação de professores. O desafio da sala de aula era a prova dos nove, lá teria a oportunidade de aplicar as estratégias e metodologias estudadas.

Entretanto, na prática, não foi bem como o planejado, descobri que a universidade também tem suas falhas e que, em

sua maioria, a preparação oferecida pelos cursos de licenciaturas tem seguido uma formação fragmentada, desconectada da realidade escolar. Assim, muitas vezes quando os egressos se deparam com o “chão” da escola, sentem-se despreparados diante dos percalços que emergem da realidade educacional.

Essas preocupações se acentuam em razão das instituições formadoras e os sistemas de ensino, em sua maioria, não darem muita atenção a essas etapas da vida profissional. Sem uma apropriada formação, os professores terão dificuldade em colaborar, de forma efetiva, para o desenvolvimento de uma escolarização mais adequada e a redução dos índices escolares (CELESTINO, 2020, p. 39).

Ainda nos dias atuais percebemos a fragmentação da prática pedagógica dentro das salas de aulas, conforme (SAVIANI, 2009), isso se deve ao fato de que, o modelo de ensino seguido no Brasil é o Napoleônico, apesar de a universidade brasileira sofrer uma certa influência em nível organizacional do modelo anglo saxônico, esse modelo tem sido transferido às escolas secundárias.

Quando se fala em transferência de modelo, em parte acontece pelo fato da maioria dos universitários saírem da universidade direto para a sala de aula, e como iniciantes da docência, nem sempre encontram o apoio necessário. É sabido que, as práticas pedagógicas são frutos de toda uma bagagem adquirida durante a formação e, não apenas da formação universitária, mas, de toda a construção do ser docente, principalmente, das três séries do ensino médio. As experiências que passamos durante a formação, professores com quem estudamos, colegas com quem convivemos exercem fortes influências em nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

São essas inspirações que levam o docente a continuar em busca por melhores práticas pedagógicas e um dia tornar-se alvo de inspiração e referência para outros. No ambiente escolar, o

profissional da educação é exposto a situações diversas, podendo essas se tornarem grandes molas propulsoras para o crescimento desse educador.

Esse foi meu caso, o que vemos é que a aluna que outrora se encantava com a didática de seu professor, o grande responsável por desencadear na mesma a paixão pela matemática, também é a profissional que desenvolveu um desejo por estudar um pouco mais, buscando assim seu aperfeiçoamento, e ainda a professora vivendo novas experiências, com inquietações ainda maiores, principalmente pelo fato de, em sala de aula, se sentir responsável pelo desempenho de seus estudantes.

Foi a partir desses anseios que percebi a necessidade de estudar, é nesse momento que a formação continuada abrolha como ponte que fará a ligação em busca de novos conhecimentos, novas metodologias e novos caminhos que possam auxiliar na melhoria da prática docente, foi dessa forma que decidi cursar uma pós-graduação *lato sensu*, com o propósito de enriquecer minhas aulas, priorizando por uma prática docente que seja significativa, dinâmica e reflexiva, para assim se tornar atrativa, necessitando de uma formação que contemple essa nova realidade.

Devemos lembrar que estamos frente a uma sociedade sociocultural complexa, que exige de seus profissionais, nesse caso da educação, um perfil de pesquisador. Para Celestino (2020, p. 40), “o perfil dos profissionais da área da educação ganha outro rumo, estabelecendo que estes devem se apresentar como pesquisadores competentes e hábeis, mediadores, parceiros e autônomos em seu agir pedagógico”.

É pensando nesse perfil, que o caminho do “eu” docente está sempre em construção, esse caminhar não é apenas por acúmulo de conhecimento, a intenção aqui é pela formação de um profissional crítico, reflexivo, que seu conhecimento não esteja restrito apenas a sua área de atuação, trata-se de buscar uma identidade docente. Foi nessa caminhada por uma realização profissional e pessoal que cheguei a um lugar que outrora era apenas sonho, o tão sonhado mestrado.

Hoje, posso dizer que, para o momento, o mestrado é meu grande sonho, não só meu, mas também de minha família, daquele pai que enfrentou todos os obstáculos advindos da vida de todo ser humano que abdicou muitas vezes de seu próprio sonho para que seus filhos (as) pudessem continuar a sonhar, daquela mãe que fazia o seu melhor dentro de seu lar para cuidar dos seus. Mãe que hoje não está entre nós, mas que deixou a marca do dever cumprido, em minha memória deixou um legado de luta, perseverança e amor, lições que me acompanham e que me permitem sonhar, buscar e realizar.

Reitero, que a necessidade de formação profissional é constante, o professor precisa assumir o papel de pesquisador diário, a organização de seu trabalho docente deve ser flexível, atento às mudanças. Entende-se que talvez não encontremos as respostas para todas as perguntas, ou ainda, essas perguntas podem mudar ao longo do caminho, mas enquanto pesquisadores, é nossa obrigação continuar seguindo as trilhas já construídas e possivelmente estabelecer a construção de outras novas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção de finalização deste trabalho traduz a perspectiva de que, as considerações descritas, não representam exatamente um fim, pois as ideias apresentadas permanecerão abertas a novas interpretações. Procurei registrar então as experiências adquiridas com a utilização das narrativas como instrumento de pesquisa, bem como o conhecimento adquirido nas leituras realizadas para descrever minhas histórias acadêmicas até o presente momento.

Trabalhar com a narrativa de uma forma autobiográfica foi desafiador, por momentos pensei que não conseguiria, mas ao longo da escrita percebi que esta abordagem é realmente a mais adequada para esse tipo de pesquisa, por oportunizar a descrição mais próxima possível da realidade. Durante a produção, tive a oportunidade de estar com alguns autores através das literaturas

escolhidas, nesse ínterim o aprendizado foi muito significativo para minha vida profissional, através dos conhecimentos adquiridos sobre contexto histórico da educação no Brasil, bem como formação inicial e continuada, diferenças e importância para a vida docente.

A compreensão a que chegamos é que a vida profissional de um docente é de contínuo aprendizado, buscando sempre atualizar sua formação, tornando-se assim um professor/pesquisador capaz de motivar seus estudantes, pares e ainda contribuir com outros pesquisadores que estiverem por vir.

REFERÊNCIAS

BORGES, Marisa. A política educacional nos anos de 1980 e 1990: Qual a proposta de democratização da gestão escolar?. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 7, n. 1, p. 143-174, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.

CELESTINO, Elízia Peres *et al.* *A docência e a prática pedagógica na percepção de egressas do Curso de Pedagogia do IEAA*. 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

NOVA ESCOLA, *Revista eletrônica*. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2765/o-acesso-a-escola-melhorou-o-desafio-agora-e-a-qualidade#>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA-SPEAKES, Neusely Fernandes. *O Caminho das Pedras: Percursos Metodológicos de Pesquisa em Educação*. Paco Editorial, 2018.

UOL, *Noticiário*. 2007. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5817.jhtm>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MEMÓRIAS ESCOLARES/ ACADÊMICAS

**Do beiradão à construção
do cidadão**

Enicelmo Pereira Pessoa
Eulina Maria Leite Nogueira

INTRODUÇÃO

O ser humano se define pelo grau de saber que conseguiu acumular no seu percurso de vida e de aprendizagem. Aquele que sabe estabelecer com o mundo uma relação de abertura e diálogo, mediada por referências e valores que tornam a sua percepção mais ampla, crítica e criativa. A consequência desse processo resulta na superação da insegurança e da ignorância diante da vida e seus mistérios.

O conhecimento resulta do diálogo com o mundo, com os livros, com os outros e, especialmente, do processo que se constrói no âmbito da escola, na interação que se estabelece entre os alunos e os professores, complementado pelo trabalho dos demais profissionais da educação e o acompanhamento dos pais. Contudo, a aprendizagem é um processo “sociointeracionista”, em que o pano de fundo é a realidade.

Neste sentido, falar sobre minhas memórias escolares/acadêmicas, do beiradão à construção de cidadão, reconstitui a minha própria existência, possibilitando perceber agora com mais rigor o decurso da minha trajetória estudantil e, conseqüentemente, a construção da minha vida profissional. Além de considerar esta como um memorial autoavaliativo, acredito que ela se transforme num instrumento confessional, no qual me fez reviver momentos especiais de minha vida.

DO BEIRADÃO À CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO

Sou um amazônida em potencial, oriundo do interior, das comunidades ribeirinhas que se mantiveram pós período áureo da borracha, atualmente denominamos zona rural. Assim como os demais, a minha formação começou na família, que é composta pelos meus pais e a prole de oito irmãos. Lembro muito bem das minhas primeiras leituras, aliás o que ficou bem nítido e me fascinou mesmo foi ouvir as primeiras leituras de meus pais e dos irmãos mais velhos, pois lá em casa, as coisas eram assim: papai e mamãe liam para nós a Bíblia Sagrada, as histórias contidas nela e apesar de ter um estudo relativamente baixo, pois ambos só tiveram a oportunidade de estudar as séries iniciais e, diga-se de passagem, somente até o 3º ano primário, como era chamado naquela época, pois, de acordo com o relato deles, nos seringais não existiam escolas para justamente o seringueiro não ficar sabendo de seus direitos.

Desse modo, apesar de não existir escolas com prédio próprio, alguns filhos destes, estudavam nas casas daqueles que sabiam ler e escrever. Dessa maneira que adquiriram o pouco do conhecimento acadêmico para inserir em nós o gosto pelas leituras e escritas.

Anos depois, já com os seringais do alto madeira praticamente extintos, papai sempre que podia vir até a cidade, levava consigo alguns folhetos de literatura de cordel, o que fascinava a todos nós com aquelas aventuras mirabolantes em rima e prosa. Estas foram as primeiras leituras que obtivemos, a literatura de cordel e os preceitos cristãos, precisamente o catolicismo.

