

ANAI S

VII EPED

**ENCONTRO DOS
ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA**

**Potencialidades e (re) Organização do Trabalho
Pedagógico: Reflexos, Desafios e Construções**

21 E 22 DE SETEMBRO DE 2023

UFPA - CAMPUS DE ABAETETUBA



REALIZAÇÃO



@caped.ufpa
cubt.ufpa.br

ANAIS DO VII EPED

*Potencialidades e (re) organização do
trabalho pedagógico: reflexos,
desafios e construções*



Arte da capa

Reinaldo de Lima Pereira

Organização e Editoração

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Comitê Científico

Alexandre Augusto Cals e Souza

Crisolita Goncalves dos Santos Costa

Eliana Campos Pojo Toutonge

Joceline Arlene Gouveia Rocha Barreto

Jéssica da Luz Sena

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Ladyana dos Santos Lobato

Lídia Sarges Lobato

Maria do Socorro Pereira Lima

Maria Madalena Silva da Silva

Olidete de Araújo

Sérgio Bandeira do Nascimento

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Professora Conceição Solano/UFPA-Abaetetuba-PA**

E56a Encontro dos Estudantes de Pedagogia (7. : 2023 : Abaetetuba-PA)

Anais do VII Encontro dos Estudantes de Pedagogia [recurso eletrônico] / Joyce Otânia Seixas Ribeiro (org.). — Abaetetuba : Ed. Abaeté, 2023.

Acesso: <https://www.cubt.ufpa.br>

ISBN 978-85-92786-43-4

1. Educação – Congressos – Abaetetuba (PA). 2. Trabalho pedagógico. I. Ribeiro, Joyce Otânia Seixas. II. Título

CDD 23. ed. – 370.6098115

Elaborado por Luciane Silva da Silva – CRB-2/1632



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor: Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-reitor: Gilmar Pereira da Silva

Pró-reitoria de Ensino de Graduação: Loiane Prado Verbicaro

Pró-reitoria de Extensão: Nelson José de Souza Júnior

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Maria Iracilda da Cunha Sampaio

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA

Coordenadora: Manoel de Jesus dos Santos Costa

Vice-coordenador: Ronaldo Lopes de Sousa

Coordenação Acadêmica: Ronaldo Lopes de Sousa

Secretaria de extensão: Ladyana dos Santos Lobato

Realização do VII EPED

CAPED - Centro Acadêmico de Pedagogia

Apoio:

FAECS - Faculdade de Educação e Ciências Sociais

LASTRO - Laboratório de Avaliação, Sistema, Trabalho e Regulação Docente

DE BUBUIA AMAZÔNICA - Grupo de Pesquisa e Extensão Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais

DIFFÉRENCE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e diferença na contemporaneidade

GEPEBATO - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais no Baixo Tocantins

GEPEGE - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação

GEPEPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Gestão e Políticas Educacionais

GEPHI - Grupo de Pesquisa Educação e História de Prisões na Amazônia

GEPIVE - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Violência nas Escolas

GEPLAES - Grupo de Pesquisa em Linguagem, Alfabetização, Emoções e Subjetividade

GEPTE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação

GHECAP - Grupo de História e Educação da Criança na Amazônia Paraense

COMISSÕES DO VII EPED

COORDENAÇÃO GERAL

JEFFERSON SERRÃO DE ASSUNÇÃO

FLAVIANE CORDEIRO MARTINS

LILIAN DAS SILVA DIAS

SABRINA DE NAZARÉ SERRÃO MIRANDA

COMISSÃO CIENTÍFICA

ALEXANDRE AUGUSTO CALS E SOUZA

ÂNGELO FELIPE MACHADO SILVA

ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE

JÉSSICA DA LUZ SENA

JOYCE OTÂNIA SEIXAS RIBEIRO

LADYANA DOS SANTOS LOBATO

LÍDIA SARGES LOBATO

MARIA DO SOCORRO PEREIRA LIMA

MARIA MADALENA SILVA DA SILVA

OLIDETE DE ARAUJO

SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO

COMISSÃO CIENTÍFICA DE APOIO

ÂNGELO FELIPE MACHADO SILVA

CAMILA SILVA ARAÚJO

JÉSSICA COSTA DIAS

REGIANE CORRÊA DE CARVALHO

VANESSA PARENTE RAMOS

COORDENADORES DOS GRUPOS DE TRABALHOS (GTs)

CRISOLITA GONCALVES DOS SANTOS COSTA

GABBE MENDES DOS ANJOS

JOCELINE ARLENE GOUVEIA ROCHA BARRETO

LAÉRCIO FARIAS DA COSTA

OLIDETE DE ARAÚJO

SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO

WAGNER FERREIRA PEREIRA

COMISSÃO DO ALOJAMENTO

EMANUELLY BARBOSA FERREIRA

ERIZANE CORREIA

LARIANE PAIXÃO SILVA

MARLUCE QUARESMA MACIEL

MAYLANE MARQUES NEGRÃO

RAFAEL MUNIZ PINHEIRO

VINICIUS DE MORAES BOTELHO

WANESSA DA SILVA ABREU

COMISSÃO SECRETARIA

ANDREIA RODRIGUES QUARESMA

ANDREZA DA SILVA FERREIRA

CLEIZIANE SILVA E SILVA

DARLENY PIRES PINHEIRO

ELISANDRA RODRIGUES DOS PASSOS

JAMILLY CORRÊA FERREIRA

JULIA DO SOCORRO DA SILVA RODRIGUES

KAMILLY OLIVEIRA DA SILVA

LUCAS MORAES SANTOS

LUÍS HENRIQUE FONSECA MORAES

MARIA DALVA DIAS LEAL

RAISSA DA CONCEIÇÃO MARQUES FERREIRA

RAYELE FERREIRA EVANGELISTA

ROBERTA DIAS SOARES

VANESSA ANDRADE DE CASTRO

WALÉRIA OLIVEIRA DA SILVA

COMISSÃO EPEDZINHO

AMANDA DO SOCORRO LEITE FARIAS

ANA PAULA SERRÃO

BETÂNIA FARIAS MAUÉS

CAMILA DA SILVA SANTOS

DACILDA SILVA CELSO

DALCICLEIDE GOMES SILVA

DÉBORA MENDES DIAS

EVA SANTOS BITENCOURT

FRANCIANNE SANTOS PINHEIRO

TATIANE FERREIRA DOS SANTOS

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO

ANTÔNIO MATHEUS ARAÚJO FERREIRA

GEANNY LOBATO COSTA

KAYANNE RODRIGUES DE ALMEIDA

RAPHAELLE CORREA DA COSTA

VICTOR MATHEUS DA CRUZ MENDES

COMISSÃO LANCHE

GEVANILDO DOS SANTOS SILVA

KLYVIA CLARISSE XAVIER FARIAS

MARIELE MONTEIRO LOBATO

RAFAEL DA COSTA ALBUQUERQUE

RANIELLE BAIA FREITAS
SUSANNA MIRANDA CORRÊA

COMISSÃO DE APOIO

BEATRIZ RODRIGUES SAGICA
JOSENALDO DA COSTA DA COSTA
KARINA PEREIRA GONÇALVES
RITA DE CÁSSIA QUARESMA E SILVA
YURI ANTUNES DA SILVA
RAFAEL WILHAMES DA CRUZ SANTANA
TAMARA RODRIGUES CARVALHO

PROGRAMAÇÃO

PROGRAMAÇÃO DO 1º DIA (21/09/2023)

8h as 11h - Credenciamento

Local - Auditório central

9h as 10h - Mesa de abertura

Prof. Dr. Manuel Costa - Coordenador do Campus Universitário de Abaetetuba

Profa. Dra. Dinair Leal da Hora - Diretora da Faecs

Profa. Dra. Ana Áurea Barreto Maia - ex-coordenadora do CUBT

Lilian das Silva Dias - Coordenadora Geral do VII EPED e Coordenadora do CAPED

Vanilson dos Santos Cavalheiro - Presidente da ADQ - Campus Abaetetuba

Profa. Me. Maria Madalena Silva da Silva - Vereadora de Abaetetuba

Local: Auditório Central

10h30 as 12h - Mesa-redonda: Potencialidades e (Re) Organização do Trabalho Pedagógico: reflexos, desafios e construções

Profa. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro - Docente da Faecs

Prof. Me. Adelino Ferranti - Docente aposentado da FAECS

Profa. Dra. Luciane Teixeira da Silva - Técnica em Educação da SEMEC\Belém

Profa. Esp. Olidete de Araújo - Docente da FAECS

Mediadora: Maria Madalena da Silva

Local: Auditório Central

14h as 15h30 - Mesa-redonda: Educação e resistência: pela formação plena de professores e pela Revogação imediata da BNC-FP

Prof. Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves - Docente da FAECS

Profa. Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa - Docente da FAECS

Gustavo Gabriel dos Santos - Secretário Executivo da ExPAEPe

Mediador: Lucas Vinícios Corrêa dos Santos

Local: Auditório central

15h30 as 17h30 - Apresentação dos Grupos de Trabalhos (GT's)

Local: Salas definidas pela organização

PROGRAMAÇÃO DO 2º DIA (22/09/2023)

8h as 9h40 - Mesa-redonda: Movimento estudantil

Lilian das Silva Dias - Coordenadora Geral do VII EPED e Coordenadora do CAPED

Artur Leite - Membro da Juventude Manifesta

Albertino Araújo Cardoso Júnior - Presidente do DA\Campus Universitário de Abaetetuba

Alan de Sousa Nunes - Representante do DCE

Mediador: Vanilson dos Santos Cavalheiro

Local: Auditório Central

9h40 as 11h - Minicursos

Minicurso 1: O trabalho pedagógico no sistema penitenciário: relatos e vivências no Centro de Recuperação Regional de Abaetetuba

Ministrantes: Thaiane dos Santos Silva e Elizama Silva Perereira

Local: Sala definida pela organização

Minicurso 2: A importância do Currículo Lattes

Ministrantes: Jefferson Serrão de Assunção e Flaviane Cordeiro Martins.

Local: Sala definida pela organização

14h as 16h - Oficinas

Oficina 1 - Trabalho docente: conceituação e regulação

Ministrante: Profa. Dra. Mariza Felipe Assunção

Local: Sala definida pela organização

Oficina 2: O redimensionar pedagógico: reflexões acerca dos desafios e possibilidades no alfabetizar

Ministrante: Talia Balieiro da Silva

Local: Sala definida pela organização

11h as 11h50 - Mesa-redonda: Saúde mental no ambiente escolar e acadêmico

Nilma Batista Pinto - Assistente Social da Universidade Federal do Pará

Helen Dias dos Passos - Psicopedagoga Clínica e Institucional

Mediação: Raphaelle Corrêa da Costa

Local: Auditório Central

16h as 17h - Mesa de encerramento

Profa. Esp. Olidete de Araújo - Docente da FAECS

Edite Dias dos Santos - Coordenadora da CPGA

Prof. Dr. Ronaldo Lopes de Souza - Vice-coordenador do Campus Universitário de Abaetetuba

Lilian da Silva Dias - Coordenadora Geral do VII EPED e Coordenadora do CAPED

Flaviane Cordeiro Martins - Coordenadora do VII EPED e Vice-Coordenadora do CAPED

Mediador: Jefferson Serrão de Assunção

Local: Auditório central

17h30 as 19h30 - Momento cultural e exposição artística

Apresentação cultural da Banda Patuá

Local: Quadra ao lado do Toca-tocantins\CUBT

APRESENTAÇÃO

O Encontro dos Estudantes de Pedagogia (EPED) é realizado anualmente pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED) da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba, em parceria com sua respectiva subunidade, a Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS). O evento está em sua sétima edição e tem por objetivo político-social o desenvolvimento articulado entre Ensino, Pesquisa e Extensão no curso de graduação em Pedagogia e áreas afins, sendo um momento formativo para a socialização de conhecimentos e promoção de reflexões e debates sobre educação e sociedade no contexto atual.

Com o tema *POTENCIALIDADES E (RE) ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXOS, DESAFIOS E CONSTRUÇÕES*, o VII EPED foi realizado nos dias 21 e 22 de setembro de 2023, no Campus Universitário de Abaetetuba. A programação contou com palestras, debates, mini cursos, oficinas, atividades culturais e apresentação de trabalhos. Os trabalhos aprovados e apresentados nos respectivos GTs, foram reunidos nestes Anais, que estará disponível no *portal*: www.cubt.ufpa.br para ser acessado e amplamente divulgado.

Convidamos a comunidade acadêmica, a comunidade educacional em geral, bem como os demais interessados e interessadas, à leitura dos Anais do VII EPED, que entretece reflexões sobre os temas e problemas educacionais do Baixo Tocantins.

Abaetetuba, outubro de 2023.

Comissão Científica do VII EPED.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
GT 1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO ESCOLAR	
AS ESTRATÉGIAS APLICADAS PELA UFPA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CAMPUS DE ABAETETUBA Klyvia Clarisse Xavier Farias, Alexandre Augusto Cals e Souza	16
ANÁLISE DA CONDIÇÃO DE VIDA DOS ALUNOS E DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 E AS POSSÍVEIS DIFICULDADES PARA O ACESSO AS AULAS NO CURSO DE PEDAGOGIA EM ABAETETUBA Juliana de Fátima Guimarães Ruiz, Alexandre Augusto Cals e Souza	27
GT 2. DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
O EXPERENCIAR DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS Betânia Farias Maués, Francianne Santos Pinheiro, Jadson Fernando Garcia Gonçalves	40
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALA DE AULA Vivian Caroline Pereira da Luz dos Santos, Marcelo Patrocínio dos Santos, Joyce Otânia Seixas Ribeiro	46
A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Daniela De Sousa Pantoja, Elisandra Rodrigues dos Passos, Jadson Fernando Garcia Gonçalves, Vanessa Andrade de Castro	50
A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO EDUCAR E SOCIALIZAR, NA TURMA DO PRIMEIRO ANO-A, NA ESCOLA MARIUADIR SANTOS Rosenilda Maciel, Sara Silva Pantoja	54
GT 3. INCLUSÃO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PARA PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	
O PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NO SISTEMA PENAL E O DIREITO A EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA Sérgio Bandeira do Nascimento, Thaiane dos Santos Silva, Elizama Silva Pereira	60
JUVENTUDE(S), EDUCAÇÃO(ÕES) E ENCARCERAMENTO NA AMAZÔNIA PARAENSE NO CENÁRIO DO SÉCULO XXI Sabrina de Nazaré Serrão Miranda, Mariele Monteiro Barros, Darleny Pires Pinheiro	64
INTERFACES ENTRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO NO CENTRO DE RECUPERAÇÃO REGIONAL DE ABAETETUBA Elizama Silva Pereira, Sérgio Bandeira do Nascimento, Thaiane dos Santos Silva	68

GT 5. ENSINO DAS CIÊNCIAS E DA MATEMÁTICA

- A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DE PROBABILIDADE: DIFICULDADES E LIMITES DE ESTUDANTES CONCLUINTE DE CURSO DE PEDAGOGIA 73
Reinaldo Feio Lima, Cleyton Hércules Gontijo

GT 6. DESAFIOS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS À EDUCAÇÃO BÁSICA E AO ENSINO SUPERIOR

- O PAPEL DA GAOPA NO PROCESSO DE INCLUSÃO FAMILIAR, SOCIAL E EDUCACIONAL DA PESSOA COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE BARCARENA-PA 78
Aduza Pereira Brito
- ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA 83
Luana Braga Brabo, Olidete de Araujo
- O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EMEIF MARIUADIR SANTOS, ABAETETUBA-PA 87
Dalcicleide Gomes Silva, Waléria Oliveira da Silva
- O ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA 92
Erima Silva Matia, Thamyres Silva da Silva, Olidete de Araujo