Diferente da época de meus pais, a escola que frequentei, na infância, já dispunha de prédio próprio, chamava-se Escola Municipal São Miguel, ficava em uma comunidade rural denominada Ponta Pelada na margem direita do rio Madeira, basicamente as escolas na zona rural funcionam de forma multisseriada, na qual o professor leciona todas as disciplinas para todas as séries.

[...] o universo da educação no espaço rural é ainda marcado pela presença de pequenas escolas com apenas uma sala de aula, turmas multisseriadas formadas por uma, duas, três e até quatro séries diferentes e na maioria das vezes com apenas um professor atuando [...]. Muitas dessas escolas ainda funcionam em prédios improvisados, com infraestrutura precária, com apenas uma sala e um pequeno cômodo anexo, que serve de cozinha, secretaria, depósito e etc (ROCHA e SOUZA, 2011, p. 11).

Nessa escola não dispunha de merendeira, tampouco merenda, quando tinha, muito raramente, era feito pela vizinha da escola que, em sua residência, preparava para nós, embora tivéssemos que levar lenhas para a mesma utilizar em seu fogão durante o preparo. Naquele período fogão a gás era escasso e as condições econômicas não permitiam.

Na Escola Municipal São Miguel obtive meus primeiros ensinamentos acadêmicos, foi lá também que sofri minha primeira vergonha escolar, mas que serviu de trampolim para sempre corrigir minha ortografia. Lembro ainda com nitidez que errei a palavra “fraqueza”, sem conhecer bem as regras gramaticais escrevi “fracesa”, quando certamente poderia ter sido corrigido em particular, mas acabei sendo motivo de chacotas, tanto pela professora como pelos demais colegas.

Embora isso, aparentemente, tenha sido um ponto negativo naquele período, minha atitude diante dessa situação mostrou um viés transformador, convertendo um fato negativo em fator preponderante positivo, para que sempre ao escrever palavras com casos particulares da gramática pudesse fazer as correções gramaticais antes de inseri-las e, sobretudo, fazer correções sempre em particular, e elogios em público.

Após a conclusão do ensino primário, migramos da zona rural para a cidade, para continuar os estudos. Naquele intervalo de tempo, meus irmãos mais velhos já tinham concluído o ensino primário e haviam saído de casa para trabalhar no garimpo

ajudando assim o pai no sustento da família. Essa decisão dos meus irmãos foi uma espécie de incumbência para que eu concluísse os estudos por eles, fardo que carreguei e carrego com denodo e galhardia até hoje.

Aqui, em Humaitá, digo na sede do município, estudei inicialmente na Escola Estadual Tancredo Neves, da 5ª à 8ª séries do ginásio, hoje correspondem do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, lembro bem desse período, no qual sempre busquei ser um excelente aluno, inclusive na 6ª série (7º ano) recebi um prêmio de melhor aluno, sempre me destacando positivamente.

Antes de concluir o Ensino Fundamental consegui um emprego em uma madeireira, o trabalho era no turno noturno, das 18:00 as 00:00 horas, como estudava pela manhã acordava muito sonolento e decidi mudar de escola, para que pudesse estudar à tarde e dormir um pouco mais pela manhã. A decisão parecia ser a mais acertada, doravante foi a mais desastrosa possível no que tange aos estudos posteriores. Saí de uma escola que era considerada violenta e de periferia para uma mais elogiada, no entanto, foi onde fiz amizades mais escusas, conhecendo outros amigos mais tenebrosos que os que deixara para trás.

Concluí o fundamental na Escola Estadual Oswaldo Cruz, no turno vespertino, e por conseguinte iniciei o Magistério no turno noturno. Conheci várias pessoas consideradas “barra pesada” para os padrões daquela época, o que fez com que quase deixasse de estudar, aliás, me expulsassem da escola por motivo torpe que cometi.

Durante meu estágio de observação, acabei batendo em um aluno, o que nunca acontecera antes, fui suspenso e decidiram me expulsar da escola e banir da educação, embora, digo que tive dois anjos que intercederam por mim, a professora de Estágio e uma outra já em fase de aposentadoria, lembro bem de suas falas: “você quer acabar com o futuro do menino? Querem jogar ele de vez nas ruas?” estas foram suficientes para modificar a decisão do diretor e dos demais professores e, futuramente, a minha postura.

No transcorrer dos estudos obtidos, sempre nos deparamos com professores que são calmos, outros já mais animados, embora de forma intrínseca buscamos reproduzir um pouquinho de cada em nossa práxis. Gostava muito de aulas dinamizadas, o que me impulsionava sempre quando abracei a profissão que escolhi, pretendendo ser assim com meus alunos, lembro bem de uma mensagem que o professor de Educação Física nos passou acerca da solidariedade, para vivermos sempre em harmonia, embora a nossa realidade, na época, fosse de brigas de *gangs* rivais.

Fiz o Magistério nunca pensando em ser professor, apenas pela opção de ser noturno e poder trabalhar durante o dia, mas anos depois, após servir o Exército Brasileiro, para não ficar sem ocupação e voltar para as ruas de onde saí com muito custo e lágrimas de minha mãe, comecei a participar como Amigo da Escola, justamente na instituição que iniciei os estudos, aqui em Humaitá, ajudando nos serviços de secretaria e outros necessários.

Recordo bem daquele dia que em um dado momento a gestora me chamou em particular e disse: – “Filho, aqui estão os livros e ali está a sala, assuma!”. Era para ministrar aulas de matemática em substituição ao professor que se ausentou, na 5ª e 6ª séries, com a matéria de ciências.

Agarrei a oportunidade, conversei com a professora que lecionava matemática, ela me explicou como deveria ser minha preparação antes de assumir a turma, foi quando entendi o que era que eu realmente gostava. Meus primeiros alunos eram alguns inquietos outros dedicados, enfim de várias maneiras, como em qualquer sala de aula.

Então pensava sempre nas aulas que tinha que preparar, essas deveriam conter sempre uma reflexão para meus alunos, bem como o conteúdo programático e sempre uma mensagem de incentivo no rodapé. Minha postura foi manter sempre a ordem e busquei orientações com outros colegas professores que me apoiaram e ensinaram a preencher lacunas, pois a formação era pouca, somente o magistério, o que foi algo difícil e desafiador para mim.

Embora fosse a substituição do professor titular, concluí com êxito aquele término de ano letivo, no outro ano fui convocado por um concurso prestado anteriormente para compor o quadro de professores municipal. Após assinar a posse tive que retornar a zona rural para lecionar, já com uma pequena experiência fui sem hesitar, retornei à mesma escola que estudei na infância, mas agora como professor e procurei ser o mediador do conhecimento, sem autoritarismo, mas sobretudo, companheiro.

Consciente da realidade na qual minha turma estava inserida, nunca fui autoritário e tampouco “gramatiqueiro”, pois, sabendo-se que a educação é algo que se faz em comunhão, procurei unificar as ações dos discentes com a minha práxis de ensino, com o intuito de contribuir de forma positiva para o desenvolvimento pleno de cada educando. E foi nesta comunidade ribeirinha onde tive o primeiro contato com aluno com deficiência. Tive a oportunidade de lecionar a uma aluna cega, sem nenhuma formação fui em busca desse aprendizado tão enriquecedor na minha vida.

Acredito que os estudantes esperam isso de um professor, que ele tenha essa visão sociointeracionista. Certamente que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa, como diria Paulo Freire. Nesse pressuposto, é que somos responsáveis pela sua atuação, embora haja falta de investimento, cabe ao professor o papel de agente da transformação; e empecilho algum poderá desvincular a sua atuação com autonomia e dinamismo. Pois o ensinar e aprender é recíproco, tanto do professor quanto do aluno, uma vez que estes confrontem os ensinamentos com as suas realidades.

Mas, sobre esta minha trajetória escolar/acadêmica, ainda falta contar que a primeira turma que lecionei, aqui em Humaitá, após o retorno foi uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, na qual tinha uma aluna surda, esta me inquietou bastante, pois não sabia LIBRAS, o que dificultou os processos de ensino e de aprendizagem entre nós.

Daí urge a necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para auxiliar meus alunos que necessitam desse

suporte. Nessa expectativa iniciei a Especialização em LIBRAS, realizando sempre cursos para aprimorar este conhecimento adquirido. Posteriormente possibilitou a oportunidade de lecionar em universidades esta disciplina e também de atuar como intérprete de LIBRAS, é proveitoso mencionar que tive o privilégio de lecionar em todas as escolas que estudei, inclusive na Universidade.

SOBRE OS PILARES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Falar sobre minhas memórias acerca dos anos em que estive nos pilares da Universidade do Estado do Amazonas - UEA reconstitui a minha própria existência, possibilitando perceber agora com mais rigor o decurso da minha trajetória acadêmica e conseqüentemente a construção da minha vida profissional. Além de considerar estas lembranças como um memorial auto-avaliativo, acredito que ela se transforme num instrumento confessional, no qual me fez reviver momentos especiais de minha vida.

Sempre que passava pela frente daquele prédio recém construído, em parte, sobre o campo de futebol que costumava brincar com os amigos, dizia a mim mesmo: “um dia estudarei aí” e com o passar dos anos esse sonho se concretizou. *Veni, vidi, vici* é uma frase em latim supostamente proferida pelo general e cônsul romano Júlio César em 47 a.C. César utilizou esta frase numa mensagem ao senado romano descrevendo sua recente vitória sobre Fárnaces II do Ponto na Batalha de Zela. A mesma traduzida: “*Vim, vi e venci*” foi a frase escolhida por mim para retratar minha batalha pessoal que travei para estudar matemática na UEA.

“Vi” no curso de matemática uma oportunidade de retornar à sede do município e ficar com meus familiares, além de aprimorar meus conceitos matemáticos.

Agora a parte do “vim”, essa foi bem mais complicada e desafiadora, mas fora contemplada pelo conhecimento e amizades construídas. “Venci”, sim, como uma forma de sobressair vitorioso

diante de tantos entraves, me esforcei ao máximo para fazer jus ao curso que estava fazendo, levando comigo todas as nuances intrínsecas vividas e aspirações pessoais e da minha família.