GT 9. CURRÍCULO: POLÍTICAS E PRÁTICAS

- RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: BIOPOLÍTICA, PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO 97
Ysabelle Cardoso de Sousa, Jadson Fernando Garcia Gonçalves

GT 10. EDUCAÇÃO, GÊNERO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

- BRINQUEDO DE MIRITI, COLONIALIDADE DE GÊNERO E PEDAGOGIA DECOLONIAL 101
Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Cibelly Brito Freitas, Juliana Luz Cardoso

GT 11. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

- A FESTIVIDADE DO DIVINO ESPÍRITO SANTO COMO LUGAR DE MEMÓRIA NA CIDADE DE MOJU 106
Elber Maciel de Oliveira, Layse Cruz Mendes
- CULTURA E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS 110
Grasiela da Cruz Almeida, Mayla da Silva Barros, Eliana Campos Pojo Toutonge
- O QUADRO DE EGRESSOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DO CAMPUS DE ABAETETUBA 116
Milena Guedes do Espírito Santo, Maria do Socorro Pereira Lima

GT 14. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, ESTUDOS DE LINGUAGEM NO ENSINO APRENDIZAGEM

METÁFORA NOS LOUVORES GOSPEL

122

Eduardo Maués Sena, Alessandra dos Santos Ferreira, Núbia Vitória Cardoso de Miranda

O REFLEXO DA ORALIDADE NA ESCRITA: A PRESENÇA DE METAPLASMOS EM TEXTOS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

126

Mônica Rodrigues Quaresma, Jessiane de Paula Vilhena Gomes, Eduardo Maués Sena

GT 1.
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO
ESCOLAR

AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS APLICADAS PELA UFPA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CAMPUS DE ABAETETUBA

Klyvia Clarisse Xavier Farias (UFPA)
E-mail: klyviaxavier27@gmail.com

Alexandre Augusto Cals e Sousa (UFPA)
E-mail: alexandre@ufpa.br

RESUMO: A pesquisa apresenta conceitos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) aplicado durante a pandemia do coronavírus (Covid-19) à Universidade Federal do Pará (UFPA) através da Resolução n. 5.294, de 21 de agosto de 2020. Do ponto de vista individual e pessoal, o distanciamento físico da instituição, de colegas e professores, foram as primeiras mudanças. Se tal mudança afetou o processo de aprendizagem de um discente, claramente afetou uma parcela dos demais. É necessário estar ciente dos entraves que surgiram no decorrer da pandemia. A pesquisa desenrolou-se com a finalidade de apresentar uma análise dos discentes durante o período pandêmico. Pesquisa realizada junto ao corpo discente do Curso de Pedagogia, Campus de Abaetetuba/UFPA, de caráter descritivo e exploratório e de abordagem quanti-qualitativa (CRESWELL, 2010; CHIZZOTTI, 2014). Os resultados da pesquisa apontam para o esclarecimento da implementação de políticas no que se refere ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). A partir do questionário de perguntas obtivemos respostas que deram base para a análise da implantação das políticas públicas no referido curso. Ressaltamos que a aplicação das políticas públicas tanto do Governo Federal, quanto do estado e dos municípios, teve importante contribuição para manter os cidadãos seguros. O posicionamento da universidade em aderir pela suspensão das aulas e a implementação da modalidade do ERE foi necessária, mesmo que tenha somado para um atraso nos componentes curriculares do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Remoto Emergencial. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Ao observar as constantes mudanças devido a pandemia da covid-19, foi possível perceber, na condição de discente, que houve impactos relevantes. Do ponto de vista individual e pessoal, o distanciamento físico da instituição, de colegas e professores, foram as primeiras mudanças. Se tal mudança afetou o processo de aprendizagem de um discente, claramente afetou uma parcela dos demais. Dar ênfase neste ponto a esse viés de pesquisa é relevante ao ponto que, apesar de se tratar de uma instituição federal e um Campus municipal, os discentes que compõem a esfera universitária são diferentes entre si. Particularmente, é necessário se tornar ciente dos entraves que surgiram no decorrer da pandemia.

Além das implicações da vida acadêmica, é relevante pontuar, que houve uma sobrecarga do sistema de saúde, a capacidade de atendimento de todo tipo foi colocada em xeque, tanto de infraestrutura quanto de recursos humanos e de logística. Havia insuficiência de atendimento emergencial e de leitos hospitalares, equipamentos de proteção e recuperação, insumos, medicamentos, exames e testes de diagnóstico. As

elevadas prevalências de morbidade e mortalidade levou ao ponto extremo de esgotamento na disponibilidade de serviços funerários e de cemitérios, ocasionando o estresse social, o surgimento de problemas psicológicos e nervosos.

Sendo assim, esta pesquisa contribuirá para que a sociedade tome conhecimento dos entraves vivenciados pelos universitários frente a essa mudança decorrente da pandemia. Minimizando a indiferença contra a parcela acadêmica, taxados como “aqueles que descansaram na pandemia”, pelo fato de estarem fora fisicamente da Universidade.

Tendo em vista que se isto afetou profundamente os países desenvolvidos, berço do modelo econômico do Estado de bem-estar social – welfare state. A situação tornou-se ainda mais preocupante em países onde persistem problemas estruturais, econômicos e sociais, retratados por elevados índices de pobreza e desigualdades, como os da América Latina e, particularmente, o Brasil (SOUSA, 2010). Ou seja, além dos transtornos de adaptação ao isolamento, constata-se o baixo nível de condições socioeconômicas de vida dos discentes. De qualquer forma, frente ao avanço do Coronavírus e depois de muita pressão da sociedade, o Governo Federal e, principalmente os Estados e Municípios, adotaram políticas de proteção à saúde, como também assistências – como auxílio financeiro emergencial, liberação de pagamento de contas de água e de energia, entre outras – visando paliar consequências negativas para os trabalhadores e suas famílias decorrentes da redução das atividades econômicas e do aumento do desemprego e da precariedade.

Tanto profissionalmente quanto academicamente os universitários apropriaram-se de modos de construir conhecimentos, sendo um deles a pesquisa. É evidente que a pesquisa é um elemento de construção para o conhecimento, ela favorece o indivíduo curioso o qual por meio da busca constrói, particularmente, seu conhecimento. Ao se produzir esta vertente soma-se para a academia uma pesquisa para a relevância sobre os processos educativos, que estão sendo realizados de forma remota e quais os impactos na formação dos alunos do curso de Pedagogia no Campus de Abaetetuba no seu processo de aprendizagem, se estão conseguindo seguir com a vida acadêmica, dentre outras condições.

Vale ressaltar que a partir do momento que se verifica como tem se desenvolvido a aprendizagem, a pesquisa abre um leque de informações que esclarecerão os impactos da pandemia em nossas relações no exercício profissional. Analisando como as estratégias da Universidade foram aplicadas, bem como o processo de ensino se deu a partir do Ensino Remoto Emergencial, estudando o processo de aprendizagem do curso de Pedagogia.

METODOLOGIA

Pesquisa realizada junto ao corpo discente do Curso de Pedagogia, Campus de Abaetetuba/UFGA, de caráter descritivo e exploratório e de abordagem quanti-qualitativa (CRESWELL, 2010; CHIZZOTTI, 2014). Em relação à metodologia adotada no desenvolvimento do estudo, utilizou-se da pesquisa bibliográfica de abordagem quanti-qualitativa. Neste sentido, os dados que compõem o corpo deste trabalho foram coletados de artigos científicos. Knechtel (2014), compreende que “a pesquisa bibliográfica é o estado sistemático e desenvolvido com base em materiais publicados em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (KNECHTEL, 2014, p.146).

A pesquisa foi direcionada aos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará-UFGA. Sendo composto por indivíduos provenientes de localidades ribeirinhas (da cidade Abaetetuba e suas ilhas) e municípios circunvizinhos (Acará, Igarapé-Miri, Moju, Tomé-Açu, Barcarena e Limoeiro do Ajuru) os quais compõem o corpo discente do referido curso. Realizada de forma on-line por meio de um questionário pela plataforma do *Google Forms*, contendo vinte e cinco (25) perguntas (VIEIRA, 2009).

A análise dos dados obtidos pelo questionário, foi realizada por meio da técnica metodológica da análise de conteúdo. Pois pode ser analisada tanto quantitativa quanto qualitativa. Ela trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos. Existem dois tipos de textos que podem ser trabalhados pela análise de conteúdo: os textos produzidos em pesquisa, através das transcrições de entrevista e dos protocolos de observação, e os textos já existentes, produzidos para outros fins.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.47).

Na análise de conteúdo se espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem.

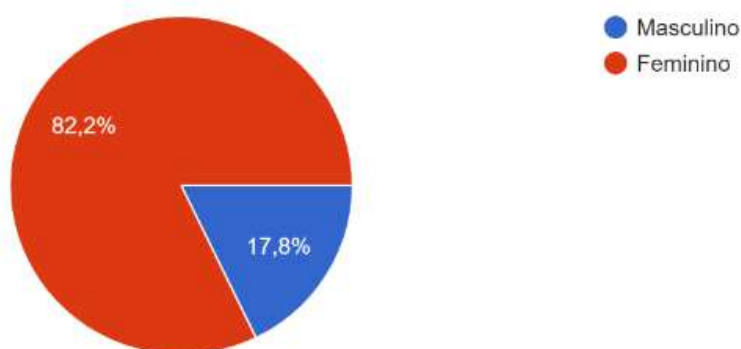
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Frente ao avanço do Coronavírus e depois de muita pressão da sociedade, o Governo Federal e, principalmente os Estados e Municípios, adotaram políticas de proteção

à saúde, como também assistências – como auxílio financeiro emergencial, liberação de pagamento de contas de água e de energia, entre outras – visando paliar consequências negativas para os trabalhadores e suas famílias decorrentes da redução das atividades econômicas e do aumento do desemprego e da precariedade. A Universidade Federal do Pará suspendeu aulas presenciais e disponibilizou informações através de Grupos de Trabalhos para auxiliar na orientação e prevenção. Em reunião colegiada no Conselho Superior de Ensino e Pesquisa e Extensão – CONSEPE, foi elaborado e aprovado a Resolução n. 5.294, de 21 de agosto de 2020 que aprova de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19, e dá outras providências.

Após a aplicação e o fechamento do formulário de perguntas, começamos a analisar as respostas e porcentagens da pesquisa. Obteve-se um total de 73 respostas que correspondem a 73 discentes, dessa quantidade verificou-se que 82,2% dos participantes da pesquisa referem-se ao público que se identificou como feminino, e apenas 17,8% masculino.

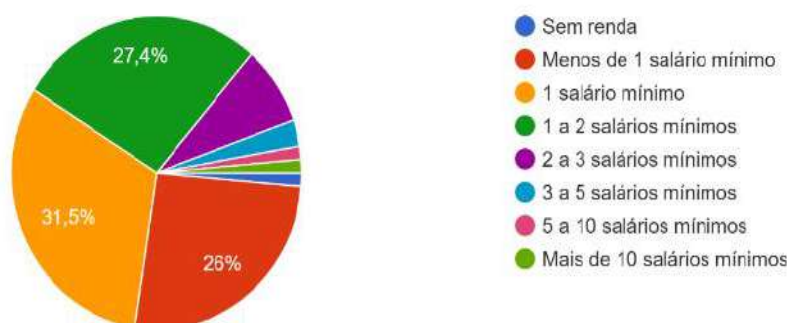
1- Gênero
73 respostas



Fonte: Klyvia Xavier (2022).

Algo importante que ficou evidente nas respostas diz respeito à situação econômica dos sujeitos da pesquisa. No que tange a análise da renda familiar, obteve-se o resultado que 31,5% destes têm sua renda de 1 salário-mínimo. Sendo que em relação a composição familiar 23,3% das famílias dos discentes são compostas por 4 pessoas. Levando em consideração que ao ser comparado com a situação financeira do Brasil esse valor não é suficiente para manter as despesas mensais, devido ao aumento dos preços de produtos básicos dos cidadãos, principalmente quanto à alimentação.

7- Renda Familiar
73 respostas



Fonte: Klyvia Xavier (2022).

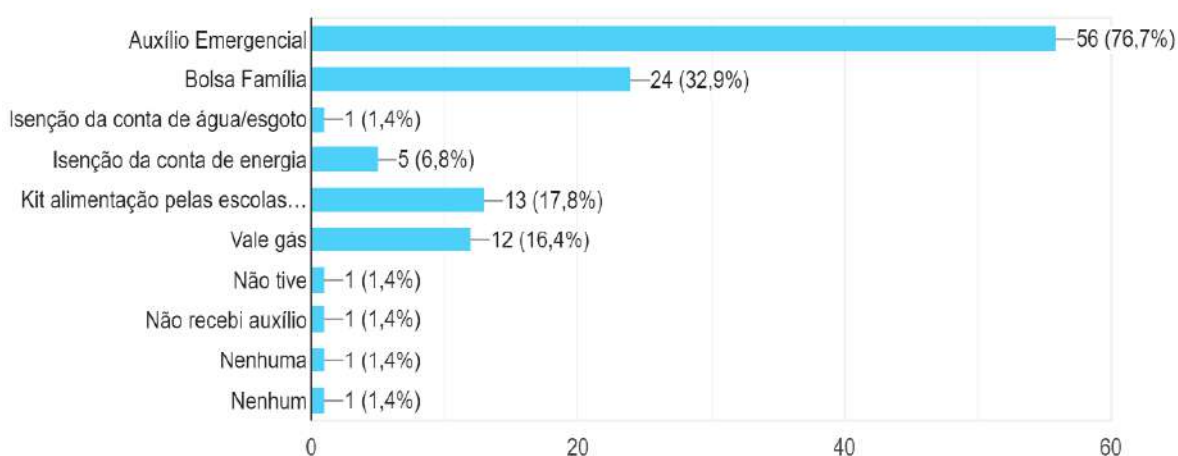
Não é novidade que a pandemia causada pelo Coronavírus explicitou os vários déficits do Brasil, haja vista que, algumas pesquisas apresentaram a situação econômica e as dificuldades dos brasileiros, mais precisamente os trabalhadores autônomos. Para os trabalhadores autônomos o momento mais difícil ocorreu no segundo trimestre de 2020, quando estes receberam 24% a menos do que a renda habitual. Esse cenário também é pensado para a categoria dos discentes da Universidade Federal do Pará, pois dos 73 sujeitos da pesquisa 45,2% responderam que estudam e não têm atividade remunerada, e 21,9% trabalham em situação informal ou semelhante.

O agravante da crise causada pelo Coronavírus fez com que houvesse a necessidade de intervenção de políticas públicas. Para isso, foi aplicado o auxílio emergencial aplicado pelo Governo Federal. Perguntamos aos sujeitos da pesquisa sobre o Cadastro Único, obteve-se que 80,8% deles estão cadastrados no sistema, ou seja, enquadram-se no final para receberem ao auxílio. Comprovado através do formulário, 76,7% receberam o auxílio emergencial, o qual esteve sob a responsabilidade da Caixa

Econômica Federal, demonstrando que os demais indivíduos receberam outro tipo de suporte como apresentado no gráfico abaixo, haja vista que houve critérios específicos para serem contemplados pelo auxílio.

13- Quais destas políticas públicas implantadas durante o isolamento social você ou algum membro familiar teve acesso?

73 respostas



Fonte: Klyvia Xavier (2022).