Desse modo, quando adentrei a Universidade em 2006, foi ali mesmo, naquele prédio o qual dizia baixinho: um dia estudarei nele, no Núcleo de Ensino Superior de Humaitá – UEA. Esse fato deu-se através da Prefeitura Municipal de Humaitá em parceria com o Governo do Estado Amazonas, por meio dos quais fomos inseridos no Programa de Formação de Professores (PROFORMAR), já tinham concluído a primeira turma e formaram então a segunda, neste período já lecionava na rede municipal como professor das séries iniciais, precisamente nas comunidades ribeirinhas, às margens do Rio Madeira.

E foi assim que iniciei a minha primeira graduação na UEA, a graduação no Curso Normal Superior, embora ainda na zona rural e distante da esposa e filho.

Em 2006, prestei vestibular para licenciatura em matemática/SPMT/UEA, na expectativa de ser removido à sede do município para cursar essa graduação tão almejada, mas o desafio só aumentara. De forma alguma fui removido à sede, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) alegaram que o compromisso comigo seria o Normal Superior e que a Matemática já era esperteza minha para vir para a sede.

Vivi um dilema tênue, se trabalhasse não estudava, se estudasse não trabalharia. Dias angustiantes vivi envolto desta situação cruel e covarde, ainda iniciei o primeiro período na turma de matemática, mas chegou o momento de retornar à zona rural para lecionar, entristecido pela desistência do curso, saí a pedalar pela cidade em meio a lágrimas escorrendo pelo rosto, dizem que homem não chora, dizem. Então tenta arrancar dele o sonho?

Mas o Senhor, em sua infinita misericórdia, enviou seus anjos ao meu auxílio, mais uma vez. Uma amiga que trabalhava na Biblioteca Municipal disse que gostaria de passar um tempo na zona rural para plantar e sair um pouco da cidade. Era exatamente

o que precisava, daí elaboramos a permuta para oficializar e pude finalmente continuar a estudar e trabalhar.

Após a conclusão do curso, no ano subsequente prestei concurso na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) para professor de matemática para a Educação Especial, pois já dispunha de especialização na área. Passei no concurso e assumi em 2012, apesar dos obstáculos vividos e vencidos, hoje é gratificante lembrar desse momento tão essencial em minha vida, saber o quanto a UEA foi e continua sendo importante na minha vida.

Em 2020, início do ano, retornei à UEA, agora como professor. Fui selecionado para ministrar uma disciplina no Curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Certamente que um filme passa em nossa mente, no mesmo local que anos fiquei recebendo conhecimentos acadêmicos, agora é o momento de repassar e ser o mediador desse conhecimento tão esperado pelos acadêmicos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Assim, busquei me espelhar naqueles que foram para mim imprescindíveis, parafraseando um trecho de uma carta de Isaac Newton para Robert Hooke, 5 de fevereiro de 1676, baseado numa metáfora atribuída a Bernardo de Chartres. “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. E assim o fiz, lecionei de maneira que meus alunos participassem e interagissem na construção dos saberes, como aprendi nesta conceituada universidade na qual aprendi e ensinei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a escola é um lugar onde adquirimos conhecimentos e vivemos grandes momentos que ficam marcados por toda a vida. E quando conhecemos toda sua história passamos a ter um apego maior por tudo aquilo que a constitui como instituição e como um processo de ensino.

Certamente que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa, como diria Paulo Freire. Pode-se, portanto, dizer que viver é

aprender. Adquirimos os valores da sociedade, as condutas aceitáveis socialmente e os comportamentos estimulados no convívio social.

Aprendemos ou não a valorizar a cultura, a arte e a sabedoria. Assim sendo, na grande escola da vida somos todos aprendizes, em uma permanente relação de interação e troca, em que somos forjados e vamos forjando a realidade e o espaço social onde convivemos, agimos e interagimos.

Desse modo, trazer à tona memórias escolares/acadêmicas, permitiu uma viagem ao imaginário de minha vida, revendo fatos bizarros, hilários e, sobretudo, enriquecedores, fora o que deixei de mencionar. Isso realmente é um fenômeno que se constrói com um processo em que os saberes acumulados no convívio com o mundo, servem de experiência mediada, que com sabedoria, discernimento e criatividade percebemos o quão poderoso é a força da educação em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

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

ROCHA, Eliene Novaes. GONÇALVES, José Wilson Souza. *Educação no campo: dimensão educativa da luta sindical e práticas pedagógicas na educação no campo*. Brasília, DF: CONTAG, 2011.

SOBRE OS OMBROS DE GIGANTES. In: *Wikipedia: a enciclopédia livre*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sobre_os_ombros_de_gigantes. Acesso em: 11 jan. 2022.

VENI, VIDI, VICI. In: *Wikipedia: a enciclopédia livre*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vim,_vi_e_venci. Acesso em: 11 jan. 2022.

EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

**O antes e o depois da
Licenciatura em Matemática
– Sistema Presencial Mediado
por Tecnologia/UEA**

Francisco Leugênio Gomes

INTRODUÇÃO

Neste texto são refletidas relações entre duas faces de um mesmo processo: biografia e formação, contextualizando-as como um conjunto de experiências que alicerçaram a construção da minha identidade profissional. Nessa perspectiva, foi feito um exercício reflexivo, do qual resultam estas memórias, cuja descrição dá conta de um caminho que se resume em antes e depois da Licenciatura em Matemática pelo Sistema Presencial Mediado por Tecnologia – SPMT, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Nesse sentido, são rememorados alguns poucos elementos da minha trajetória pessoal. Isto porque são focalizados, sobretudo, elementos que ajudaram a construção de uma trajetória acadêmica e profissional, ao tempo em que são expressas informações que ajudam a explicar as minhas preferências/opções investigativas e formativas.

Nesse aspecto, o gênero escrito é o memorial de formação, que se constitui, conforme Severino (2000), como uma “narrativa simultaneamente histórica e reflexiva” (p. 175), inserindo este espaço de comunicação em um contexto mais amplo, mostrando a trajetória de produção do conhecimento, intrinsecamente, relacionada aos fatos e aspirações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Trata-se de uma narrativa autobiográfica, que intui promover um processo reflexivo acerca das minhas vivências, sobretudo

durante o curso de Licenciatura em Matemática da UEA/SPMT, vinculando e inserindo os objetos dessa reflexão em um contexto que vai além do aspecto formativo formal, uma vez que este tipo de produção possibilita expressar os processos de constituição da identidade profissional, a partir do histórico de sentimentos e descobertas vivenciadas.

Mediante os aspectos mencionados, conforme subentendido, são refletidos, especialmente, episódios de aprendizagens e construção de uma identidade que vem se estabelecendo mediante às circunstâncias de uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Dada à diversidade de histórias vivenciadas e a falta de espaço para inserção disso neste texto, bem como a necessidade de otimizá-lo, apenas uns poucos traços da minha trajetória pessoal serão enfatizados.

Entretanto, julgo importante considerar que, apesar deste texto estar, fundamentalmente, na primeira pessoa do singular (referindo a este autor), vez ou outra é usada a primeira pessoa do plural. De modo especial, por entender que algumas expressões refletem sentimentos que vão além dos meus.

Todavia, antes de trazer ao leitor elementos da minha trajetória, proponho uma breve reflexão acerca das narrativas autobiográficas, situando-a como instrumento canalizador da construção de uma identidade profissional.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: INSTRUMENTO DE REFLEXÃO ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Basicamente, este texto trata da narrativa autobiográfica como instrumento, registro e objeto necessário à compreensão acerca das escolhas que permearam a minha vivência pessoal, acadêmica e profissional. Nesse sentido, proponho mostrar movimentos anteriores, canalizando saberes e reflexões constituídas mediante acontecimentos vivenciados em tempos e espaços distintos.

Considerando que, nos últimos anos, têm ganhado visibilidade estudos norteados a partir do método autobiográfico, é importante ressaltar, com base nas concepções de Teles (2011), que a história de vida de grande parte dos atores educacionais vem acompanhada das transformações sociais e econômicas imersas ao ambiente de atuação. Essa situação, em certa medida, pode interferir em nossas escolhas, nos levando a um restrito interesse em vivenciar situações que possam impactar a atuação e a construção da identidade profissional.

Nessa perspectiva, situando o leitor no tempo e espaço, no item seguinte é destacado os pontos de partida desse caminho, onde é contextualizada minha história pessoal em articulação com a vivência acadêmica e profissional.

Os pontos de partida...

Os fatos aqui relatados têm como marco principal a minha trajetória pessoal, desde o nascimento no dia 08 de maio de 1981, no seio de uma família de baixa renda, no município de Eirunepé, interior do Estado do Amazonas, onde passei toda infância, adolescência, estudei na escola básica (EF e EM)¹¹, na Graduação¹² e, ainda, desenvolvo minha ‘profissionalidade’. Além dessas vivências, revisito memórias dos programas de Pós-Graduação¹³ *Lato Sensu e Stricto Sensu* cursados, inserindo, nesse contexto, as experiências do Mestrado¹⁴ e o início do processo de doutoramento¹⁵, no REAMEC/ Polo UEA, assim como outras experiências profissionais no campo do ensino, da educação e da educação matemática.

Filho número três de seis irmãos, meus pais (Francisco Orleilson Gomes, pescador artesanal e Margarida Gomes Ferreira,

11 Ensino Fundamental e Ensino Médio.

12 Licenciatura em Matemática – SPMT / Universidade Estado do Amazonas (UEA) – Núcleo de Estudos Superiores de Eirunepé (2006 – 2011).

13 Referindo-se à Especialização em Tecnologias educacionais EaD – UNICID (2012-2013) e em Práticas Assertivas para Educação de Jovens e Adultos PROEJA /EPT – IFRN (2019-2020)

14 Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática – UFAC (2010 – 2018).

15 Iniciado no ano de 2021 o programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC / Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – PPGCEM.

excelente mãe, dona de casa dedicada ao lar e ao bem-estar dos filhos) sempre nos falavam (a mim e a meus irmãos) que não haviam estudado porque tinham que *“trabalhar para não faltar comida em casa”* e para que pudéssemos o fazer (apesar de nos cobrar de colocar *“a mão na massa”* também).

Apesar da baixa escolaridade deles, nos ensinaram importantes valores, entre eles o de que *“o estudo e o trabalho”* são as únicas formas de mudar o histórico de dificuldades sociais, culturais e econômicas vividas por muitos atores que habitam as margens dos rios amazônicos (no meu caso, às margens direitas do rio Juruá). Da mesma forma, sempre, a nós, diziam que: *“a escola é importante, mas o que realmente faz a diferença é a atitude de cada um [...]”*. Embora, hoje, discorde dessa perspectiva (entendendo que isenta o Estado de suas responsabilidades educacionais e sociais), impregnei-a, por muito tempo, no íntimo de minhas memórias e durante boa parte da vida.

Dos 06 (seis) irmãos, todos concluíram o Ensino Médio; (03) três possuem Graduação e Pós-Graduação (eu e minha irmã: doutorandos), graças à insistência e o apoio dado pela família. No entanto, recordando o que diziam nossos pais, percebemos que, para eles, o importante era a conclusão do Ensino Médio, já que a escola, segundo suas concepções, tinha como finalidade principal ensinar a ler, a escrever e a fazer alguns cálculos. O trabalho seria apenas uma consequência da boa instrução recebida nessa fase. Sobre isto, o tempo nos mostrou que não era bem assim.

Gratificante rememorar/contar minha história e compreender como a fase acadêmica começa a ser constituída. Mesmo não podendo sonhar com o acesso à universidade - visto que naquela época os cursos de graduação eram oferecidos apenas na capital do Estado (Manaus) - almejava estudar Matemática e fazer parte de uma comunidade acadêmica. Pretensão que começa a tomar forma, mesmo não percebendo, ainda no percurso escolar básico, refletido a seguir.

O percurso escolar básico: o caminho começa a tomar forma... Anos Iniciais do Ensino Fundamental aos Finais do Ensino Médio

As primeiras impressões sobre o valor da educação, da escola e de nossos eternos mestres, assim como alguns elementos da minha formação básica serão explicitados a seguir. Remontando o passado como aluno da Educação Infantil (EI), EF e EM, é provável e possível que seja compreendido a força de minhas aspirações pessoais, acadêmicas e profissionais, assim como a forte relação com a maneira de valorizar o Ensino, a Aprendizagem, a Educação, a Educação Matemática e a formação do professor, sobretudo, os da fase de escolarização inicial (EI).

Toda minha formação básica foi realizada em escolas públicas, sendo o primeiro passo dado aos quatro anos de idade, no então Jardim I e II, das extintas Escolas Municipais Santo Antônio e São Domingos, onde convivi e vivenciei momentos inesquecíveis com as professoras: Lucia de Jesus (mesmo com a saúde frágil, ainda se arrisca numa cervejinha) e Zenilde Gomes (a professora Nilda, falecida em 2021, vítima da Covid-19), a quem expresse minhas sinceras homenagens e votos de gratidão (também o fiz quando em vida), bem como condolências à família. Mesmo depois de anos, (talvez pelo fato de terem se tornado grandes amigas), elas nunca deixaram de incentivar meus empreendimentos pessoais, acadêmicos e profissionais, nem de manifestar orgulho em face e “semente” que “plantaram”. Foram elas (e isto não pode deixar de ser destacado) as principais responsáveis por introduzir àquele mundo institucionalizado do saber (a escola) à minha vida.

Aos seis anos de idade, estive na 1ª (primeira) série do EF, e mais tarde, com dez anos na 4ª (quarta). Daquele período, guardo carinhosamente as lembranças do professor Arlen e da forma como nos apresentava os problemas matemáticos; da professora Erilene e seu rigor com que cobrava as “tarefas para casa”; do professor Amaro e da sua capacidade de inovar, motivar e nos despertar o interesse pelo letramento e pelo cálculo matemático, agindo daquela forma

parecia consciente do que, na mesma época, revelaria Bruner (1991): “[...] a motivação é sinônimo de interesse despertado pelo conteúdo e pela maneira como esse conteúdo é apresentado [...]” (p. 95).

A atuação desses excelentes Mestres despertou profundas reflexões sobre a importância daqueles conhecimentos escolares para a vida. Embora as lembranças não sejam tão claras, as guardadas nos dão a certeza de que todos, hoje grandes amigos, colegas de profissão e incentivadores orgulhosos, possuíam (e ainda possuem) habilidades e competências que marcaram nosso processo de Alfabetização Matemática e de Letramento, cuja importância pode ser resumida na fala de Cagliari (2009): “a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma [...]” (p. 130).

O Ensino Fundamental II (5^a a 8^a séries) foi cursado na extinta Escola Estadual Felipe Cunha (conhecida como grupo escolar, alcunha adquirida na ditadura militar), de onde rememoramos momentos inesquecíveis e valorosos exemplos de Mestres que marcaram nossa infância e adolescência, como o prof. Antônio Pereira (história); a prof.^a Kátia (excelente professora de Matemática, colega de profissão e grande amiga); prof.^a Meire (incrível professora de LPL); prof.^a Euza (a tia Euza); prof.^a Leide (Tia Leide); prof.^a Iolanda Pereira (história); prof.^a Iolanda Monteiro (ciências); prof. Marcos (Matemático competantíssimo); Dona Creuza, Lindomar e a saudosa Dona Júlia (auxiliares de disciplina); e outros que a falha memória não traz no momento.

Foi uma época de concretização de amizades valiosas, como a com o ex-colega de sala Galdino Ferreira (parceiro na 5^a série e no curso de Licenciatura em Matemática), hoje grande amigo; competente professor; e vereador atuante, com o qual ainda reflito, discuto e compartilho saberes e práticas e, da mesma forma, mantenho fortalecido vínculos pessoais, acadêmicos e profissionais.

O ano 2000 foi marcado pela conclusão do Ensino Médio e o encerramento do ciclo da fase de escolarização básica. Contudo, a falta de perspectiva de futuro da época e o aparente desejo em cursar a graduação em Matemática marcaram as fases seguintes.

O início dos anos 2000 foi um tempo de mudanças significativas no cenário educacional do Amazonas que, com a criação da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), a qual, mais tarde, veio proporcionar às cidades interioranas do Estado vários cursos de graduação na modalidade SMPT, inclusive a Licenciatura em Matemática, cujo destaque como ‘divisor de águas’ em minha vida é refletido na sequência.

Abertura para novos tempos... da Graduação ao Doutorado

Ao recordar minha trajetória acadêmica, reflito sobre fatos e acontecimentos que foram essenciais a minha formação. Sem os quais, a aposta numa (trans)formação pessoal e dos lugares onde atuei, interagi e colaborei não seria possível, sobretudo quando analisados os processos vividos e seus reflexos frente às ações como profissional do Ensino, da Educação e da Educação Matemática.

Constituo algumas linhas das vivências acadêmicas, lembrando o legado de conhecimentos e amizades construídas durante o curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade do Estado Amazonas (UEA), no ano de 2006 e a sua conclusão em 2011¹⁶.

Os saberes adquiridos na época, embora fragmentados, abriram caminhos para novos tempos, dado o modelo instrucional empregado (o Sistema Presencial Mediado por Tecnologia - SPMPT); a forma diferenciada de se produzir e mobilizar os saberes acadêmicos e experienciais; o sentimento de incompletude e inacabamento intelectual desenvolvido, assim como o desejo despertado em pesquisar instrumentos de formação docente e inovação pedagógica. Por esses motivos, não receio, em momento algum, dizer e redizer o quanto esse modelo instrucional e essa Universidade (UEA) marcaram e ajudaram a mudar os rumos da minha trajetória pessoal e profissional.

16 O resultado dessa fase acadêmica foi a monografia intitulada “A geometria através das mãos: uma proposta de ensino para alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Conrado Pinto Gomes. O objetivo era “analisar como alunos do Ensino Fundamental aprendem Geometria confeccionando, manipulando e analisando formas e espaços do cotidiano” (GOMES, 2010, p. 20). Nesse caso, as perspectivas de Alro e Skovsmose (2010); Pavanello (1993); Lorenzato (1995) e D’Ambrósio (2006 e 2007) fundamentaram as discussões teóricas.

Nesse contexto, ressalto aspectos que mostram as amizades construídas e, mesmo correndo o risco de esquecer alguém, penso ser importante rememorar-las, situando o leitor em torno das dimensões que esse projeto (Licenciatura em Matemática – SMPT) tem abarcado.

Assim sendo, jamais deixaria de mencionar: os amigos Joca e Sâmia (o casal da turma), hoje professores de Matemática no município de Ipixuna; a Elimara (a maior autoestima da turma), professora de Matemática no município de Envira; o Vanderley e o Rômulo (competentíssimos matemáticos), professores de colégios militares em Manaus; o Leomar, o Leudison (irmãos) e o Galdino (já mencionado antes) que, mesmo não concluintes¹⁷ do curso, são professores e atuam nessa área no Ensino Fundamental (exceção de Leudison, que seguiu a carreira militar); a Mara (diabinha), professora de Matemática no município Juruá; a Geisa e da Marilene (minhas orientandas na Especialização promovida pela UEA); o Alfredo, a Maria (banana), a Sílvia, o José Pereira (Zé do bombom), o José (Batedor), estes professores de Matemática na SEDUC e/ou SEMED-ERN¹⁸. Todos, de notada capacidade e comprometimento com os processos de ensino e de aprendizagem.