Apesar da tomada de políticas públicas implantadas durante essa crise referente a população do Brasil, para que se perceba a situação dos estudantes de pedagogia do Campus de Abaetetuba, foi necessário ser mais específico, por isso perguntamos aos discentes sobre as estratégias da UFPA frente a pandemia. Dos 73 estudantes que responderam à pesquisa, 57,5% disseram não terem tomado conhecimento das ações e medidas da instituição. Tais medidas estão relacionadas à proteção dos discentes, como o isolamento social, ação que também foi questionada aos estudantes.

Ao ler cada resposta fica claro que os alunos concordaram que retirá-los do campus naquele momento era importante, pois a preocupação estava relacionada à saúde dos indivíduos. No entanto, eles também apresentaram sua indignação a respeito da ação da universidade após o isolamento, questionaram a organização da instituição sobre a demora em fornecer suporte para que houvessem aulas on-line. Ou seja, se por um lado evitou a contaminação em um grau mais intenso, por outro prejudicou, segundo os discentes, a aprendizagem.

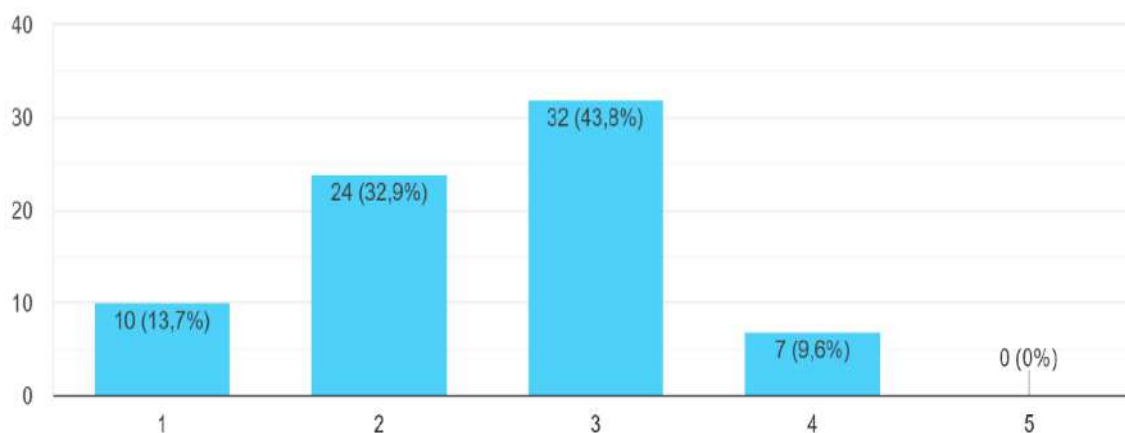
Tais considerações são referentes a implementação do Ensino Remoto Emergencial e a forma como foi organizado. Nesse sentido, podemos analisar quais as estratégias da UFPA deram suporte para os estudantes. Destaco o Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital. De forma positiva obteve uma porcentagem de 59,7% de discentes deferidos neste auxílio. O suporte dado por esse auxílio teve como objetivo favorecer os estudantes para que tivessem acesso as aulas remotas de maneira efetiva. Contudo, algumas dificuldades surpreenderam os discentes, por mais que houvesse o auxílio de um notebook e/ou o chip com dados móveis outros percalços surgiam. Mais da metade dos discentes apresentaram a dificuldade de acesso às aulas devido à falta e/ou a baixa qualidade da internet. Foi a mais destacada pelos estudantes devido a forma de aplicação das aulas e conteúdos terem sido pela plataforma *Google meet*, e para ter acesso a ela uma internet de qualidade faz toda a diferença. Apesar dessas dificuldades 95,9% dos discentes sujeitos da pesquisa cursaram algumas disciplinas durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial.

Essa medida da universidade foi pensada para facilitar esse contato dos discentes com os professores e, conseqüentemente a aplicação das disciplinas. É um fato que a evolução das tecnologias trouxera componentes eficazes para serem utilizados como suporte para estudantes, principalmente universitários. A ampliação de possibilidades como no contexto pandêmico a integração dos discentes e do corpo docente. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) “[...] vem provocando uma mudança de paradigma na produção e na divulgação do conhecimento, levando a novas exigências, estratégias e ações, tendo em vista o contexto escolar [...]” (CORRADINI; MIZUKAMI, 2013, p. 87-88). Antes mesmo da pandemia já havia uma inserção tecnológica com o objetivo de ser útil ao estudante, mas as tecnologias nunca foram tão utilizadas durante e após a pandemia. Em termos de educação, de forma a evitar o atraso e/ou a paralisação definitiva dos processos que se direcionam as instituições de ensino. Com isso vemos que as TICs são instrumentos de eficiência, adotadas para a educação, tornando a Internet, e a rede de possibilidades existentes nela, um ambiente de sala de aula. Mesmo que de forma virtual, conectando sujeitos diversos, situados em espaços geográficos distintos, mesmo que haja a compreensão que essa utilização é limitada.

Por fim, perguntamos sobre como eles avaliavam a qualidade do aprendizado através da aplicação das aulas remotas. O gráfico abaixo mostra os dados obtidos: indicado pela numeração de 1 a 5, no seguinte sentido RUIM A EXCELENTE.

25- Como você avalia a qualidade do aprendizado através das aulas remotas?

73 respostas



Fonte: Klyvia Xavier (2022).

Portanto, os próprios discentes consideram que não houve um aproveitamento excelente nessa modalidade, diante da situação que foi enfrentada pelos discentes de pedagogia do Campus de Abaetetuba nos períodos de 2020 e 2021. Demonstra que muitos consideraram terem sido prejudicados, como aponta o gráfico mais votos para as numerações mais próximas do quesito “RUIM”.

Quando há fragilidade em determinado setor de uma parcela da sociedade, possivelmente ela enfraquecerá as que estão ligadas a ele. O processo de aprendizagem não é todo e exclusivamente dependente da condição financeira dos indivíduos, contudo, a falta de recursos preocupa qualquer cidadão. Por isso, muito se observa as dificuldades enfrentadas durante a quarentena, a aprendizagem sofreu alterações e a comunidade discente nas Universidades apresenta essa fragilidade.

Para Moreira (1999) a aprendizagem se diferencia em filosofias subjacentes, se destacam nesse contexto pandêmico a *comportamentalista* (behaviorismo). Consiste na resposta dos estímulos externos, acredita-se no conhecimento como resultado direto das experiências. A terceira geração dos behavioristas tem como objetivo explicar o comportamento por meio da interação homem/ambiente de maneira ampla, além de transpor as duas gerações anteriores. Procura-se, portanto, uma concepção mais humanística do comportamento (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2018). No cenário, então, da mudança do físico para o on-line, na implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), verifica-se a dificuldade em adquirir aprendizado, afetando o aproveitamento acadêmico. Um dos fatores que se intensificou foram os problemas relacionados à saúde emocional e

psicológicas, segundo Maia (2020) em decorrência do agravamento da situação de isolamento houve “aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) entre os estudantes universitários no período pandêmico comparativamente a períodos normais” (p. 6).

Libâneo (2009) baseado em A.N. Leontiev (1983), descreve que a “atividade de aprendizagem constitui-se no meio cognitivo indispensável para a realização de outras atividades (a comunicação, o jogo, o trabalho, o esporte, a arte, etc.)” (p. 21). Ao se estudar os processos de aprendizagem na criança, compreende-se que estes indivíduos aprendem desde os mais simples movimentos como o manuseio de brinquedos até a fase que se aprende desenvolver pequenas contas matemáticas sendo conduzidos, então, até o procedimentos mais complexos que sugerem escolhas difíceis (LIBÂNEO, 1994). Estas escolhas acompanham todo indivíduo durante sua carreira acadêmica, contudo, o afastamento físico dos discentes das instituições de ensino construiu *barreiras* de dificuldades no que se refere as escolhas. A adaptação do cotidiano em casa com a vida acadêmica, a organização de estudos sem a cooperação direta de discentes para discentes e o atraso de disciplinas foram as grandes dificuldades enfrentadas.

A aprendizagem na universidade com a mudança das décadas vai se inovando, porém, as formas pela qual ela é viabilizada é encontrada de maneiras diversificadas. Acima citado, tanto Libâneo (2009) quanto Moreira (1999) caracterizam e assemelham-se mais especificamente o cenário atual de educação. As experiências vividas contribuem para a construção do conhecimento (empírico), o reinventar, o criar e o reproduzir são elementos importantes na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa, atrelado as contribuições teóricas sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as estratégias político-educacionais aplicadas pela Universidade Federal do Pará, foi possível identificar quais e como ocorreu a intervenção da instituição frente ao cenário da pandemia do Covid-19. A aplicabilidade de estratégias que viabilizassem o ensino durante esse contexto, a qual teve como objetivo minimizar os impactos negativos na aprendizagem dos discentes. Ressaltamos que a aplicação das políticas públicas tanto do Governo Federal, quanto do estado e dos municípios, teve importante contribuição para manter os cidadãos seguros. O posicionamento da universidade em aderir pela suspensão das aulas e a implementação da modalidade do

ERE foi necessária, mesmo que tenha somado para um atraso nos componentes curriculares do curso.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, M. de J. Políticas Públicas na Educação Brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 05. Ano 02, V. 01. pp. 253-263, jul., 2017. ISSN:2448-0959. Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-publicas>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-publicas

BRASIL. **Sancionada Lei do Auxílio Emergencial de R\$ 600 para informais**. Gov.br. Brasília - DF, 03 de abr. de 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/4/sancionada-lei-do-auxilio-emergencial-de-r-600-para-informais>>. Acesso em 20 de abr. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 dez. 2004. Regulamenta as disciplinas semipresenciais. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 13 dez. 2004. Sec. 1, p. 34. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-321-de-6-de-marco-de-2020-246772505>> Acesso em: 06 jun. 2021.

BOCK, A. M. B.; TEIXEIRA, M. L.T.; FURTADO, O. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 15 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORRADINI, S. N.; MISUKAMI, M. da G. N. Práticas pedagógicas e o uso da informática. **Revista Exitus**, v. 3, n. 2, jul./dez., 2013, pp. 85-92. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/152>. Acesso em: 25 de mai. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRODA, J.H.R.; GARCIA, L. P. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saude**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000100021>. Acesso: 27 de set. 2021.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, pp. 30-41, nov., 2001.

KNETCHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Ed. Inter Saberes, 2014.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.

LIBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 149-176.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia universitária**. Universidade Católica de Goiás, out., 2009.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. **Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19**. Estudos de Psicologia (Campinas), 37, e200067, 2020.

MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**: a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. São Paulo: EPU, 1999.

PRECIADO, P. B. Aprendiendo del virus. In: AMADEO, P. (Éd.) **Sopa de Wuhan**. Madrid: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020, pp. 163-185.b

SANTOS, T. S.; LANDIM, M. F. Estudos de caso na abordagem de questões sociocientíficas: uma experiência no ensino de ecologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 21, n. 1, pp. 111-130, 2022.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

PARÁ, Secretaria de Saúde do Sesp. Secretaria Estadual de Saúde confirma primeiro caso de coronavírus no Pará. **G1 Pará Rede Liberal**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/03/18/secretaria-estadual-de-saude-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-no-para.ghtml>>. Acesso em: 25 de set. 2021.

SOUSA, F. J. P. de. Percalços da América Latina: de Bretton Woods à atual crise financeira global. In: SOUSA, F. J. P. de (Org.). **Poder e políticas públicas na América Latina**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez., 2003.

Universidade Federal do Pará - UFPA. Consepe mantém suspensão das atividades presenciais na UFPA. Portal UFPA, 2020. Disponível em: <<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11608-consepe-mantem-suspensao-das-atividades-presenciais-na-ufpa>>. Acesso em: 25 de set. 2020.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

ANÁLISE DA CONDIÇÃO DE VIDA DOS ALUNOS E DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 E AS POSSÍVEIS DIFICULDADES PARA O ACESSO AS AULAS NO CURSO DE PEDAGOGIA EM ABAETETUBA

Juliana de Fátima Guimarães Ruiz
E-mail: julianaruiiz1@gmail.com

Alexandre Augusto Cals de Souza
E-mail: alexandre@ufpa.br

RESUMO: O presente trabalho é um estudo que busca analisar a condição de vida dos alunos da graduação, especificadamente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará-Campus de Abaetetuba. Tendo o objetivo de identificar os possíveis impactos que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) pode ter causado na vida acadêmica dos discentes. A pesquisa surge de uma abordagem quanti-qualitativa (KNECHTEL, 2014), tendo como metodologia o levantamento bibliográfico e análise de conteúdo (SANTOS, 2011). Os dados foram obtidos por meio de um questionário de perguntas e foi disponibilizado aos universitários, afim de avaliar a sua realidade, as principais dificuldades vivenciadas durante a pandemia e de que forma as políticas públicas implementadas foram necessárias para promover um ensino de qualidade. Os resultados demonstram que a falta de recursos e equipamentos para acessar as aulas, podem evidenciar a desigualdade, desmotivar e prejudicar a aprendizagem, implicando na continuidade dos alunos na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Políticas Públicas. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

A crise causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), impactou profundamente diversos aspectos da sociedade, afetando principalmente a saúde e a condição financeira das pessoas. Surgiram também, desafios significativos para o âmbito educacional em todo o mundo, com o isolamento social as escolas e instituições de ensino superior fecharam suas portas e conseqüentemente, tiveram que encontrar alternativas que fossem viáveis para dar continuidade ao processo de aprendizagem.

A solução encontrada foi o recorrer ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), as aulas ocorriam de forma online por meio de plataformas digitais, que permitiam a interação de professores e alunos simultaneamente. No entanto, essa transição repentina para essa nova estratégia de ensino, evidenciou questões que podem ter sido cruciais para identificar um ensino que pode não ter sido tão benéfico para os alunos, visto que, surgem impasses a partir da condição de vida dos alunos, o limitado acesso à internet ou a equipamentos de qualidade, além dos impactos emocionais e problemas psicológicos como ansiedade, depressão causados em decorrência da pandemia.

Por esse motivo, com todas as mudanças que ocorreram no ensino, surgiu a inquietação em compreender a realidade dos alunos, especificamente, do curso de Pedagogia da UFPA campus de Abaetetuba-Pa. Com o avanço da presente pesquisa foi possível identificar que de fato houveram dificuldades vivenciadas pelos discentes durante o ERE. Foi possível analisar também, se as políticas de assistência estudantil foram realmente eficazes e contribuíram para a inclusão dos alunos com vulnerabilidade social neste novo modelo de ensino. Logo a pesquisa, propõe fornecer informações relevantes, de modo que possibilite a criação de políticas públicas ou o aperfeiçoamento das já implementadas, assim como a melhoria das práticas educacionais, para que sejam realmente eficientes, promovendo uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos os discentes, independente de suas condições financeiras e geográficas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tratou-se de um estudo quanti-qualitativo que visa pesquisar com um caráter descritivo e exploratório (CRESWELL, 2010; CHIZZOTTI, 2014). Segundo Knechtel (2014, p. 106), abordagem quati-qualitativa, “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”.

Para o aprofundamento da fase de investigação, foi realizado um levantamento de bibliografias que já foram analisadas sobre o assunto, a fim de compreender o que já foi estudado e analisado antes (FONSECA, 2002). O método adotado para o estudo foi a análise de conteúdo, “que ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua perspectiva interpretação” (SANTOS, 2011). A pesquisa foi direcionada aos discentes do curso de Pedagogia da UFPA campus de Abaetetuba e os dados foram obtidos de forma online por meio da plataforma *Google Forms*, o questionário continha vinte e cinco (25) perguntas em relação a condição de vida dos alunos durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diversas mudanças aconteceram e todos os setores da sociedade em vários países foram afetados, a economia, o saneamento, a saúde etc. Com a educação não foi diferente, a crise global na saúde que o novo coronavírus (SARS-CoV-2) causou, impôs desafios sem

precedentes ao sistema educacional, obrigando o governo a adotar medidas rápidas e eficientes que fossem capazes de garantir aos alunos acesso às aulas, qualidade de ensino e bem-estar.