Esta memória remete, ainda, aos que seguiram carreira profissional em áreas fora à educação formal, assim rememoro os colegas/amigos: Anderson, funcionário concursado do INSS; De Abreu do IDAM; Antônio Sena, da PC-AM; Leiane, hoje concursado e destaque no IBGE-AM; Cristiano (o mais namorado da turma), atualmente na INFRAERO; e outros colegas que a frágil memória não favorece nomear. De qualquer forma, notadamente, foi uma época de fortalecimento de vínculos de amizades e, ao mesmo tempo, de constituição de profissionais da melhor qualidade.

Rememoro com carinho, também, dos nossos professores, mestres inesquecíveis que nos fizeram valorizar cada momento, reflexões, saberes e práticas vivenciadas. Mesmo correndo o risco de ser injusto e esquecer alguns, não poderia deixar de nomear e

17 Mais tarde, em 2018, Galdino concluiu o curso de Licenciatura em Matemática em outro programa presencial da UEA.

18 Sigla utilizada para referir-se ao município de Eirunepé-AM.

nem de agradecer os poucos e bons que convivi, diariamente, de forma mais efetiva.

Recordo com carinho e respeito dos professores assistentes: Paulo Teixeira, sujeito de qualidade única e de profissionalidade sem igual (hoje meu colega de IFAM); Paulo Ferreira e Ericley, dedicadíssimos às questões do curso; Carlos (Carlos cachaça), não sei por onde anda, mas deixou um legado de conhecimento e contribuições de valor inestimável.

Trago, ainda, as lembranças dos professores titulares, os quais a distância e o modelo instrucional impossibilitaram maior proximidade. Como não lembrar de Domingos Anselmo, Disney Douglas, Genilce, Osmarina, Rozendo, Clício, Carlos Jennings (nosso coordenador), Dario e outros que a cabeça vislumbra a face e as contribuições, mas não favorece nomeá-los.

Entretanto, e sem a pretensão de desmerecê-los, devo destacar a atuação de um professor em especial, tanto pela sua dedicação, quanto pelo seu compromisso, respeito e forma como conduziu as atividades presenciais do curso. O professor Ítalo Rocha (hoje grande amigo, entusiasmado incentivador e minha principal referência) - com sua humanidade, respeito ao aluno, simpatia e habilidade docente - eternamente será lembrado pelo papel de destaque que teve frente àquele Curso de Licenciatura em Matemática – SMPT/UEA/Núcleo Eirunepé (2006-2011).

Em todo caso, são nítidos os meus sentimentos de gratidão e de alegria pelo legado deixado. Hoje, a certeza que tenho é de que os recursos humanos formados pelo SMPT/UEA, na área de Matemática, têm sido fundamentais à condução desse ensino neste Estado, desde então. Dada, especialmente, à carência de profissionais (nessa área) em outrora, bem como as transformações conseguidas no processo de ensino e de aprendizagem. São novos os rumos dados ao ensino, à educação e à educação matemática no Amazonas.

Mediante à abertura para novos tempos e dada à complexidade dos processos educativos da Região, imediatamente percebi que, por mais qualidade que se tenha um empreendimento de formação

inicial, ele não dá conta de uma atuação docente efetiva. Assim, no meu caso, era preciso buscar qualificação em programas de formação continuada e/ou de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, nos anos de 2013 e 2014 cursei - pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) - a Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Tecnologias Educacionais em Educação a Distância, a qual resultou em um estudo (Artigo)¹⁹ sobre o modelo instrucional vivenciado na Graduação.

Naquele momento, comecei a perceber minhas fragilidades e deficiências com as práticas de leitura e escrita de textos científicos. Da mesma forma, compreendi, a partir de Cagliari (2009), que “a grande maioria dos problemas que [encontramos] ao longo dos anos de estudo, chegando até a Pós-Graduação, foram decorrentes de problemas de leitura” (p. 130).

A necessidade percebida em pesquisar-ler-escrever me levou a ampliar o repertório de produções lidas. Muitas delas, textos científicos com temas relacionados às tecnologias educacionais; às questões didático-pedagógicas; ao ensino e à aprendizagem de Geometria; aos saberes necessários às práticas docente e educativa; a formação e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática.

No entanto, a prática de leitura, ao se tornar uma rotina, me levou a compreensão efetiva, do que nos conta Freire (2019): “[...] a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental vou me tornando também sujeito” (p. 29).

Ao refletir sobre esses pontos, é fato que o Mestrado e a pesquisa em Ensino, Educação e/ou Educação Matemática era apenas “um ensaio e uma ilusão distante” da realidade vivida à época, quando me dei conta que precisava conceber e produzir

19 O estudo objetivou compreender os impactos positivos do SPMT da UEA no mercado de trabalho e no sistema educacional local. Os resultados foram confrontados com aos estudos de Gebran (2009); Lévy (1990); Magina (1998) e Mourão (2010), culminando no artigo: “Os novos rumos do ensino superior no Amazonas: O papel da modalidade EaD da UEA na formação profissional no interior do estado”, o qual figurou como parte da exigência para obtenção do grau de Pós-Graduado em Tecnologias Educacionais em Educação à Distância.

conhecimento para reagir frente às adversidades impostas ao contexto ao qual estou inserido.

Mesmo assim, no final do segundo semestre do ano de 2015, após submeter um projeto ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, passei a integrar a turma 2016 do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Onde, desde então, tenho experimentado várias ferramentas de auxílio ao meu trabalho como professor de Matemática, como: os softwares matemáticos; as videoaulas de temas geométricos; a construção de materiais manipuláveis; a produção de saberes e práticas em grupo de estudos colaborativos; as leituras, discussões e reflexões sobre ideias inovadoras de ensino; a elaboração de instrumentos para educação inclusiva e outras novidades propostas ao processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Além do mais, a vivência como mestrando e o convívio com colegas e professores de Matemática, no primeiro e no segundo semestres de 2016, possibilitaram experimentar momentos de grande aprendizado e de autodescobertas, a partir das quais solidifiquei o entendimento de que,

[...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2019, p. 30).

A grande maioria das produções, realizadas na fase de cumprimento de créditos do Mestrado, foi norteadas pelo repertório de livros e textos acadêmicos recomendados pelo professor orientador (Dr. Gilberto), assim como pelas trocas de experiências e reflexões teóricas realizadas com os outros professores doutores e colegas de turma.

Nesse sentido, destaco as aulas de Epistemologia e Práticas Pedagógicas e o olhar crítico desenvolvido sobre os processos de

construção do conhecimento (prof^a Aline Nicole); as discussões, o compartilhamento e a mobilização de saberes da disciplina Ensino de Matemática e suas Metodologias (Gilberto); as construções de materiais inclusivos e a elaboração de aulas interativas no componente Tecnologias e Materiais Curriculares para o Ensino de Matemática (prof^a Salete Shalub) e, no mesmo sentido, os estudos colaborativos, as discussões e reflexões realizadas no grupo FORPROMAT²⁰, da Universidade Federal do Acre (UFAC).

É importante destacar que as leituras recomendadas e as reflexões provocadas pelo professor orientador (Dr. Gilberto Melo) foram de grande valia naquela ocasião, pois ajudaram a problematizar o objeto de estudo e relacioná-lo com a reconstituição desta autobiografia, a qual se tornou o motor norteador da minha procura por instrumentos de (re)produção de práticas e (re)significação de saberes para desenvolvimento profissional docente.

Ao reprisar linhas da minha trajetória e as transformações provocadas pelo Mestrado, hoje compreendo os fundamentos de muitas das nossas concepções. Especialmente, quando a referência são os processos de ensino e de aprendizagem da Geometria escolar, visto que passei enxergá-la de modo diferente em relação ao antes. Por isso, nossa inquietação em buscar instrumentos de mediação pedagógica e de desenvolvimento profissional do professor, nessa área de ensino.

Não obstante, aspirava vivenciar, replicar e compreender a aplicabilidade dos saberes e práticas desenvolvidos no Mestrado frente a uma experiência com jovens e adultos (EJA). Vivência que começou a se concretizar no ano de 2019, ano em que passei exercer o trabalho docente em uma turma de Técnico em Administração na modalidade EJA – EPT, cuja rica experiência deverá ser contada em outro espaço, no momento oportuno.

Neste espaço, não podemos deixar de comentar nossas escolhas nos processos de investigação-ação e inovação, sem as quais não teria um fator norteador e/ou uma direção a seguir.

20 Refere-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática – FORPROMAT, da Universidade Federal do Acre. Um relato das experiências colaborativas desse grupo é abordado capítulo III da referida Dissertação, que trata do Estado da Arte da Pesquisa e produção de saberes docentes em grupo de estudos coletivos.

Nesse sentido, destaco minha pesquisa de Mestrado, intitulada: Grupo Colaborativo: Desenvolvimento Profissional, Produção e Ressignificação de Saberes Docentes para o ensino de Geometria, a partir da qual fortaleci minhas concepções acerca da necessidade de promoção de itinerários para capacitação, formação contínua e/ou desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, percebi também a necessidade de se dar voz aos professores de Matemática na região, pois como verificado na prática e em consonância com Andrade (2003), eles “[...] não possuem uma voz para se dizerem e que, ao mesmo tempo, nosso trabalho passa a ser o de ouvir essa voz e de descrevê-la” (p. 1298). Mediante essa constatação, o produto de minha investigação-ação²¹ foi um apanhado de relatos de aula de Geometria, no qual os professores colaboradores descrevem momentos de suas vivências na escola/sala de aula diante a instrução desse tema matemático. Essas narrativas fazem um paralelo com outros de mesma natureza, sobretudo os estudos de Fiorentini e Jiménez (2003) e Pinto (2002).

Nesse sentido, não era mais possível esconder o desejo de conhecer as histórias/narrativas/relatos de aula de Matemática que - a partir da investigação, problematização e reflexão sobre a prática e seus saberes - professores e práticos da educação têm para contar.

Muito menos esconder a vontade de publicar, divulgar, expressar os resultados de trabalhos desses atores, os quais não têm à disposição instrumentos para formalização e expressão da prática docente. No sentido mais amplo, não escondo o anseio de buscar perceber o reflexo disso nos processos formativos contínuos e/ou no desenvolvimento profissional de professores com pouco ou nenhum acesso aos itinerários formativos ditos ‘convencionais’.