No Brasil, as medidas adotadas para evitar a contaminação do vírus, como o distanciamento social e lockdowns, afetaram a rotina das pessoas, que conseqüentemente, buscaram novas formas de se adaptar. Com isso, a educação sofreu impactos significativos, as instituições de ensino tiveram que fechar suas portas dando continuidade ao ensino de forma remota (COSTA; NASCIMENTO, 2020)

Consoante a isso, no dia 17 de março de 2020, com a portaria n. 343 o Ministério da Educação (MEC), expos que durante o período de pandemia as aulas deixariam de ser presenciais e passariam a ser por meios digitais. E no dia 28 de maio de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou o parecer que tornou favorável a “reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19”. Logo, “mais de 1,5 bilhões de alunos e 60,3 milhões de professores de 165 países foram afetados com o fechamento de escolas” (CUNHA, 2020).

Durante a quarentena, com o objetivo de continuar as aulas, foram aderidas como métodos de ensino as lives, aulas online por meio das plataformas como o Google Meet, Google Classroom e Zoom. Essa nova forma de ensino traz grandes desafios para a educação, e apresenta também limitações em questões socioeconômicas, implicando na permanência dos discentes na universidade. Logo, o que pode surgir como uma transformação no âmbito educacional, acaba evidenciando as dificuldades e desigualdades que poderiam estar camufladas no ensino presencial dentro da sala de aula (COSTA, 2020). Deve-se levar em consideração que o ensino remoto foi “considerado a melhor saída para continuar as atividades escolares e minimizar o atraso” (COSTA; NASCIMENTO, p. 02, 2020).

Com o objetivo de analisar como os alunos vivenciaram o ensino remoto, as suas principais dificuldades em acessar as aulas ou os percalços deixados pela pandemia. Disponibilizamos um questionário de 25 (vinte e cinco) perguntas para os alunos do Curso de Pedagogia e 73 discentes participaram, sendo estes 82,2% do gênero feminino e apenas 17,8% do gênero masculino, tendo a faixa etária entre 20 a 49 anos, 52,1% dos entrevistados residem no município de Abaetetuba, 19,9% em Acará e o restante em cidades vizinhas.

De acordo com as respostas dos participantes sobre a sua renda familiar, 31% responderam recebem um salário mínimo, 27,4% responderam que recebem de 1 a 2

salários mínimos e 27,4% responderam que recebem menos que 1 salário mínimo. Perguntamos também sobre a questão de empregabilidade e renda dos entrevistados e obtivemos as respostas presentes no gráfico a baixo.

8- Sobre emprego e renda, qual a sua situação atual?

73 respostas



Fonte: Klyvia Xavier e Juliana Ruiz (2022).

A partir dos dados do gráfico, torna-se perceptível que o número de pessoas que não recebem bolsa remunerada é maior que o número de quem recebe, o que de fato pode implicar na permanência desses estudantes dentro da universidade, principalmente vivendo no período de pandemia e de ensino remoto emergencial.

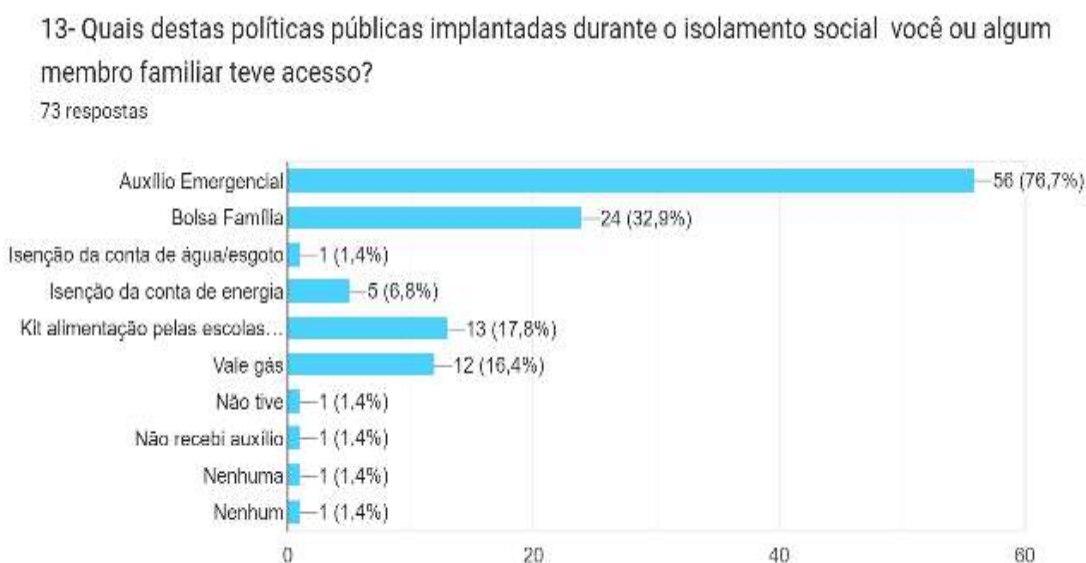
Mais a diante, é importante analisar também as condições em que se encontram os familiares dos entrevistados em relação ao emprego e renda. Pedimos para os entrevistados indicarem quantas pessoas do seu grupo familiar apenas estudam e/ou não possuem atividade remunerada e 23 pessoas responderam a opção de 1 pessoa, 24 responderam a opção de 2 pessoas, 13 responderam a opção de 3 ou mais pessoas, e 14 responderam a opção nenhuma pessoa. Quantas pessoas recebem bolsa remunerada, 19 pessoas responderam a opção 1 pessoa, 1 pessoa respondeu a opção de 3 ou mais pessoas e 55 responderam a opção de nenhuma pessoa.

Indagamos quantos sujeitos realizam trabalho informal ou semelhante, 36 responderam a opção de 1 pessoa, 9 responderam a opção de 2 pessoas, 6 responderam a opção de 3 ou mais e 23 responderam a opção de nenhuma pessoa. E quantas possuem emprego formal, 29 responderam a opção de 1 pessoa, 8 pessoas responderam a opção de 2 pessoas e 38 responderam que nenhuma possui emprego formal. A partir disso, 1

pessoa de cada 15 famílias teve seu trabalho autônomo/informal suspenso devido as medidas do governo e 1 pessoa de cada 5 famílias continuaram com suas atividades informais desrespeitando as medidas de isolamento.

O lado mais cruel da crise do coronavírus é justamente a destruição de empregos. O efeito mais imediato recai sobre a maioria dos trabalhadores informais, que têm sua iniciativa travada e veem o sustento diário de sua família ameaçado. A destruição de empregos promove impactos severos sobre o bem estar da população em geral, podendo levar à quebra de vínculos sociais, destruição de famílias, alcoolismo, uso de drogas e suicídios, conforme destaca o ganhador do prêmio Nobel em economia Angus Deaton, no que ele chama de “morte por desespero” (BRASIL, 2020, p.3).

Cabe frisar ainda, que o necessário distanciamento social afetou o emprego das pessoas e conseqüentemente a sua instabilidade financeira, tornando-os dependentes dos programas sociais implementados pelo governo. O gráfico abaixo, evidencia que a maior parte dos entrevistados receberam auxílios financeiros de apoio.



Fonte: Klyvia Xavier e Juliana Ruiz (2022)

Mais da metade dos participantes, responderam que receberam o auxílio emergencial no valor de R\$600,00 (seiscentos). Os auxílios criados, tem o objetivo de dar apoio as famílias com mais vulnerabilidades e que foram impactados pela crise sanitária. Os auxílios tiveram um grau de importância elevado para o sustento de 50,7% dos entrevistados e por outro lado, para 13,7% os auxílios não foram tão importantes.

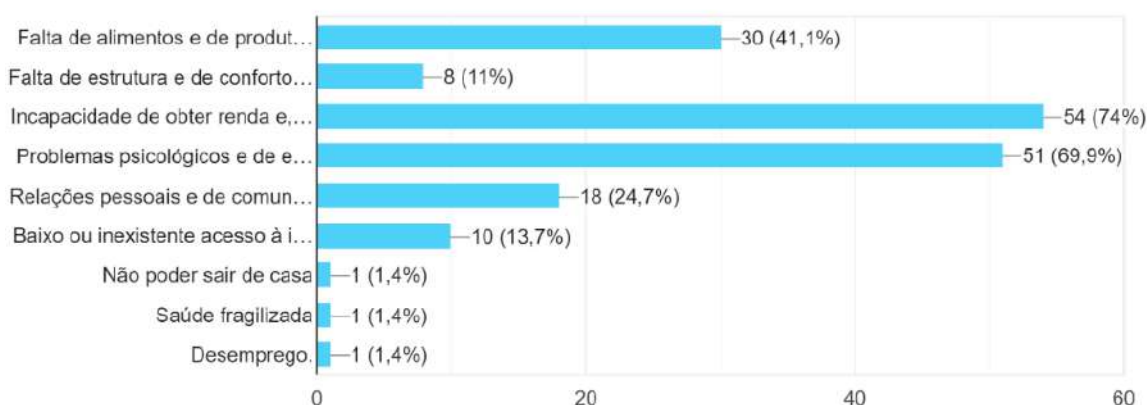
Seguimos perguntando como o entrevistado avalia a atuação do Governo Estadual em relação as medidas adotadas durante a evolução da pandemia, com alternativas um: totalmente negativa e cinco: totalmente positiva e, 6,8% marcaram a opção um, 9,6% marcaram a opção dois, 26% marcaram a opção três, 37% marcaram a opção quatro e 20,5% marcaram a opção cinco.

Já em relação a atuação do Governo municipal, os participantes também avaliaram com alternativas um: sendo totalmente negativa e cinco: sendo totalmente positiva, 6,8% marcaram a opção um, 24,7 marcaram a opção dois, 28,8% marcaram a opção três, 35,6% marcaram a opção quatro e 4,1% marcaram a opção cinco.

Ademais, perguntamos aos participantes, quais foram as principais dificuldades entre o isolamento social ou sobrevivência/vivência familiar, os mesmos podiam marcar até três opções. E as três maiores dificuldades dos sujeitos foi a incapacidade de adquirir renda e, conseqüentemente, de pagar suas contas básicas, problemas psicológicos e de emoções, e a falta de alimentos e de produtos higiênicos básicos entre outros. É notório, que a falta de internet ou de equipamentos para acessar as aulas, não são os únicos percalços vividos pelos discentes de Pedagogia.

15- Na sua opinião, quais as principais dificuldades entre o isolamento social e sobrevivência/vivência familiar: (Marque até 3 opções).

73 respostas



Fonte: Klyvia Xavier e Juliana Ruiz (2022).

Deve-se levar em consideração, que cada indivíduo possui uma realidade, e por mais que estudar de casa pareça ser uma tarefa fácil, para muitos, a má convivência familiar gerando conflitos ou a falta de um lugar que seja adequado para se concentrar nas aulas

online, surgem também como impasses vividos pelos alunos. Conforme expõe El Khatib, surgem fatores que fazem com que a temperatura, a iluminação e os ruído, sendo um ambiente diferente da sala de aula, impactam negativamente o desempenho acadêmico dos alunos durante o ensino remoto emergencial. Logo, “uma área de estudo ergonomicamente projetada para aulas online, como espaço silencioso, salas com temperatura controlada, para citar alguns, pode ajudar a melhorar a sustentabilidade dos alunos e das instituições de ensino superior” (EL KHATIB, 2020, p. 20).

Com isso, El Khatib expressa que:

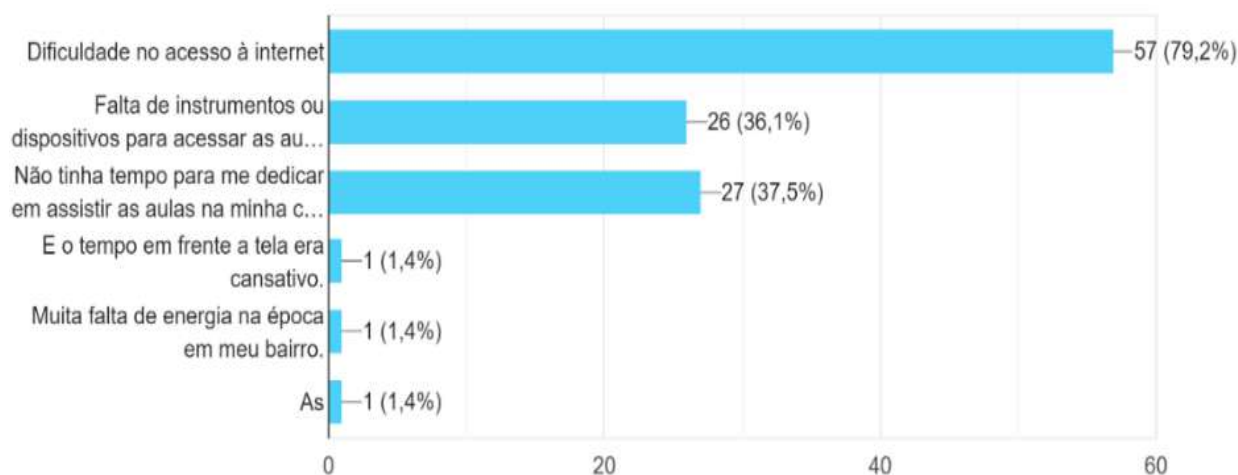
Essas variáveis podem incluir o design da carteira/ mesa e da cadeira onde os alunos fazem as aulas, ou os dispositivos tecnológicos que estão usando (tablet, celular, computador) para estudar e o tempo em que interagem com esses móveis e equipamentos. Se o design desses móveis e equipamentos não for ergonômico, os alunos podem sentir dores em diferentes partes do corpo, como costas, pescoço, braços e pulsos. Além disso, essas variáveis podem aumentar a carga de trabalho mental dos alunos, o que pode causar estresse, ansiedade, dor de cabeça, entre outros efeitos (EL KHATIB, 2020, p. 20).

Além de tudo, a pandemia trouxe consigo, medo e pânico para as pessoas, que tinham o receio de perder seus familiares, de contrair a doença ou a preocupação de não conseguir se manter financeiramente, acarretando para o aumento de sintomas de ansiedade e depressão. 69,9% dos alunos que responderam à pesquisa alegam ter tido problemas psicológicos como a ansiedade, tendo dificuldade em se adaptar a mudanças repentinas ou o agravamento de casos de depressão que pode ter sido pela falta de interação com outras pessoas.

Outro ponto importante para a pesquisa é analisar como foi a experiência dos alunos em relação as aulas remotas. Segundo as respostas obtidas a partir do formulário e, 95,9% dos entrevistados alegam ter cursado alguma disciplina, 87,5% afirmam que frequentavam as aulas pelo celular, 31,9% assistiam por computador ou notebook e 5,6% assistiam por tablet. Também perguntamos quais foram as dificuldades para estudar no ensino remoto, e o principal empecilho foi o acesso à internet.

24- Quais as principais dificuldades para estudar durante Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

72 respostas



Fonte: Klyvia Xavier e Juliana Ruiz (2022).

Dadas as inúmeras dificuldades encontradas, observamos que as respostas educacionais por meio das tecnologias demonstraram importantes iniciativas no sentido de considerar a excepcionalidade do momento e desconstruir possíveis imobilismos que pudessem comprometer a importância da educação na vida das famílias (ARRUDA, 2020, p. 264).

Ademais, o ensino remoto emergencial foi uma alternativa que a Universidade Federal do Pará adotou na busca de dar continuidade as aulas, porém, levando em consideração a condição financeira e a realidade do cotidiano dos alunos, se tornou também um grande desafio acessar as aulas simultaneamente. Por esse motivo, como política de apoio aos estudantes, a UFPA por meio da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), publicou no dia 14 de agosto de 2020 o edital n. 06/2020/SAEST/UFPA, que realizou um processo seletivo para candidatos(as) ao Auxílio Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital, que foi destinada para os discentes que tiveram em situação de vulnerabilidade socioeconômica agravada na pandemia. O principal objetivo é justamente incluir e acolher os discentes, evitando que os mesmos fiquem ainda mais prejudicados perante a situação.

No Art. 2º do edital, possui duas modalidades de apoio que mostram como o auxílio ocorreu:

§ **Modalidade I**, constituída pelo fornecimento de pacotes de dados móveis de Serviço Móvel Pessoal, nos termos do programa do Ministério da Educação (MEC)

e Rede Nacional de Pesquisa (RNP), durante o período da pandemia da COVID-19.

§ **Modalidade II**, constituída pela concessão de auxílio financeiro (Auxílio TIC/2020), no valor de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) em parcela única, para aquisição de equipamento (notebook, desktop, all-in-one ou tablet) que possibilite o acesso à internet.

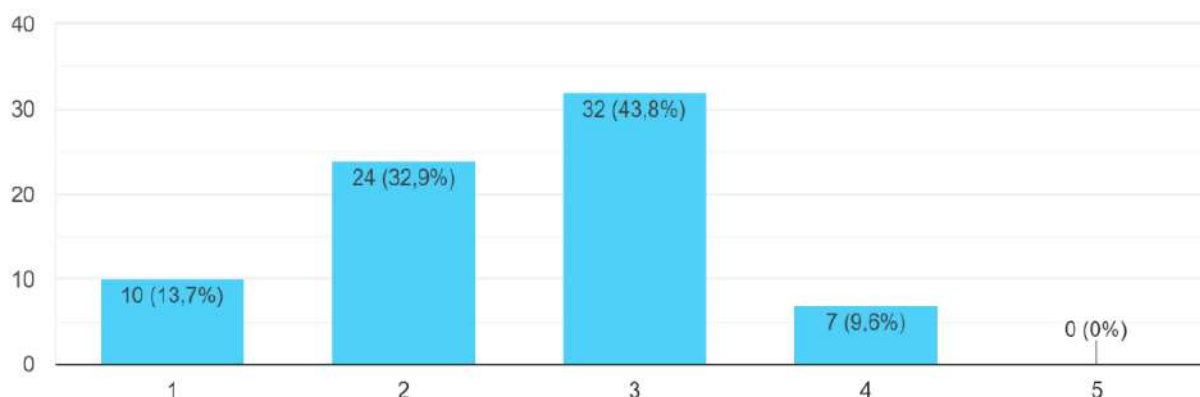
Essa é uma alternativa que de fato, ajudou os estudantes com mais vulneráveis economicamente, possibilitando que eles continuem os estudos, assistindo as aulas remotas. Porém, é necessário analisar se essa política de apoio foi o suficiente para acolher todos os alunos que precisam. De acordo com o Portal da UFPA, o programa continua beneficiando os discentes mesmo com o retorno das aulas presenciais “pois a inclusão digital é fundamental para que os estudantes cursem a graduação com qualidade e tenham acesso a mais oportunidades”, declarou o reitor da UFPA Emmanuel Zagury Tourinho. (Portal UFPA, 2022).

Na mesma matéria, possui a informação que desde o ano de 2020, o programa já beneficiou “um total de 14.366 estudantes, com 9.271 auxílios na modalidade chips, 3.624 na modalidade de auxílio para aquisição de equipamentos e 1.471 com a doação de equipamentos por parceiros” (Portal UFPA, 2022).

Portanto, perguntamos também se o participante da pesquisa foi deferido no Auxílio Emergencial de Apoio a Inclusão Digital durante ensino remoto e, 59,7% responderam que foram indeferidos e 40,3% receberam esse apoio da universidade. Mais da metade dos alunos que responderam o formulário não receberam o devido apoio para manter seus estudos, logo, a medida adotada pela universidade foi necessária, porém incapaz de atender todos os alunos que necessitam. Sendo assim, pedimos para os entrevistados avaliarem a qualidade do seu aprendizado, tendo vivenciado o ensino remoto, obtendo as porcentagens das repostas no qual um: é totalmente negativa e cinco: totalmente positiva, e 13,7% marcaram a opção um, 32,9% marcaram a opção dois, 43,8% marcaram a opção três, 9,6% marcaram a opção quatro e nenhum participante marcou a opção cinco o que seria uma aprendizagem positiva.

25- Como você avalia a qualidade do aprendizado através das aulas remotas?

73 respostas



Fonte: Klyvia Xavier e Juliana Ruiz (2022).

É notório que a pandemia pegou também os professores de surpresa, já que esses tiveram que se reinventar sem que houvesse uma qualificação ideal, recorrendo muitas vezes para o improviso diante das limitações. Assim, essa abordagem de educação online e provisória requer adaptação do trabalho dos professores, pois as aulas remotas impactaram na sua didática e avaliação (GARCIA; GARCIA, 2020).

De fato, o Brasil não está preparado e não tem suporte necessário para viver uma crise pandêmica como a da Covid-19, no que diz respeito a saúde, educação e estrutura de modo geral. Algumas pessoas conseguiram se adaptar ao ensino remoto emergencial, outras nem tanto (REGO *et al.*, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada foi possível identificar quais foram as principais dificuldades dos estudantes, bem como, analisar de que forma eles foram amparados. Em meio ao cenário de incertezas e riscos, as políticas públicas e as ações do Governo Federal se mostraram fundamentais para enfrentar impactos devastadores da doença, contando também, com os auxílios financeiros que ajudaram as pessoas a se manterem financeiramente. Além disso, as estratégias adotadas pelo Governo Estadual e Municipal foram necessárias para manter a proteção das pessoas que viveram uma cruel pandemia. Assim como, a Universidade Federal do Pará também adotou uma estratégia de ensino que mesmo que houvesse empecilhos, conseguiu dar continuidade as aulas, evitando maiores atrasos e impactos negativos na aprendizagem. Estudar de modo remoto facilitou na flexibilidade de horários, facilitando para os alunos que mesmo em distanciamento tiveram

que continuar trabalhando e estudando. Por fim, a pandemia do coronavírus surgiu de maneira inesperada e qualquer medida que fosse rápida, capaz de reduzir a sobrecarga do sistema de saúde, foram cruciais para proteger a saúde e a segurança da população. Embora a pandemia tenha gerado impactos em diferentes aspectos da vida as respostas das ações governamentais estão sendo cruciais, rumo à reconstrução social e econômica.

REFERÊNCIAS

World Health Organization. Overview of public health and social measures in the context of COVID-19 (Interim guidance). <https://www.who.int/publications/i/item/overview-of-public-health-and-social-measures-in-the-context-of-covid-19> Acesso em: 26 de jun. 2023.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas na Educação Brasileira em Tempos de Covid-19, **Em Rede – Revista de Educação a distância**, pp. 257-275, 2020.

BRASIL, Ministério da Economia. **Nota Informativa**: medidas de combate aos efeitos econômicos da Covid-19. Brasília, DF: Secretaria de Política Econômica, 2020, pp. 1-15. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-informativas/2020/nota-informativa-medidas-fiscais-coronavirus-final-17_04.pdf Acesso em: 01 jun., 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. **Os desafios do ensino remoto em tempo de pandemia no Brasil**. CONEDU, 2020.

CUNHA, P. A. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação, **Revista Educação**, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 21 de dez. 2022.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, Everton N. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**, Fortaleza, n. 11, v. 01, 2014.

FOSENCA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

GARCIA, J; GARCIA, N. F. Impactos da Pandemia de Covid-19 nas Práticas de Avaliação da Aprendizagem na Graduação. **EccoS-Ver. Cient.**, São Paulo, n. 55, pp. 1-14, out./dez., 2020.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

SILVA, L. L. et al. Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2020.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, pp. 19-41, set./dez., 2020. ISSN 2175-6600.

MAIA, C.; SÓTER, G. **Secretaria Estadual de saúde confirma o primeiro caso de coronavírus no Pará.** 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/03/18/secretaria-estadual-de-saude-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-no-para.ghtml> Acesso em: 05 jul. 2023.

REGO, J. K. M; SOUZA, A. A. C; MELO, R. J.S. Avaliação da condição de vida dos alunos e de suas famílias durante a pandemia da COVID-19 e possíveis impactos e seus resultados. **Concilium**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, 2023.

Universidade Federal do Pará - UFPA. Programa de Inclusão Digital da UFPA entrega tablets e computadores a estudante. Portal UFPA, 2022. Disponível em: '<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13953-programa-de-inclusao-digital-da-ufpa-entrega-tablets-e-computadores-a-estudantes>'. Acesso em: 22 de dez. 2022.

Universidade Federal do Pará - UFPA. Consepe mantém suspensão das atividades presenciais na UFPA. Portal UFPA, 2020. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11608-consepe-mantem-suspensao-das-atividades-presenciais-na-ufpa>>. Acesso em: 21 de dez. 2022.

GT 2.

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O EXPERENCIAR DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Betânia Farias Maués (UFPA)
E-mail: betaniamaues@gmail.com

Francianne Santos Pinheiro (UFPA)
E-mail: pinheirofrancianne@gmail.com

Jadson Fernando Garcia Gonçalves (FAECS/UFPA)
E-mail: jadsonfggoncalves@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem como temática a experiência da iniciação à docência na formação de pedagogos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, Subprojeto Pedagogia/FAECS/UFPA. Apresenta como objetivo central discutir a importância de experienciar a docência durante o processo de formação inicial de pedagogos. O texto mobiliza como base teórica obras de Freire (1996), Moura (2022) e Libâneo (2013). A partir de perspectiva qualitativa de pesquisa, o texto é resultado de registros de observação participante no cotidiano da escola campo. Resultados preliminares de nossa análise da experiência de iniciação à docência apontam para a importância do entrelaçamento entre teoria e prática como aspectos necessários para a formação inicial de pedagogos(as). Tais aspectos, a nosso ver, possibilitam o amadurecimento do fazer docente de professores(as) em processo inicial de formação.

Palavras-chave: Iniciação à Docência. Formação do Pedagogo. PIBID.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir a importância da construção do(a) profissional pedagogo(a) durante o processo inicial de formação acadêmica e a experiência da iniciação à docência no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Subprojeto Pedagogia/FAECS/UFPA.

A possibilidade em favorecer, através do PIBID, a graduandos(as) do Curso de Pedagogia, conhecer e vivenciar nas salas de aula da escola básica experiências pedagógicas para o exercício do trabalho docente é de grande importância para o processo de formação inicial de professores(as), pois permite reflexões acerca de teorias e práticas relacionadas à educação e à docência.

As reflexões, aqui desenvolvidas, nasceram das vivências das autoras, sob a supervisão do autor, como estudantes do curso de Pedagogia e bolsistas do PIBID/Pedagogia - FAECS/UFPA, através do Subprojeto “Educação Básica e a Construção da Profissionalidade Docente a partir da experiência de Iniciação à Docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, em execução na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariuadir Santos, Abaetetuba-PA.

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa de pesquisa norteia a construção deste trabalho. Flick afirma que a abordagem qualitativa “[...] consiste na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas [...]” (2009, p. 23).

No âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa, optamos por adotar a perspectiva da etnografia do cotidiano escolar, proposto por André, segundo a qual, “[...] se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (1995, p.41) e fundamenta-se principalmente em esclarecer que:

[...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Neste aspecto, priorizamos a utilização da observação participante como técnica para obtenção de informações em contexto de sala de aula, tendo em vista serem estes os espaços onde desenvolvemos nossas experiências de iniciação à docência no PIBID, conforme recomendação de Severino: “[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio” (2007, p.123).

As observações participantes *in loco*, sobretudo no espaço das salas de aula, foram realizadas durante os meses de maio a agosto de 2023. Minayo explica que a observação participante requer o “[...] contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (2002, p.59).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O experienciar da prática docente

A problemática motivadora deste trabalho decorre da seguinte pergunta: como a experiência da iniciação à docência e a observação da prática pedagógica de professores(as) em sala de aula podem traçar reflexões sobre quais características qualitativas docentes são definidoras para direcionamentos formativos de pedagogos em processo de formação? Esta pergunta direcionou nossas observações a respeito da prática

docente de professores(as) da escola campo onde desenvolvemos o Pibid/Pedagogia. E a busca por possíveis respostas a esta pergunta também decorre de nossa imersão em sala de aula e das experiências de iniciação à docência das quais participamos.

O exercício da prática docente é direcionado em todos os cursos de licenciaturas como parte do processo de formação de professores, que por sua vez também é componente obrigatório do estágio curricular. Visa proporcionar ao estudante a experiência e vivência da docência frente à realidade escolar em relação ao que lhe foi disposto em teorias e práticas no contexto do percurso inicial formativo da graduação.

Moura afirma que, “[...] considera-se essencial definir espaços em que o futuro profissional professor possa experienciar modos de realização das atividades de sua profissão” (2022, p. 71). Neste aspecto, o PIBID possibilita ao acadêmico, em processo de formação inicial, espaços para vivenciar experiências importantes na prática pedagógica em contexto escolar, proporcionando situações reais para articularem a relação teoria e prática, de modo a prepará-los para a vivência e exercício da docência.

Deste modo, Moura complementa que, “[...] o professor em formação precisa ter acesso às condições que possam propiciar o conhecimento do que ele realizará profissionalmente” (2022, p. 81), este acesso também deve estar voltado ao próprio conhecimento das condições dos alunos em sala de aula, estabelecendo interação, troca de informação, construção do processo de ensino-aprendizagem, elementos também importantes para a formação inicial de professores que experimentam a Iniciação à Docência.

Percebemos que o experienciar da docência permite refletir e expressar sobre o lugar de sujeito durante esta etapa importante da formação inicial de professores(as). Freire esclarece que “[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se também como sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 24).

Dito isto, entende-se o papel primordial do educador, o ato de ensinar construindo sujeitos que possam pensar criticamente. Freire (1996), enfatiza que o(a) educador(a) ao entrar em sala de aula deve ser um sujeito receptível às curiosidades e indagações de seus alunos, evidenciando então a colocação de que ensinar não é apenas transferir conhecimento. Oportunizar aos(às) licenciandos(as) a vivência no ambiente escolar é direcioná-los(as) a compreender o seu papel dentro do que sua formação teoriza e permite esclarecer a relação teoria-prática entre sua formação inicial e sua atuação em contexto escolar.

Observações da docência a partir da experiência da Iniciação à Docência

O processo de formação inicial no contexto da universidade e a Iniciação à Docência na escola pública, por intermédio do PIBID/Pedagogia proporciona aos(às) pedagogos(as) em formação uma maior qualidade na formação profissional docente.

Para além deste importante aspecto, destacamos também que alunos(as) e professores(as) da escola também são beneficiados(as) com a experiência desta relação universidade-escola. Aos(às) bolsistas de Iniciação à Docência é proporcionada uma qualidade de ensino e aprendizagem da profissão docente junto ao coletivo de professores(as) da escola pública e uma qualificação capaz de enriquecer seus conhecimentos pedagógicos e colocar em mobilização práticas e teorias aprendidas a partir das experiências da docência em conjugação com aspectos sociais, culturais e democráticos que atravessam a vida escolar, fazendo com que se tornem sujeitos críticos de suas realidades.