Talvez, essas aspirações se concretizem no Doutorado, iniciado no ano de 2021, com previsão de conclusão e defesa no ano de 2025.

21 A partir de provocações do Grupo Colaborativo, objeto da minha investigação em nível de Mestrado, o Produto Educacional: Relatos de experiências e aulas de Geometria produzidas e/ou ressignificadas de forma colaborativa, destacada vozes que demonstram a relevância dos processos de colaboração, da reflexão crítica e da discussão coletiva, com as quais a investigação, o registro e a escrita sobre a prática docente e educativa pode se tornar um importante meio de formação e desenvolvimento profissional docente.

Ainda em fase embrionária, meu projeto de tese vem passando por processo ajustes e construção, com vista a abarcar as dimensões mencionadas. Assim, ao ser concretizado como projeto, talvez, ajude a fundamentar ainda mais meu processo de constituição de uma identidade profissional docente e a contar novas vivências no futuro.

Minhas atividades profissionais: o fio condutor das minhas escolhas acadêmicas...

Minhas atividades profissionais começam a ir se constituindo mediante algumas aprovações em concursos públicos (08 (oito) aprovações, até aqui) e entre outras funções administrativas exercidas/cumpridas na administração pública, desde o ano de 2001. Ainda que haja outras experiências profissionais a serem mencionadas, optei por contextualizar apenas as que têm relação direta com as experiências educacionais, por entender que elementos profissionais vivenciados fora do contexto educacional não são tão relevantes ao objetivo desta comunicação.

Minhas experiências no campo da Educação Básica começam a ser vivenciadas no ano de 2005, época em que, mediante aprovação em concurso público, passei a desempenhar a função de Assistente Administrativo na Escola Estadual Conrado Pinto Gomes onde, mais tarde (no ano 2012), atuaria como professor, inclusive com uma rápida atuação (02 (dois) meses) na Educação de Jovens e Adultos.

Antes, no ano de 2010, a mesma função administrativa fora exercida na Escola Estadual Princesa Isabel, na cidade de Manaus-AM. No mesmo ano (2010), por exigência do curso de Licenciatura em Matemática, começava a última etapa do Estágio Supervisionado e, conseqüentemente, um maior estreitamento das relações entre teoria e prática docente, assim como com os atores da Educação Escolar (funcionários, alunos e pais) e com o ensino e a aprendizagem de Matemática.

Além do mais, todas as experiências e relações estabelecidas, naquela ocasião, proporcionaram noções mais aproximadas das angústias que rodeiam os profissionais da educação, assim como

dos vários “nós” que precisam ser “desatados”, quando falamos de melhorias no sistema educacional do Amazonas.

Naquela conjuntura, compreendi e fui identificando a gama de saberes e práticas que podem e devem ser mobilizados a partir da prática escolar. E, ainda, o quanto a base teórica, formatada pela academia, se distancia do exercício da docência nas escolas de Ensino Básico. Uma constatação, também verificada nos estudos de Moreira e Davi (2016):

[...] ao identificar o tipo de saber matemático associado ao tratamento escolar [...] e ao confrontá-lo com a Matemática Acadêmica, normalmente veiculada nos cursos de formação inicial do professor, constatamos uma forma específica de distanciamento entre formação e prática (p. 47).

Entretanto - considerando minha atuação no PROEJA – EPT, a partir de 2019 - percebi que nessa modalidade o distanciamento entre teoria e prática docente é ainda maior.

De posse da percepção de que a prática escolar é o melhor caminho para consolidar saberes e práticas vivenciadas na formação inicial, bem como motor da reflexão crítica sobre isso, passei a entender que precisava aperfeiçoar minhas ações frente à educação, especialmente em relação ao ensino-aprendizagem e a Educação Matemática.

Como consequência, os laços com a instituição escolar foram se estreitando e, mesmo sujeito de uma base acadêmica fragmentada e frágil para sustentar uma identidade profissional, começava a se concretizar minha relação com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, inclusive no contexto de turmas de Jovens e Adultos.

Após concluir a graduação em Matemática, no ano de 2011, e encerrar as atividades profissionais administrativas no mesmo ano, iniciei meu percurso como professor da Educação Básica na Rede Pública de Ensino, onde ministrava aulas de Matemática em todas as modalidades (EJA, EF e EM). Desde então, aquela rotina

complexa e desafiadora da escola tem me ajudado a constituir outras concepções e, conseqüentemente, me auxiliado na edificação de uma identidade profissional mais sólida.

Envolto a esse processo, desde o ano de 2014, integro o quadro docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM / Campus Eirunepé, onde além de atuar como professor de Matemática na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), venho desenvolvendo Projetos de Pesquisa e Extensão, bem como exercendo funções além da docência (Coordenação do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócio / CET-GeN / 2014 - 2015 e Coordenação da Base Nacional Curricular Comum / BNCC / 2021).

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

De modo geral, ao voltar meu olhar sobre o que experienciei, assim como para as instituições onde atuei, percebo que o processo de busca pelo meu desenvolvimento profissional docente tem sido incessante. Quase sempre, no sentido de buscar e propor alternativas e/ou propostas fundamentadas numa perspectiva progressista, tanto no que se refere ao ensino-aprendizagem dos alunos, quanto às proposições formativas aos colegas professores.

Na verdade, ao resgatar estas memórias, percebo que esse caminho vem sendo construído há muito tempo, desde quando passei a alicerçar meu aprendizado e desde que, na fase escolar e acadêmica, procurei discutir, refletir e compartilhar saberes e práticas com os outros colegas.

Portanto, por mais óbvio que possa parecer, nunca é demais afirmar que o processo de constituição do sujeito competente para o trabalho, passa pelo entendimento de que a reflexão sobre os saberes e a prática docente, agregada às experiências pessoais e a busca individual pelo conhecimento, nos transformam em agentes da superação; da renovação e do refinamento profissional.

Nesse sentido, de modo geral, entendo que as leituras, as discussões, as reflexões, os momentos vividos, as experiências de

busca do conhecimento vieram acompanhadas da possibilidade de estar ainda mais preparado para ajudar nossos alunos/cidadãos a construírem e exercerem suas cidadanias.

Entretanto, quando analiso os processos vividos, assim como seus reflexos no meu autodesenvolvimento, sou flagrado me questionando sobre “o que os processos formativos e profissionais vivenciados me fizeram?...” E “o que fiz de mim mesmo, quando busquei elementos para me desenvolver como profissional da educação formal?” Refletindo sobre estas questões, consolido minhas perspectivas em alinhamento com as de Penteado (1980), ao refletir que o desejo de conhecer e compartilhar o conhecido “[...] é inato nos animais, inclusive no homem” (p. 50). Assim, permeado pelo conhecido, talvez, minha identidade profissional começa a ir se constituindo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

BRUNER, J. *O Processo da Educação*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

FIORETINI, D. CASTRO, F.C. Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. *In: Fiorentini, D. (org.) Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, P. (1921 - 1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. (2005). *A Formação Matemática do Professor: Licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINTO, R. A. *Quando professores de matemática tornam-se produtores de textos escritos*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, FE/UNICAMP, 2002.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, p. 175-176. Cap. 7. 2000.

TELES, I. S. R. *Memorial Reflexivo: história e análise de uma trajetória profissional docente*. 85p. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Cultura e Discurso) – UNINCOR / Três Corações - MG. 2011.

RELATOS DE UMA EGRESSA DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA/UEA – SISTEMA PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA

Valcineide dos Santos Malta Paulino

VIDA PESSOAL E FORMAÇÃO ESCOLAR

Sou filha de pescador e professora, a primogênita de quatro filhos, mas quando nasci minha mãe ainda não era professora e somente meu pai sustentava a casa. Eram muito novos, mesmo assim souberam criar bem os filhos.

Antes de ir à escola, minha mãe conversou comigo esclarecendo a nova experiência. Lembro bem do meu primeiro dia, achei interessante o ambiente e foi fácil me adaptar a uma nova rotina. Meus pais sempre me incentivaram a estudar. Isso me fez, desde cedo, ser dedicada aos estudos.

Aprendi rápido a ler e era elogiada pelos professores em todas as reuniões de pais. Admirava meus professores e brincava de ser professora com meus irmãos e primos.

Cursei o Ensino Fundamental I em escola pública e, no Fundamental II, tive a oportunidade de estudar em uma excelente escola particular, Betel. Fui uma aluna que tinha facilidade em Matemática, por isso me destacava na turma, assim como em Língua Portuguesa. Isso me fez amar essas duas disciplinas. Claro que meus professores tiveram grande contribuição para essa afinidade. Eram excelentes e me inspiravam à docência.

Outra grande inspiração foi minha mãe, pois é uma grande professora. Sempre trabalhou com muita dedicação e amor alcançando grandes resultados no aprendizado dos alunos.

Na escola Betel não havia Ensino Médio, então voltei para escola pública continuando com minhas afinidades, Língua Portuguesa e Matemática.

Durante o primeiro ano do Ensino Médio fui morar e estudar em Porto Velho – Rondônia. Tive a experiência de estudar no Estado vizinho, onde me destaquei na turma por gostar de estudar, mas meses depois voltei, pois não aguentei ficar longe da família.

No ano que estava cursando o 3º ano do Ensino Médio, aos 17 anos, a Universidade do Estado do Amazonas - UEA -trouxe o curso de Licenciatura em Letras para Humaitá.

Não pensei duas vezes: me inscrevi no vestibular, passei na primeira fase, passei na segunda fase, fiz minha matrícula. A escola onde estudava, Escola Estadual Álvaro Maia, colocou uma faixa com meu nome e de outro colega na entrada da escola nos parabenizando. Fiquei muito feliz com esse ato e isso só aumentou minha responsabilidade em cursar com dedicação Letras. Portanto, aí fui eu, cheia de expectativa, rumo à Universidade do Estado do Amazonas.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES NO ENSINO SUPERIOR

Aos 18 anos iniciei minha trajetória na UEA. Comecei o curso de Licenciatura em Letras já com as aulas iniciadas, devido a um erro na minha inscrição quanto às cotas por grupos, devido ter estudado alguns meses no Estado vizinho.