O experienciar docente reforça que teoria e prática se interligam, mesmo que transcorram situações que não nos ensinam durante a nossa formação inicial acadêmica, haja vista que devemos solucionar problemas que surgem no contexto escolar com ética visando o respeito e compreensão aos sujeitos da escola. Freire (1996), discorre a respeito da ética que devemos exercitar na prática educativa no enfrentamento de questões discriminatórias, não importando se o trabalho é direcionado a crianças, jovens ou adultos. Complementa, ainda, que é por essa ética que devemos nos empenhar e que devemos ter preparo científico para coincidir com a retidão ética e política.

Entretanto, deve-se manter a consciência das bolsistas de Iniciação à Docência em perceber a forma que o(a) professor(a) lida com a conduta dos(as) alunos(as) em sala de aula, com respeito e comprometimento diante das dificuldades educacionais. É necessário também, buscar soluções com criticidade para nos tornarmos educadores(as) preparados(as) e dispostos(as) a enfrentar eventuais situações não esperadas. Freire (1996, p.39), afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, ou seja, nos tornamos educadores(as) capazes de refletir, analisar e melhorar a práxis seguinte a partir de nossas experiências do presente.

Durante os momentos de vivência na escola e observação da prática docente, observamos que as orientações de atuação para as bolsistas de Iniciação à Docência são as baseadas nas recomendações da Capes. Assim, realizamos intervenções nas atividades

da escola e nas atividades de sala de aula com intuito de ajudar as crianças e professoras no processo de ensino-aprendizagem, abordando conteúdos curriculares com práticas de ensino de forma mais compreensível para que os(as) alunos(as) alcancem melhor aprendizados. Quanto à prática e didática dos(as) docentes da escola, nos atentamos para uma análise sobre o ensino em sala de aula e como isso retrata possíveis caminhos para a docência.

No que concerne à relação didática-professor(a), Libâneo considera que de modo interno “[...] a ação da didática se refere à relação entre o aluno e a matéria, com o objetivo de apropriar-se dela com a mediação do professor” (2013, p.56), no sentido de que o(a) professor(a) faça a mediação do que se precisa trabalhar em sala de aula, em termos de conteúdos curriculares e metodologias de ensino, e o(a) aluno(a) entenda que essa mediação lhe permitirá a construção do conhecimento que precisa. Entretanto, diante das observações realizadas durante o experienciar a docência em sala de aula, percebemos que além de se estabelecer uma didática própria do(a) educador(a), é necessário também relacionar metodologias de ensino que proporcione aos(às) alunos(as) o aprendizado e, para isso, Libâneo (2013) afirma que o processo didático deve compreender uma relação mútua envolvendo componentes essenciais para o ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procuramos enfatizar, é muito relevante a troca de conhecimento entre professor(a) e aluno(a). Para pedagogos(as) em processo de formação inicial, também é indispensável a troca de experiências entre o(a) educador(a) e as bolsistas de Iniciação à Docência, e extremamente importante a dimensão da didática e prática pedagógica de docentes mais experientes como um instrumento de ensino-aprendizagem na formação de futuros(as) educadores(as). O processo de intervenção e iniciação à docência nos dá possibilidades de executar junto com o(a) educador(a) o exercício das atividades, mediando conhecimento para os(as) alunos(as), auxiliando-os(as) nas dificuldades que surgem no decorrer de seus aprendizados, proporcionando autonomia para seu desenvolvimento escolar e social, garantindo trocas de experiências entre alunos(as) e as bolsistas de Iniciação à Docência, permitindo-lhes adquirir segurança em sua atuação como educadoras em formação, fazendo com que aconteçam trocas positivas e construtivas de seu trabalho pedagógico.

Parece claro afirma que é primordial vivenciar a prática educativa, pois, ela é fundamental para a formação docente. No entanto, percebem-se lacunas entre teorias e

práticas de formação inicial de professores e a resolução destas lacunas tornam-se fundamentais para o desenvolvimento profissional do futuro docente. O entrelaçamento entre teorias e práticas formativas que ocorrem em contexto da universidade e em contexto escolar possibilita aos bolsistas atuantes do Subprojeto PIBID/Pedagogia “Educação Básica e a Construção da Profissionalidade Docente a partir da experiência de Iniciação à Docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental” amadurecer a formação inicial no exercício da iniciação à docência enquanto graduandos do curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOURA, M. O. Formar e Formar-se em Espaços de Significação da Atividade Pedagógica. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.) **Didática e Formação de Professores**: Embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf - UFG, 2022. pp. 71-85.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALA DE AULA

Vivian Caroline Pereira da Luz dos Santos (UFPA)
E-mail: vivian.pereira18@gmail.com

Marcelo Patrocínio dos Santos (UFPA)
E-mail: marcelopatrocínio984@gmail.com

Joyce Otânia Seixas Ribeiro (UFPA)
E-mail: joyce@ufpa.br

RESUMO: Este estudo tem como tema a prática pedagógica na Educação infantil. O objetivo é mapear os desafios e as estratégias de uma professora em suas atividades na sala de aula da educação infantil. O presente estudo resultou de um levantamento realizado na disciplina Teoria do Currículo do curso de Pedagogia da UFPA - Polo Universitário do Acará. O levantamento foi realizado por meio de observação direta em uma sala de aula da educação infantil, e por meio de conversa informal com uma professora da Escola Maria Antonieta de Paiva, localizada na cidade de Acará-PA. O levantamento foi concluído e os resultados indicam que a professora enfrenta dois grandes desafios cotidianos: a falta de material didático e a frágil parceria com as famílias das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Prática docente. Município de Acará.

INTRODUÇÃO

O tema do trabalho é a prática pedagógica educação infantil. Observamos uma turma de educação infantil da Escola Maria Antonieta de Paiva na cidade de Acará-PA, e conversamos com a professora da turma sobre as dificuldades e estratégias pedagógicas cotidianas em suas atividades na educação infantil.

A discussão proposta sobre os desafios e as estratégias de professores que atuam na educação infantil é necessária, visto que, este tem um papel essencial no processo de aprendizagem, pois é responsável por transmitir conhecimentos, por esse motivo é necessário ter capacidades e qualificações para o trabalho com seus alunos. Além disso, a professora de educação infantil precisa deter técnicas para estimular a participação dos alunos em sala de aula e buscar estratégias para qualificar e dinamizar o ensino, com ações lúdicas e outras prática.

Considerando que os/as professores/as da educação infantil precisam planejar e implementar atividades que sejam apropriadas ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças, acreditamos que isso requer conhecimento sobre as diferentes habilidades e estágios de desenvolvimento das crianças e como estimulá-las de maneira adequada. Nesse sentido, o "[...] professor da educação infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças nessa fase da vida" (BARBOSA;

FERNANDES, 2013, p. 12). Portanto, os professores da educação infantil precisam de formação contínua e oportunidades de desenvolvimento profissional, visto que, tornar-se professor exige uma preparação constante no processo de formação. Assim, esse profissional precisa esquematizar seus planos de aula, e se possível, preparar recursos didáticos e avaliar o progresso da turma regularmente. O intuito é contribuir para a formação de um ambiente de aprendizagem significativo, que estimule o desenvolvimento das crianças e contribua para sua formação integral.

METODOLOGIA

No aspecto metodológico o nosso estudo foi organizado inicialmente por uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos”. Também nos utilizamos da observação direta para mapear os desafios e as estratégias da professora na sala de aula. A observação direta é “[...] uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para compreender determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 1990, p.192). Outras informações resultaram de conversas informais com a Professora a quem chamaremos de Maria. A análise das informações cotejou as informações oriundas da observação com o referencial teórico acionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da observação realizada na turma de educação infantil, percebemos diferenças e similaridades entre as crianças que ali se encontravam e o empenho da professora em seu ambiente de ensino. Para tanto, visitamos a turma de Educação Infantil nos meses de maio e junho, quando recebemos o apoio da professora responsável pela turma da E.M.E.I.F. Maria Antonieta de Paiva. Nós, alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, observamos a professora Maria em sala de aula, com foco em seus desafios e estratégias de ensino, na intenção de mapear as experiências e práticas pedagógicas necessárias à formação das crianças. O primeiro passo foi observar o comportamento das crianças durante a nossa presença para depois observarmos as crianças no horário do recreio; em seguida, retornamos para sala e ficamos no “cantinho” analisando as práticas pedagógicas da professora.

Na visita seguinte, a professora nos concedeu um tempo para interagir com a turma. Sendo assim, utilizamos algumas metodologias como: colagem com bolas de papel crepom,

brincadeira com cadeiras, jogo das argolas e contação de histórias. Após essa interação com as crianças, a professora voltou às atividades pedagógicas de rotina e passamos a observar as práticas pedagógicas utilizadas em sala. Notamos que não é fácil lidar com as crianças da educação infantil, pois seu comportamento varia bastante, pois cada criança é única e possui suas próprias características e habilidades, tal como destaca Oliveira (2021). Por conta disso, se comportam de maneira individual, sendo brincalhonas, criativas, comunicativas, cheias de curiosidades, muito animadas e constantemente em movimento, pois correm, sobem nos móveis e brincam; a maioria tem dificuldade em dividir seus brinquedos e objetos pessoais, porém, estão aprendendo a interagir com seus colegas, a fazer novos amigos e até mesmo resolver conflitos.

Verificamos que a falta de materiais didáticos é um dos desafios enfrentados pela professora da educação infantil. Entretanto, a professora coloca sua criatividade em prática e busca alternativas para suprir essa carência, utilizando materiais recicláveis, por exemplo, e fazendo campanha de doações de brinquedos e materiais educativos. Notamos que nem todos os alunos possuem material escolar para realizar as atividades das aulas, e a professora Maria relatou que é assim cotidianamente; ela comentou, ainda, que se entristece com a situação, no entanto, empenha-se ao máximo para auxiliar no desenvolvimento das crianças. Em outro diálogo com a professora, ela relatou que convém aos professores ajustar e desenvolver as estratégias adequadas para as necessidades e características de cada grupo de crianças, já que cada professor pode adaptar e desenvolver suas próprias abordagens, dependendo das dificuldades e interesses das crianças em sala de aula. É importante ressaltar que as estratégias devem estar alinhadas aos objetivos e conteúdos propostos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e pela proposta pedagógica da escola.

Outro grande desafio enfrentado pela professora é a falta de parceria com as famílias dos alunos. Muitas vezes, os pais e as mães não tem o conhecimento necessário para auxiliar no processo de aprendizagem dos filhos ou encontram dificuldades em conciliar suas responsabilidades pessoais e profissionais com o acompanhamento escolar das crianças. Sobre isso, Paulo Freire (1996), destaca a importância da relação entre escola e família na formação dos sujeitos, defendendo que a escola precisa estabelecer uma relação de parceria com as famílias, buscando compreender sua realidade e necessidades, de modo a construir uma relação pautada pelo diálogo na colaboração mútua (FREIRE,1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da observação direta e do diálogo com a professora, mapeamos a realidade de uma sala de aula da educação infantil, bem como os desafios e estratégias da prática pedagógica. Levantamos dois desafios enfrentados cotidianamente pela professora em sala de aula, como a falta de material didático e a frágil parceria com as famílias das crianças. Ainda assim, destacamos a relevância da prática da professora Maria, interessada e criativa no processo educativo, apresentando sugestões de estratégias pedagógicas para tornar o ensino mais lúdico, e promovendo um ambiente seguro e acolhedor em sala de aula. Sobre a parceria com as famílias, a professora Maria ainda precisa articular melhor e intensificar para efetivar a colaboração mútua. Em resumo, compreendemos que o ensino e a aprendizagem são processos interligados e complementares, ambos essenciais para promover a aprendizagem significativa, para estimular o desenvolvimento das crianças, e contribuir para sua formação integral.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Educação infantil e educação no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., pp.299-315, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002; Curitiba: UNESP, 2013.
- LAKATO, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia Científica**: técnicas de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- OLIVEIRA, A. P. L. **Olhares em diálogo na educação infantil**: aproximações com a abordagem de Emmi Pikler. Baueri: Sá Editora, 2021.

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniela de Sousa Pantoja (UFPA)
E-mail: danyelas2809@gmail.com

Elisandra Rodrigues dos Passos (UFPA)
E-mail: elisandrapassos@outlook.com

Jadson Fernando Garcia Gonçalves (UFPA)
jadsonfggoncalves@gmail.com

Vanessa Andrade de Castro (UFPA)
E-mail: vanessacastro.vc98@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões em torno da didática e prática pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no contexto da EMEF Mariuadir Santos, município de Abaetetuba-PA. As reflexões são apresentadas a partir das experiências desenvolvidas pelas autoras no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID - Subprojeto Pedagogia/Campus de Abaetetuba-UFPA. A partir da utilização de metodologia qualitativa etnográfica de estudo do cotidiano escolar (ANDRÉ, 1995), realizamos observações diretas do cotidiano da sala de aula e da rotina das atividades pedagógicas da escola com foco na didática e prática pedagógica e propomos pedagógica no ambiente escolar. Como resultado, nossas reflexões sobre didática e prática pedagógica apontam para a necessidade permanente, com vistas à qualidade do ensino escolar, de aprendizado e atualização de conhecimentos didático-pedagógicos por parte dos professores; requer também conhecimento e aproximação da vida familiar das crianças, de forma a ser possível atender as crianças em suas singularidades, diferenças e potencialidades.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Prática Pedagógica. Séries Iniciais. Escola Básica

INTRODUÇÃO

Primeiramente, é necessário entender que a didática tem um conceito amplo e está constantemente sendo ampliado a partir das perspectivas que vão surgindo em torno das reflexões sobre seu papel e função na educação. Com essa amplitude, ela apresenta-se como importante e capaz de influenciar no processo de educar, pois ultrapassa as relações escolares, embora não seja a única responsável pelos resultados escolares obtidos, seja o sucesso ou o fracasso escolar.

Quando se fala em didática logo a relacionamos à formação de professores, pois acredita-se que a formação desses profissionais tem que ser permeada por conhecimentos didáticos. Nesse sentido, Libâneo (1992) afirma que [...] A didática é o principal ramo de estudo da pedagogia, ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino [...] (LIBÂNEO, 1992, p.25).

Sob essa perspectiva, entende-se que as instituições escolares, através de seus projetos pedagógicos, definem as políticas didático-pedagógicas que serão desenvolvidas em suas atividades educacionais. Cabe aos professores, a partir do projeto pedagógico da escola, nortear o planejamento de suas atividades e práticas didático-pedagógicas a serem desenvolvidas na escola e em sala de aula.

METODOLOGIA

As autoras são alunas do curso de Pedagogia, Campus de Abaetetuba-UFPA e são bolsistas de Iniciação à Docência no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, Subprojeto Pedagogia. Desenvolvem suas atividades de Iniciação à Docência na EMEF Mariuadir Santos, município de Abaetetuba- PA. O Subprojeto Pedagogia é desenvolvido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e teve início em novembro de 2022 na referida escola.