Ingressei com uma liminar. Estava no módulo de Língua Inglesa, mais que interessante, pois sempre desejei aprender essa Língua. Fui bem recebida pela turma que já estava desde o início. Gostei do ambiente e rapidamente me adaptei a rotina do curso. Depois vieram os outros módulos e eu, cada vez mais, apreciando o curso.

Então, veio outro curso de licenciatura para Humaitá: Licenciatura em Matemática - sistema presencial mediado por tecnologia - SPMT. Isso me deixou animada e confusa, faço ou não o vestibular? Decidi fazer e se passasse faria os dois, Letras à tarde e Matemática à noite. Tudo certo para uma jovem que achava que daria conta de tudo. Quão sonhadora essa moça!

Fiz o vestibular junto com minha irmã, Helem Cristina. Nós passamos e ficamos muito contentes em cursar Matemática juntas.

Entretanto, meu mundo desmoronou! No terceiro período de Letras, o processo de ingresso nesse curso foi encerrado e eu precisei deixar o curso. Fiquei bastante triste. Meu consolo foi o curso de Matemática que já iria começar. Além disso, como seria noturno poderia trabalhar durante o dia, pois minha família tinha poucas condições.

Então, na espera do curso iniciar, por três meses concentrei-me em procurar emprego “com carteira assinada”, ao mesmo tempo em que ministrava algumas aulas particulares.

TRAJETÓRIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Estava curiosa para saber como seria esse curso presencial mediado por tecnologia. Logo chegou o grande dia, a primeira aula. Duas turmas com 40 alunos olhando para uma grande televisão. Observei minha turma, a mesma de minha irmã, para nossa felicidade, e vi muitos rostos conhecidos. Isso era bom!

O nosso professor presencial, famoso Ítalo Rocha, nos deu as boas-vindas e nos orientou sobre o curso.

Os primeiros módulos foram tranquilos e parecidos com o que tinha feito em Letras. No entanto, as aulas via satélite, a comunicação por fax, as dinâmicas locais interativas -DLIs eram muito novas e diferentes.

Como eu gostava de ter três professores nos módulos de matemática e ainda ter grandes professores presenciais como o Ítalo Rocha e Rosilei Cardozo. Fui muito bem nas Matemáticas Elementares.

A cada dia, eu e minha irmã íamos conhecendo mais nossos colegas e formando nosso círculo de amizades.

Já no segundo período começou a complicar, pois comecei a trabalhar o dia todo, mesmo assim continuava persistindo animada no curso. Nessa fase já tinha feito muitas amizades e tinha um grupo de estudo.

A parte tecnológica do curso foi melhorando a cada período. No terceiro já estava diferente, nos comunicávamos via chat e tinham câmeras por meio das quais podíamos interagir com as turmas dos outros 11 municípios. Me sentia muito feliz em fazer parte de um curso tão desafiador com esse formato.

Em uma viagem a Manaus tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas diretamente nos estúdios da UEA. Vi de perto toda a estrutura para que as aulas chegassem até os municípios. Fiquei impressionada com o formato e observei tudo. Não imaginava que futuramente trabalharia em algo parecido.

Como nem tudo são rosas, a vida de estudante e trabalhadora não era fácil, ficou complicado conciliar os dois. Chegava atrasada e cansada nas aulas, às vezes dormia. Comecei a ter grande dificuldade no aprendizado. Cheguei a ficar em plano de estudo em Álgebra. Além disso, nossos queridos professores incentivadores, Rosilei e Ítalo, foram para outros municípios. Mas como gostava muito do curso, não desisti. Minha família e meus amigos do curso foram grandes parceiros para eu continuar.

Então, chegaram os estágios supervisionados. Esses foram chaves na minha trajetória do curso.

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Foi no primeiro estágio, Ensino Fundamental, que tive a certeza de que queria ser professora. O ambiente escolar, a vivacidade dos alunos e a observação da prática de alguns professores contribuíram para essa certeza.

O nosso estágio foi em grupos, pois eram duas grandes turmas sendo distribuídas nas escolas do município.

Chamou minha atenção a forma como os alunos nos recebiam. Ficavam impressionados com pessoas tão novas sendo estagiárias da tão temida matemática.

Durante a observação das aulas sentia a necessidade de cooperar com o ensino ajudando aqueles alunos que tinham dificuldade na disciplina de matemática. Ficava refletindo

como poderia apresentar os conteúdos de forma mais atrativa e funcional a esse grupo de alunos. Ficava feliz quando tirava algumas dúvidas deles.

Nesse estágio, percebi que os alunos que tinham notas boas na disciplina eram mais seguros e confiantes. Também notei que quando algum aluno, o qual declarava não ser bom na disciplina, tirava nota boa ou se saía bem em alguma atividade, mudava a sua estima visivelmente.

A partir dessas observações comecei a conjecturar sobre a influência que a matemática tinha na vida escolar dos alunos. Essas conjecturas se tornariam o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

No estágio do Ensino Médio, já fui mais enfática nas minhas observações e reflexões. Fiquei mais habituada ao ritmo de um ambiente escolar e pude colocar na prática os conhecimentos matemáticos da Universidade. Também tive uma maior noção das dificuldades encontradas no ensino médio, turno noturno, tais como desinteresse, evasão e falta de perspectiva de vida.

Diante disso, minha vontade em colaborar com o ensino só aumentava. A matemática poderia estimular esses alunos a continuarem os estudos.

Um exemplo disso foi minha irmã que sempre teve muita dificuldade nos estudos, mas quando começou a se sair bem em matemática, mudou sua forma de encará-los. Tornou-se dedicada a vida escolar, prestou o vestibular comigo e estava cursando Licenciatura em Matemática.

Desse modo, sentia que poderia colaborar com ensino de matemática ajudando adolescentes e jovens em sua jornada.

A PRODUÇÃO DA MONOGRAFIA MEDIANTE AS EXPERIÊNCIAS NOS ESTÁGIOS

Com base nas observações e amadurecimento nas atuações dos estágios supervisionados tinha uma ideia sobre o tema da

monografia. Contudo, foi somente em uma conversa com uma colega da turma, a qual muito me ajudou, que o tema foi esboçado: A influência da Matemática na autoestima dos alunos.

A produção do TCC foi desafiadora, pois tinham poucos estudos na época sobre essa temática. Escrever e deixar formatado nas normas da ABNT também foi outro desafio, apesar disso, com ajuda de Deus e incentivo das pessoas próximas consegui finalizar.

Logo em seguida, fui convidada juntamente com mais duas colegas da turma, pelo professor Ítalo, para defender de forma mediada por tecnologia a monografia perante todos os 11 municípios e a banca examinadora. Aceitamos e defendemos com orgulho mais que uma monografia, defendemos a superação da turma no curso de matemática, assim como nosso tão querido município e professores que tanto nos apoiaram.

Nós fomos bem avaliadas pela banca e isso evidenciou a união e a força de vontade da turma. Concluímos o curso com grande festa e agradecidos à UEA por nos proporcionar o tão sonhado curso superior, além disso, foi emocionante me formar com minha irmã.

VIVÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO

Como já mencionei aqui, o ano de 2006 foi marcante para mim. Cursava Letras quando soube que tinha passado em Matemática. Fiquei na dúvida se fazia ou não a inscrição, mas um fator foi decisivo: minha matrícula em Letras foi revogada.

Então, deixei o curso de Letras e iniciei Matemática. Hoje, vejo como uma das melhores coisas que me aconteceu, pois a Matemática me abriu muitas portas.

A primeira delas foi em 2011, quando passei no concurso da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC para professor 40h na cidade de Manaus. Vim no início desse ano morar na capital e já comecei a trabalhar em escolas particulares antes de ser chamada no concurso.

Em 2012, fui convocada e comecei a trabalhar no Estado. Minha experiência nos estágios e nas escolas particulares foram de

grande valia para minha vida profissional. Apliquei o que já refletia nos estágios, um ensino atraente e funcional. Porém, diante dos grandes desafios do ensino e aprendizagem, sentia a necessidade de mais conhecimento prático voltado para a sala de aula.

Então, em 2014, me reencontrei com a UEA, por meio do curso de pós-graduação *stricto sensu*: Metodologias do Ensino de Matemática no Ensino Médio. Nesse curso, tive a oportunidade de conhecer alunos de outros municípios que fizeram a mesma graduação que a minha, por meio do sistema presencial mediado por tecnologia da UEA. Como foi gratificante reconhecer alguns colegas que só via através das telas durante as Dinâmicas Locais Interativas - DLIs. Comprovamos o quanto essa Universidade foi importante nas nossas vidas, estudantes do interior do Estado.

Nesse mesmo ano, fiz novamente o concurso da SEDUC, agora para 20h. Passei e aguardei ser convocada.

O curso de pós-graduação foi o estímulo que precisava na minha prática docente e me fez ansiar pelo mestrado para melhorar mais ainda meu profissionalismo.

Fiz algumas tentativas de ingresso em cursos de mestrado, sendo que em 2016 obtive aprovação no Mestrado profissional em Matemática – PROFMAT. Esse curso era em rede nacional com parceria da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Nesse mestrado reencontrei minha querida professora da graduação, Rosilei Cardozo Moreira, como colega de turma. Fiquei muito feliz com a presença dela, sua motivação juntamente com nossos colegas de turma me ajudou a concluir. Nessa época eu já era professora 60h da SEDUC e tive muita dificuldade no *stricto sensu*, como nunca havia tido antes. Foi muito desafiador, mas recompensador.

Concluí o mestrado com minha dissertação pesquisando sobre uso da tecnologia no ensino e o trabalho colaborativo em sala de aula. Esse estudo oportunizou novos deslumbres sobre o ensino na era moderna e trouxe bons resultados dentro da delimitação ao qual eu escolhi.