A atuação das autoras no contexto escolar ocorre a partir de observação das atividades pedagógicas que ocorrem em sala de aula e no ambiente escolar. No contexto da escola também desenvolvem ações pedagógicas a partir de elaboração e execução de projetos pedagógicos. Em sala de aula, as mesmas podem auxiliar os professores nas atividades de sala de aula ou mesmo auxiliar alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

É a partir destas experiências e contatos com situações pedagógicas na escola e em sala de aula que surgiu nosso interesse em abordar aspectos relacionados à didática e prática pedagógica de professores. E, para tanto, no que diz respeito à metodologia de pesquisa que utilizamos para a construção do trabalho, nos baseamos na abordagem qualitativa de pesquisa na perspectiva da etnografia da prática escolar cotidiana proposta por André (1995). Segundo a autora, [...] A quinta característica de pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situação, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. [...] (ANDRÉ, 1995, p. 25). Desta perspectiva, nos restringimos a abordar a dimensão pedagógica e utilizamos a observação como técnica para obtenção de registro de informações do cotidiano escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que tange às Séries Iniciais do Ensino Fundamental da escola básica, contexto em que realizamos nossas observações e intervenções, o dia a dia com as crianças e as

experiências vividas na escola definem o ritmo de aprendizagem escolar devido às especificidades de cada criança.

Saber respeitar as particularidades do desenvolvimento escolar de cada criança é um aprendizado necessário aos professores; diante disso, é fundamental que os professores desenvolvam suas práticas pedagógicas em função dos objetivos que pretendem alcançar. Logo, “[...] o professor também aprende na experiência da educação infantil. Um professor que assegura no dia a dia de seu trabalho as condições para a experiência da criança está em constante desenvolvimento” (AUGUSTO, 2013, p. 27-28).

As crianças atualmente vivenciam novas formas de relação e novos hábitos culturais, como a realidade digital, por exemplo. Estas novas formas de relação exigem da escola e dos professores implementação de propostas pedagógicas e abordagens didáticas inovadoras que se integrem com as já existentes no cotidiano escolar. Portanto, é de extrema importância que a escola ofereça ao corpo docente formação continuada, preparando-os para conhecer e construir práticas pedagógicas contemporâneas, visando sempre desenvolver aprendizados escolares significativos para as crianças e para si mesmos.

Com base em nossa inserção e experiência que fomos adquirindo no contexto escolar, observamos que a escola Mariuadir Santos não possui espaço físico adequado para a hora do intervalo das aulas e as crianças brincam de forma aleatória nos espaços disponíveis.

Observamos que no intervalo as crianças correm em um espaço reduzido, esbarram umas nas outras, ocasionando tombos e a preocupação maior é que elas se machuquem seriamente. Diante desta situação, as bolsistas criaram um projeto denominado “Recreio Alegre”, que tem como objetivo geral dar mais qualidade recreativa e educativa para as crianças no recreio. Através de jogos e brincadeira, produzidos a partir de materiais reutilizáveis, tais como; Garrafas pets, papelão, tampas de garrafas, entre outros, foram confeccionados **jogos da memória, vai e vem, damas e dominó**. A esses recursos Haydt (2011) destaca que:

Ao recorrer ao uso de jogos, o professor está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atitudes e valores (HAYDT, 2011, p. 130).

O projeto já encontra-se em execução na escola e tem apresentado resultados positivos, tais como os observados a seguir: maior interação entre o alunos; maior concentração das crianças para executarem as tarefas propostas pelo projeto. Os

professores da escola tecem elogios ao projeto em agradecimento pelo desenvolvimento das atividades e atuação das bolsistas do PIBID/Pedagogia.

Outro ponto observado abrange o desafio que os educadores enfrentam na atualidade, o período pós-pandemia, que deixou como herança uma lacuna no processo de ensino e aprendizagem das crianças, principalmente, na aquisição de leitura e escrita. Para contribuirmos positivamente com mais esse desafio, foi proposta em reunião no dia 16/08/2003, a elaboração de mais um projeto “Ler para a Vida”. O mesmo será desenvolvido no contraturno escolar e tem por finalidade diminuir essa lacuna existente no desenvolvimento escolar das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas observações e na experiência vivenciada através do PIBID/Pedagogia realizado na escola Mariuadir Santos, ousamos dizer que a formação inicial e continuada de professores, o respeito em conhecer as especificidades de cada criança é a base para a prática educativa, pois qualquer criança é sujeito de direito, um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que em todo processo de atuação do PIBID/Pedagogia na escola Mariuadir Santos, as tomadas de decisões, o trabalho com os conceitos, as observações e resoluções de conflitos e situações pedagógicas em sala de aula e na escola, contamos com a colaboração dos docentes, da Coordenadora Pedagógica e da Gestora da escola; das três Professoras Supervisoras e Coordenador do PIBID/Pedagogia, dos colaboradores, que atuam desde a portaria da escola e também do grupo de vinte e quatro bolsistas do Subprojeto PIBID/Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AUGUSTO, S. de O. **A Experiência de Aprender na Educação Infantil**. Salto Para o Futuro - Novas Diretrizes para a Educação Infantil. Ano XXIII, Boletim 9, jun., 2013.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO EDUCAR E SOCIALIZAR, NA TURMA DO PRIMEIRO ANO-A, NA ESCOLA MARIUADIR SANTOS

Rosenilda Maciel (UFPA)
E-mail: rosenildama888@gmail.com

Sara Silva Pantoja (UFPA)
E-mail: saraeduan2016@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é examinar a importância da afetividade nas práticas pedagógicas, no ambiente educacional, com o propósito de identificar sua influência sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. A afetividade é compreendida como uma dimensão complexa que ultrapassa manifestações efêmeras de carinho, desempenhando um papel preponderante no contexto escolar ao influenciar e enriquecer as percepções e interpretações das crianças acerca do mundo que as cerca. Focaremos no exercício pedagógico do primeiro ciclo do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Mariuadir Santos, situada em Abaetetuba, Pará. O método adotado é de natureza qualitativa, empregando como instrumentos de coleta de dados, a observação e questionários respondidos por um educador. A pesquisa ancora-se em referências teóricas fundamentais, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 1998) e as contribuições pioneiras de autores de referência em educação e desenvolvimento, como Piaget (1971). Esses trabalhos destacam a relevância de um ambiente escolar que fomente a afetividade para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a compreensão de como a afetividade pode ser uma força propulsora no ambiente educacional, potencialmente moldando a experiência de aprendizagem das crianças.

PALAVRAS-CHAVES: Afetividade. Educação. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa explorou a intersecção entre afetividade e práticas pedagógicas no contexto educacional. A investigação direcionou-se à elucidação dos seguintes questionamentos. Quais são os desafios enfrentados pelos educadores no tocante à dinâmica professor-aluno no ambiente de ensino? De que maneira se configura o constructo da afetividade no âmbito das práticas pedagógicas? Quais estratégias educacionais são empregues para engajar a dimensão afetiva no seio dos componentes curriculares?

A análise focou o ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Mariuadir Santos, em Abaetetuba, Pará. Partiu-se do pressuposto de que a falta de afetividade podia ter impactos significativos no processo de ensino, dificultando a tarefa de educar e facilitar uma socialização eficaz. A instituição educacional, como espaço de aquisição de conhecimento, tem um papel central no desenvolvimento evolutivo.

Cabe ressaltar que o conceito de afetividade abarca mais do que gestos efêmeros, englobando a capacidade de o indivíduo ser emocionalmente impactado, de maneira positiva ou negativa. Assim, a criação de um ambiente escolar com impacto emocional positivo nas crianças é essencial, não apenas para aprimorar o desempenho acadêmico, mas também para construir relações saudáveis e promover o desenvolvimento integral do aluno.

Nossa abordagem enfatizou o papel crucial do educador como mediador no cenário educacional, reconhecendo o potencial único de cada aluno e assumindo a responsabilidade de guiar e facilitar o processo de aprendizado, emergindo como uma figura central na interseção entre a dimensão afetiva e a assimilação do conhecimento.

METODOLOGIA

Neste estudo, foi adotada uma estratégia metodológica de abordagem qualitativa que se concentra na compreensão aprofundada e contextualizada de fenômenos por meio de dados descritivos e interpretação contextual. Ela busca capturar a complexidade e os significados subjacentes aos eventos estudados. Essa escolha, ocorreu devido à sua capacidade de explorar e compreender as percepções dos educadores sobre a afetividade de maneira contextualizada. A pesquisa empreendeu uma análise detalhada da importância da afetividade nas práticas pedagógicas, destacando seu papel no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

A Realização da pesquisa foi conduzida na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Mariuadir Santos, localizada em Abaetetuba, Pará, que serviu como ambiente real para a coleta de dados sobre a afetividade no contexto pedagógico.

Para obter dados relevantes, foi realizada observação participante para registrar interações e dinâmicas afetivas entre professores e alunos e uma entrevista com um educador, identificado como "Professor X", mantendo sua identidade confidencial. Para analisar os dados, seguimos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin, que envolveu categorização e interpretação dos dados qualitativos das entrevistas e observações. Essa abordagem proporcionou uma compreensão abrangente das percepções dos educadores sobre a afetividade no contexto pedagógico (BARDIN, 1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A concepção de afetividade, entendida como uma esfera multifacetada que vai além de demonstrações passageiras de carinho e atenção, desempenha um papel crucial no ambiente escolar, influenciando percepções e interpretações da criança sobre o mundo e sua existência. Compreendendo essa importância, observamos o contexto estudado vai além de um local de disseminação de conhecimento, transformando-se, também, em um ambiente acolhedor e estimulante, favorável à criatividade e ao brincar – princípios destacados por Piaget (1971) como importantes na fase inicial do desenvolvimento infantil.

A respeito da concepção de afetividade subjacente às práticas pedagógicas, o Professor X destaca o valor do respeito como uma âncora. Ele compartilha: "Na minha prática, é o respeito. Sempre procuro respeitar meus alunos, as particularidades de cada um e, assim, conseguir o respeito deles também" (Professor X). Isso ilustra como o respeito mútuo forma a base de uma interação frutífera e saudável.

Sobre os desafios que permeiam a dinâmica entre educador e aluno, o Professor X expõe dificuldades específicas. Ele aborda a necessidade de equidade na abordagem disciplinar: "Os desafios para mim são não ser injusto com meus alunos diante de determinada situação, como comportamento anormal, por exemplo" (Professor X). Isso ressalta a complexidade de aplicar justiça considerando variáveis individuais e comportamentos atípicos. Já no que concerne à inserção da afetividade nos componentes curriculares, o Professor X detalha sua abordagem prática: "Assim, eu sempre procuro fazer dinâmicas, discutir determinado assunto, claro que de acordo com a idade deles, e busco uma maneira de envolver todos" (Professor X). Isso denota uma estratégia ativa e inclusiva de engajamento, adaptada às faixas etárias dos alunos.

Sintonizando com essas reflexões, vale resgatar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 1998), que enfatizam como as crianças, desde os primeiros anos, tentam assimilar o mundo e suas relações. Não apenas reconhecendo essa singularidade, mas também oferecendo orientações e limites de maneira afetuosa, demonstrando a importância da coexistência harmoniosa e das normas interativas.

Diante das ponderações expostas, é discernível que a afetividade impõe vantagens substanciais no espectro educacional, reverberando tanto no docente quanto no discente. Tal discernimento aflorou nitidamente no ambiente escolar alhures mencionado. Dessa maneira, as correlações afetivas do docente com os educandos delinearam-se de maneira notória, atestando múltiplas virtudes docentes, tais como a

paciência, a abnegação, a propensão ao ensino, a colaboração e uma postura intrinsecamente democrática. Essas qualidades se mostraram propulsoras nos processos educativos, instrumentalizando a dinâmica da sala de aula mediante a modulação das atividades e do ambiente conforme as demandas infantis.

Desse modo, emerge a afetividade como um instrumento catalisador da aprendizagem, claramente viabilizando a construção de vínculos entre os alunos e o entorno educacional, e por conseguinte, fomentando o estabelecimento de conexões interpessoais entre crianças e educadores. À luz desse contexto, o presente estudo atesta o escopo primordial desta empreitada, ou seja, a análise da relação intrínseca entre a afetividade e as práticas pedagógicas inseridas no cenário escolar. De modo que afetividade é um sentimento de carinho, atenção, cuidado e respeito, sendo sentimentos que se formam entre professores e alunos, e contribuindo diretamente nos resultados no seu desenvolvimento emocional, psicológico, social e acadêmico em uma troca contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se a essencialidade intrínseca da afetividade no cenário educativo. A afetividade desempenha um papel de inegável magnitude nas interações inter-humanas, no desenvolvimento primordial da infância, e exerce uma influência marcante no domínio cognitivo. De forma recorrente, são os impulsos, as carências e os anseios que orquestram o ímpeto da criança em direção à apreensão do conhecimento e à conquista do mundo exterior. Entretanto, para que este engajamento se concretize, é premente a criação de um ambiente propício, incumbindo-se a escola e os profissionais por ela encarregados de erigir uma atmosfera aprazível, onde o infante possa sentir-se à vontade, amparado e onde o desenvolvimento afetivo se interlace harmoniosamente com a busca do saber.

O educador emerge como peça-chave neste escopo, incumbido de orquestrar as dimensões afetivas e cognitivas em um entrelaçamento inextricável. Detentor de um papel de primazia na trajetória evolutiva da criança, o docente detém a capacidade de influir no trajeto exitoso ou insatisfatório da jornada escolar do discente, uma realidade cujas reverberações ecoarão ao longo da existência deste último.

Constatou-se, ademais, que o docente exibe um discernimento acerca da substância de seu mister no tocante ao desenvolvimento infantil, bem como do papel da afetividade no contexto da relação pedagógica. Esta manifesta-se não apenas através de expressões de afeição tais como carinhos, afagos, beijos e abraços, mas também por meio da delimitação de limites, do cultivo do respeito, do diálogo construtivo e da

valorização do educando, culminando na amplificação da autoestima e da confiança do educando em relação ao docente e aos seus coetâneos de classe.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei n. 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, de 26 de dezembro de 1996.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro. Zahar, 1971.

GT 3.
INCLUSÃO, DIREITOS HUMANOS
E EDUCAÇÃO PARA PESSOAS EM
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NO SISTEMA PENAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA.

Sérgio Bandeira do Nascimento (UFPA)
E-mail: sergbandeira@ufpa.br

Thaiane dos Santos Silva (UFPA)
E-mail: Thaianesilva2207@gmail.com

Elizama Silva Pereira (UFPA)
E-mail: Elizama.s.pereira@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho discorre sobre o profissional da pedagogia no sistema penal e o direito a educação. A metodologia é a pesquisa de base bibliográfica e documental. Os embasamentos teóricos foram os estudos de Leme (2011), Onofre (2007), Brasil (1988), Santos (2015). A educação para os apenados, embora normatizada, não possui uma abordagem específica, sendo ofertada através da modalidade educacional para jovens e adultos, que é um campo de atuação do profissional da pedagogia. Nesse sentido o pedagogo no sistema penal tem sua atuação marcada por um contexto de inúmeras dificuldades, tanto na questão didática, falta de recursos, e, sobretudo questões internas do presídio. Depreende-se que a educação no meio prisional é um direito do apenado e simultaneamente um processo educativo importante que viabiliza a reinserção social do sujeito em privação de liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Profissional da Pedagogia. Direito a Educação. Privação de Liberdade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo trazer a análise do profissional da pedagogia no sistema penal e discute o direito a educação para pessoas privadas de liberdade (PPL). Depreende-se que embora a educação para este público seja assegurada para a legislação brasileira, não há uma abordagem específica, que seja materializada na forma de metodologias e componentes curriculares que integrem os conteúdos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atividades que favoreçam a ressocialização do sujeito.

Sob tal perspectiva pontua-se que o processo educativo no meio penitenciário é marcado por desafios e possibilidades, especificamente no caso da atuação do pedagogo, materializadas na ausência de estrutura adequada para o processo educativo, principalmente os espaço de sala de aula, definidas por Leme (2011) como “celas de aulas”, além de falta de material e dificuldades de acesso os alunos privados de liberdade. Vale ressaltar que inclusive o acesso à educação está associado prioritariamente pelo princípio da segurança interna das unidades penitenciárias, ou seja, a participação nas atividades educacionais são determinadas por critérios de segurança e não necessariamente pelo direito à educação.