Depois de finalizar com grande esforço o mestrado fui convidada a trabalhar na sede da SEDUC, no departamento da Coordenação do Ensino Fundamental. Foi então que, em 2020, começou uma nova etapa na minha caminhada na educação. Trabalhar nesse setor ampliou minha visão sobre o ensino. Os 10 anos de experiência como professora foram fundamentais para que pudesse visualizar um novo pressuposto para o ensino de matemática com a implantação da Nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Também tive o privilégio de contribuir na elaboração da Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas para o Ensino Fundamental.

Inesperadamente, nesse mesmo ano, veio a pandemia da Covid-19, quando tudo o que tinha pesquisado e estudado no mestrado, durante a produção da dissertação, tornar-se-ia essencial para educação. Além do mais, percebemos o quanto precisamos melhorar nesse aspecto das tecnologias educacionais.

Depois de pouco mais de um ano nesse setor, senti o desejo de voltar a ministrar aulas, de modo que passei por uma seletiva para trabalhar no Centro de Mídias do Amazonas - CEMEAM. Fui aprovada na seleção e hoje lembro com grande estima minha experiência na graduação, pois sou professora em moldes parecidos com o que fui formada.

Estive dos dois lados da telinha: a primeira como aluna do Curso de Licenciatura em Matemática e, atualmente, como professora do projeto presencial mediado por tecnologia. Ter a primeira experiência fez e faz um grande diferencial na minha vida profissional, por isso eu sou muito grata a todos os envolvidos no curso de Licenciatura em Matemática- sistema presencial mediado por tecnologia da UEA.

SOBRE OS AUTORES

Adna Nascimento Pesqueira

Especialista em Metodologia do Ensino de Arte pela Faculdade de Educação São Luís/SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEA).

Ana Claudia da Silva Oliveira da Cruz

Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades pelo PPGECH/UFAM. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Supervisora do Ensino Médio na coordenadoria regional de Humaitá/Am.

Andrezza Belota Lopes Machado

Doutora em Estudos da Criança – Universidade do Minho – Uminho. Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica - CENSUPEG. Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Ana Paula dos Reis Gonçalves

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi bolsista no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEA). Foi Assistente Docente no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares da UEA (LEPETE - UEA). Atuou como Estagiária na DDZ Norte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) através do Programa de Gestão de Alfabetização (PGA). Integra a equipe de Auditoria e implantação de plataforma de reforço escolar de uma empresa privada, em parceria com a SEMED/Manaus.

Cathlen Coelho de Aquino

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Futura/SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEA). Foi Assistente em Alfabetização pelo Programa de Gestão da Alfabetização (PGA/SEMED).

Cleusa Suzana Oliveira de Araujo

Doutora e Mestre em Biologia de Água Doce e Pesca Interior pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Graduação em Licenciatura em Ciências do Primeiro Grau pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) na graduação e no Programa de Pós-Graduação - Doutorado da Rede de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Realizou Pós-doutorado em Educação e Ciências pela Universidade Estadual de Maringá e pela Universidade do UMINHO - PT (2020).

Cristina Carvalho de Araújo

Mestre em Educação, Especialista em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), atuando principalmente na formação de professores.

Daiane da Silva Dias

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estácio de Sá. Foi bolsista de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Amazonas (PAIC/UEA) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEA). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede privada de ensino de Manaus.

Dyagni Brahmacari Ribeiro Soares

Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). cursando Especialização em Administração Escolar e Orientação Educacional pela Faculdade Única/MG.

Efrain da Silva Santos

Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEA) e do Programa de Monitoria da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atua de forma autônoma em projetos artístico-culturais por meio de produções poéticas.

Enicelmo Pereira Pessoa

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Humanidades (UFAM). Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília). Especialista em Tradução e Interpretação de LIBRAS pela Faculdade Santo André (FASA/SP). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) na área de Educação Especial (Matemática – Ensino Fundamental e Ensino Médio), no município de Humaitá/Am.

Érica Vidal Rotondano

Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em convênio com a Universidade do Estado do Amazonas (DINTER UEA/UERJ). Mestre em Educação, graduada em Serviço Social e em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Eulina Maria Leite Nogueira

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Credenciada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Ciências e Humanidades (UFAM).

Fernanda Souza da Silva

Mestranda em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Futura/SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi bolsista de iniciação científica da CAPES e estagiária pelo Programa de Gestão da Alfabetização (PGA/SEMED). É bolsista do Programa de Apoio à Pós-graduação *stricto sensu* da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Francisco Leugênio Gomes

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Tecnologias Educacionais em EaD pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Especialista em Práticas Assertivas para Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor de Matemática no Instituto Federal de Educação do Amazonas/IFAM - Campus Eirunepé. Coordenador da Base Nacional Comum Curricular do IFAM/Campus Eirunepé.

Giovanna Pinto Praia

Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) com pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Graduada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Pesquisa nos Espaços Educativos pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Guiomar Lima de Carvalho

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho – Braga/PT. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do

Amazonas. Graduada em Licenciatura em Pedagogia e História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Isaura Thainá da Silva Uchôa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Participou do Programa de Gestão e Alfabetização (PGA) coordenado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e desenvolvido nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

Ismael Gomes de Menezes

Especialista em Pesquisa nos Espaços Educativos (UEA). Graduado em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

Maria Almerinda de Souza Matos

Licenciada em Educação Especial: Deficientes Mentais na 1ª Turma do Curso pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1980). É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (1996), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2008) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília (2019). Atualmente é Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM) na categoria Associada Nível 4, vinculada ao Departamento de Teorias e Fundamentos (DTF). É Coordenadora Fundadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação (GPPE/UFAM). Faz parte da Associação Brasileira de Autismo (ABRA), Membro da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (ABP), compondo também a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFAM (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Inclusão Escolar, Políticas Públicas, Necessidades Educacionais Especiais, Psicomotricidade e Psicopedagogia.

Maria Evany do Nascimento

Doutora em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – (PUC-Rio). Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, Especialista em História e Crítica da Arte, Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Amazonas. Docente da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Maria Franciná Lira Ribeiro

Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade Metropolitana (FAMETRO). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEA). E no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE). É escritora e poeta. Trabalha como Pedagoga na SEMED/Manaus.

Maria Quitéria Afonso Menezes

Mestre em Educação e Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

Marcos Bezerra de Sousa

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Cursando Especialização em Desenvolvimento, Etnicidade e Políticas Públicas na Amazônia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEA). E no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE). Atuou no Programa Gestão da Alfabetização (PGA/SEMED).

Monica Silva Aikawa

Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Educação Infantil; Especialista em Coordenação Pedagógica e em Psicopedagogia

pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Odelice Alves Sinfronio

Mestranda em Educação, Especialista em Gestão de Projetos/Formação Docente e Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura/SP. Atuou como bolsista nos seguintes programas/projetos: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEA); Projeto Assistência à Docência no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE/UEA); Programa de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (UEA/FAPEAM).

Osmarina Guimarães de Lima

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Experiência em assessoria, consultoria, coordenação de cursos de Licenciatura e Projetos do Governo Federal (UAB, PRONATEC). Atua na formação de professores desde 1987, ministrando cursos, palestras e disciplinas no Magistério (Ensino Médio), nas Licenciaturas, nos cursos de Pós-graduação *lato sensu* e em programas de formação de professores universitários. É docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia (PARFOR). Representante da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD/AM). É pesquisadora com trabalhos publicados na área de políticas públicas educacionais, educação inclusiva, formação docente, tecnologias assistivas e tecnologias para a educação.

Rosilei Cardozo Moreira

Mestre em Matemática e Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Especialista em Educação Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). É professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Integra a equipe da Gerência de Formação de Professores/CEPAN (SEDUC). Foi professora assistente no curso de Licenciatura em Matemática e também em cursos de Pós-graduação lato sensu pelo Sistema Presencial Mediado por Tecnologia (SPMT/UEA).

Rosinalva Ferreira Esquerdo

Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica – CENSUPEG. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEA) e no Projeto Assistência à Docência no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE/UEA). Desenvolveu projetos, como bolsista, de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Rute Maia Moreira

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Cursando Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Dom Alberto/RS.

Valcineide dos Santos Malta Paulino

Mestre em Matemática Aplicada com Ênfase no Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Integrou a equipe da Coordenação do Ensino

Fundamental desta Secretaria e, atualmente, é professora no Centro de Mídias do Estado do Amazonas (CEMEAM), ministrando aulas por meio do Sistema Presencial Mediado por Tecnologia.

Vanderlete Pereira da Silva

Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário Luterano de Manaus. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente e subcoordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Víctor Leandro da Silva

Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduado em licenciatura plena em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

título Formação de professores: histórias de vida,
experiências de estágio e iniciação científica

organização Osmarina Guimarães de Lima

tipografias Noto Sans
Noto Serif
IBM Plex

número de páginas 321



para conhecer mais da *editora*UEA e de nossas publicações,
acesse nosso site e nos siga nas redes sociais

editora.uea.edu.br

ueaeditora



A presente obra reúne experiências de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos acadêmicos e pelos professores da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas. São, ao todo, 21 capítulos, divididos em textos monográficos e autobiográficos produzidos na licenciatura em Pedagogia e na licenciatura em Matemática (Sistema Presencial Mediado por Tecnologia). Incluindo, ainda, produções de egressos de Letras, concluintes do curso de pós-graduação *lato sensu* em Pesquisas nos Espaços Educativos (ENS/UEA). Esse percurso formativo contribuiu para a realização do trabalho de conclusão de curso da maioria desses acadêmicos, como também suscitou perspectivas em relação à formação continuada na pós-graduação. O resultado dessa construção coletiva na universidade pública ratifica o papel da educação inclusiva na promoção do desenvolvimento de nossa região, visto que são produções oriundas da comunidade acadêmica da capital e do interior do Estado.



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO



editora
UEA