A instigação para a escrita decorre da experiência no curso de graduação em pedagogia e a constatação das poucas discussões da atuação pedagógica neste espaço específico, levando em consideração que a atuação pedagógica ocorre também em ambientes não-escolares. Nesse viés o trabalho pretende chamar a atenção para as discussões sobre o direito das pessoas privadas de liberdade e contribuir para a construção de estudos sobre a temática, possibilitando o fomento de discussões que busquem promover um processo educativo que vise auxiliar na reinserção social do sujeito apenado.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a pesquisa de base bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, onde serão utilizados; livros, legislações, artigos, dissertações disponíveis em fontes eletrônicas, coletados no google acadêmico, no período de agosto de 2023, sendo os sujeitos pesquisados o pedagogo e o indivíduos privado de liberdade, mediante os estudos e a legislação sobre a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é um direito assegurado a todos pela Constituição Federal de 1988, sendo inclusos neste excerto também o público privado de liberdade, em consonância a legislação a LDB de 1996 também traz a educação aos reclusos como direito. Nesse sentido observa-se que o processo educacional que ocorre no ambiente penitenciário é marcado por desafios, dentre estes a demanda por profissionais, problemas estruturais e as dificuldades de promover a educação em um local marcado por normas diferentes de convivência. Sobre estes imbróglis os estudos de Lourenço e Onofre (2011, p. 20) apontam:

[...] O espaço físico da sala de aula com dimensões bastante reduzidas minimiza a relação interpessoal entre os professores e alunos/presos, durante o processo de ensino-aprendizagem, ocasionando de certo modo um ambiente que desmotiva a participação destes nas atividades educativas. [...]

A educação no sistema prisional fica por conta da modalidade de EJA- Educação de Jovens e Adultos que é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBN N. 9394/97, que em seu art. 37, compreende a educação de jovens e adultos para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Nesse viés as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação

em Pedagogia (BRASIL, 2006), preveem a formação de profissionais para atuarem aos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação de jovens e adultos - EJA. Os profissionais da pedagogia que atuam nesta modalidade, especificamente no meio prisional, são profissionais concursados. Sobre a prática deste profissional Oliveira (2019) ressalta:

A prática do pedagogo, seu trabalho diário, está subordinada a outras práticas, às normas de segurança, que indicam ou não as possibilidades de ação do pedagogo dentro da unidade penal, pois elas dependem da ação dos agentes penitenciários. Os agentes penitenciários são os responsáveis pela movimentação dos apenados (OLIVEIRA, 2019, p.199).

Sob tal perspectiva o pedagogo no meio penitenciário tem sua ação, através da docência, coordenação pedagógica dos processos educativos, atuação na biblioteca e também sendo membro de equipes multidisciplinares, entre outras funções. As práticas pedagógicas realizadas nas unidades escolares prisionais, são diversas, sendo o pedagogo desafiado a criar e recriar metodologias de acordo com o perfil dos alunos, não esquecendo de considerar o processo de construção e reconstrução de identidades (BONFIM; MORAES; TORRENTES, 2018, p.5).

Sobre o local da prática educativa para as pessoas privadas de liberdade e as dificuldades estruturais do trabalho do pedagogo, Santos (2015) pontua que a educação dentro do sistema penitenciário brasileiro necessita de extremas mudanças radicais em vários sentidos.

As mudanças contribuiriam para a efetivação do direito à educação que necessita ser estimulada com o objetivo de promover a aquisição, por parte dos internos, de ferramentas que possibilitem sua reinserção. A educação no meio prisional é um espaço de atuação do pedagogo e o processo educativo é um importante meio que viabiliza a reinserção social do sujeito em privação de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem como objetivo trazer a análise do pedagogo no sistema penal e discute o direito a educação para o público privado de liberdade. Pontua-se que partir das análises bibliográficas e da legislação observamos que as pessoas privadas de liberdade, embora tenham seu direito a educação normatizado, são grandes as dificuldades para que haja a efetivação do processo educativo. Seria importante a criação de ambientes acadêmicos dentro das penitenciárias e a contratação de profissionais específicos para o

deslocamento dos apenados até os espaços educativos. As colocações anteriores iriam de encontro a resolução de algumas das dificuldades do pedagogo no sistema penal, que são de ordem material, estrutural e dificuldades de acessar seu aluno.

Sobre o pedagogo no sistema penal o presente trabalho aponta para a necessidade de haver a abordagem da atuação pedagógico no ambiente penitenciário ainda no curso de graduação. Ademais defende-se a necessidade de se promover a educação no meio penitenciário, pois é através dela que se possibilita a emancipação dos sujeitos privados de liberdade e como política de reintegração social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai., 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n. 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BONFIM, O. M. de; MORAIS, S.; TORRENTES, J. V. G. **Educação nas prisões e a formação do pedagogo**. Disponível em: https://www2.fag.edu.br/coopex/inscricao/arquivos/ecci_2018/10-10-2018--18-18-39.pdf Acesso em 11 de ago. 2023.

LEME, J. A. G. Analisando a “grade” da “cela de aula”. In: LOURENÇO, A. S., and ONOFRE, E. M. C., eds. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2011, pp. 245-265. ISBN: 978-85- 7600-296-3. <https://doi.org/10.7476/9788576002963.0012>.

OLIVEIRA, S. B. A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 48, pp. 175-197, jan./mar., 2019.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007, p.36.

SANTOS, W. L. O papel do pedagogo dentro do sistema penitenciário. **Revista Científica da FASETE**, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Thaiane/Downloads/o_papel_do_pedagogo_dentro_do_sistema_penitenciario.pdf Acesso em: 11 de ago. 2023.

JUVENTUDE(S), EDUCAÇÃO(ÕES) E ENCARCERAMENTO NA AMAZÔNIA PARAENSE NO CENÁRIO DO SÉCULO XXI

Sabrina de Nazaré Serrão Miranda (UFPA)
E-mail: sabrinamirandaufpa@gmail.com

Mariele Monteiro Barros (UFPA)
E-mail: marielembarros22@gmail.com

Darleny Pires Pinheiro (UFPA)
E-mail: darlenypires19@gmail.com

RESUMO: O artigo apresenta a temática juventude(s), educação(ões) e encarceramento na Amazônia paraense no cenário do século XXI e nosso objetivo central consiste em estabelecer uma ligação entre juventude, educação e encarceramento, com aporte teórico em Abramo (1997), Brandão (1981), Freire (2015), Pimenta (2014). Quanto à metodologia, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, Bogdan e Biklen (1994), com suporte de um estudo bibliográfico e documental. Os resultados apontam que as pessoas privadas de liberdade contam com uma trajetória turbulenta no ensino formal e que grande parte dessas pessoas são jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Juventude. Encarceramento.

INTRODUÇÃO

No presente artigo discutiremos sobre juventude(s), educação(ões) e encarceramento na Amazônia paraense no cenário do século XXI, considerando-se que somos o terceiro país com maior população carcerária em todo o mundo e mais da metade das pessoas privadas de liberdade, especificamente, no Estado do Pará são jovens com idade entre 18 e 29 anos. Outro aspecto importante para nossas inquietações iniciais para esse estudo e aprofundamento do tema é a constatação de que na população carcerária a grande maioria — sem distinção de faixa etária — não possui escolaridade adequada (SENAPPEN, 2022).

A partir dessa perspectiva relacionamos a juventude, educação, encarceramento e questionamos os motivos que levam o Estado a não investir na escolarização igualitária enquanto esses jovens não estão privados de sua liberdade, optando pela ampliação do sistema penitenciário. Mesmo a educação sendo um direito de todos, garantido pela Constituição Federal, a juventude em idade de conclusão do ensino formal estão encarcerados.

Nessa conjuntura, o dano causado à sua escolarização deve ser reparado, assim, para suprir esse déficit, temos atos de reinserção social no sistema prisional partindo da deficiência escolar que as pessoas encarceradas apresentam, como a Educação Formal e o ENEM/ENCCEJA (SEAP, 2022). Mas sabemos que diante de um cenário cada vez mais

intenso de “minimização do estado” nas políticas sociais, as condições sociais da população brasileira são agravadas, o clima de insatisfação provoca um ciclo de violência, e os jovens acabam sendo inseridos no mundo do crime e, por conseguinte, alimentando a máquina do sistema prisional.

METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa de cunho qualitativo que objetiva “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Através um estudo bibliográfico desenvolvemos os conceitos de educação e juventude, e para falar do encarceramento, tivemos suporte de um estudo documental a partir de dados disponibilizados por órgãos oficiais, tal como os fornecidos no site público da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN) e os documentos da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Pará (SEAP).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando questionados sobre o que é educação, provavelmente, sem muita demora o que surge em nossa mente são características da educação formal, como, por exemplo, um professor, a escola, etc. Entretanto, sabemos que a educação não se resume a meras instituições de ensino, assumindo um papel fundamental na formação do sujeito. Para Brandão (1981, p. 7), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar”.

Através dessas muitas educações a coletividade busca, em pleno século XXI, dotar os indivíduos como seres úteis e ajustados ao corpo social. A educação formal é nesse sentido alvo de muito interesse, pois, “enquanto uma das instituições sociais, compete à escola contribuir com o processo de humanização, realizando a educação de crianças e jovens visando sua inserção na sociedade existente ao mesmo tempo em que se desenvolvem como sujeitos” (PIMENTA, 2014, p. 214). Nesse sentido, os jovens com idade de 18 a 29 anos, por serem a culminância de toda uma vida de educação pautada em princípios sociais desiguais, são alvos de muita desconfiança por parte da sociedade em geral, que temem sua revolta contra a organização social vigente.

Então, sob certas perspectivas, “[...] a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como um ‘problema’: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social [...]” (ABRAMO, 1997, p. 29).

Ressalta-se que mesmo sendo uma categoria onde existe a possibilidade de transformação social, os jovens internalizam esses pensamentos degradantes que a sociedade desenvolveu sobre ele e “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade” (FREIRE, 2015, p. 69).

Em consequência dessa situação, os jovens estão submetendo-se ao caminho degradante da criminalidade, principalmente a juventude que está em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, surge a importância de falarmos sobre uma educação que sirva à juventude, levando-os à conscientização de sua potencialidade de reorganização social.

Contudo, como podemos observar na Tabela 1, à uma quantidade alarmante de pessoas encarceradas com idade entre 18 e 29 anos, simultaneamente temos uma quantidade grande de pessoas com baixo nível escolaridade.

Tabela 1 - Percentual de jovens entre 18 e 29 anos que estão encarcerados e o nível de ensino formal da população carcerária.

Pessoas encarceradas por faixa etária			
Idade	Brasil	Pará	Abaetetuba
18 a 29 anos	41,87%	56,98%	53,71%

Escolaridade das pessoas encarceradas			
Nível de Escolaridade	Brasil	Pará	Abaetetuba
Analfabeto	2,69%	7,78%	1,76%
Alfabetizado sem curso regular	4,21%	10,48%	9,38%
Fundamental completo	11,88%	16,9%	6,84%
Fundamental incompleto	46,64%	40,2%	63,67%

Fonte: SENAPPEN, Sistema Nacional de Informações Penais, acesso em 17.08.2023, a tabela original apresenta dados de outras faixas etárias e outros níveis de ensino, porém, recortamos somente a idade de 18 a 29 anos e o ensino ao nível fundamental.

Como constatamos, os jovens estão em maior número quando falamos de pessoas privadas de liberdade, mas essa situação se torna ainda mais preocupante se olharmos de um outro ângulo para essa massa carcerária e percebermos que o percentual mais elevado dessa população é constituído de pessoas com baixo nível de escolaridade. Esses dados

apresentam-se de tal maneira que se torna evidente que a camada mais pobre da população brasileira, necessariamente a juventude pobre, são os mais afetados diante da precariedade da educação, perante o abandono estatal o caminho lhes resta os leva para dentro do sistema prisional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vemos a necessidade de incentivar o acesso à educação como uma perspectiva de mudança para nossa juventude. Tanto privação de liberdade quanto a escolarização nesses espaços não passam de medidas tardias e não interferem na origem desse problema social, que é o encarceramento da juventude brasileira.

Nossos jovens se veem coagidos, pela falta de políticas públicas, a uma vida onde são privados de seu direito à educação. Nesse cenário preocupante, os jovens são expostos e acabam reproduzindo todo tipo de violência, sem que nenhum outro caminho lhe seja apresentado, acabam em contato com a criminalidade. Assim, trazemos como possibilidade de mudança da realidade juvenil, uma educação libertadora que não limite o saber e não faça a juventude subserviente aos ditames sociais que os limitam.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Ver. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 05-06, pp. 25-36, dez., 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141324781997000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 216p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 333p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Paulo: Paz e terra, 2015. 253p.

PIMENTA, S. Sempre a exclusão (e o preconceito, e a marginalização, e a discriminação) na sociedade e na escola! **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 2, pp. 213-215, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/F8tTJ5h4GfVm4bmJPSTsrmg/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SEAP. **Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Pará**. 2022. Disponível em: <https://www.seap.pa.gov.br/content/seap-em-n%C3%BAmoros-0>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SENAPPEN. **Secretaria Nacional de Políticas Penais**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 03 ago. 2023.

INTERFACES ENTRE A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO NO CENTRO DE RECUPERAÇÃO REGIONAL DE ABAETETUBA

Elizama Silva Pereira (UFPA)
E-mail: elizama.s.pereira@gmail.com

Sérgio Bandeira do Nascimento (UFPA)
E-mail: sergbandeira@ufpa.br

Thaiane dos Santos Silva (UFPA)
Email: Thaianesilva2207@gmail.com

RESUMO: Discutir a História e a Educação em um ambiente penitenciário torna-se de suma relevância em um momento histórico que o Brasil dispõe da terceira maior população carcerária do mundo, que, além dessa população estar privada de liberdade decorrente de uma ação criminal, também pode estar privada de outros direitos fundamentais, a citar, o direito a educação. Nesse viés, o presente trabalho discute a historicização e a oferta de educação disponibilizada no Centro de Recuperação Regional de Abaetetuba (CRRAB) de 2014 a 2023, através do levantamento e análise de fontes bibliográficas e documentais, referenciando Onofre (2015), Ferreira e Silva (2018), Muniz (2020) e Wacquant (2003). Enfatizamos que diante do crescimento da ampliação da malha penitenciária no Pará e da relevância dessa discussão no processo de visibilização das práticas de escolarização em ambientes prisionais, ressaltamos que a garantia ao direito à educação se mantém distante dos olhares públicos, com referência ao CRRAB.

PALAVRAS-CHAVE: História das Prisões na Amazônia paraense. Educação em Prisões.

INTRODUÇÃO

Compreender a História presente nos diversos meios sociais exige adentrar em um vasto repertório de questões que envolvem também os processos educativos postos nos mais variados ambientes, inclusive nos espaços prisionais, pois, as fontes em educação constituem um papel importante na construção da História (Muniz, 2020). Desta feita, o presente trabalho discute o processo de historicização do Centro de Recuperação Regional de Abaetetuba (CRRAB) e a oferta de educação disponibilizada nesse espaço entre os anos de 2014 a 2023. Este trabalho é resultado de parte do projeto de pesquisa “A emergência dos grandes espaços prisionais no interior do Pará: entre a História e a Educação no município de Abaetetuba” que discute a expansão das instituições penitenciárias no Estado do Pará e a garantia do direito a educação para pessoas em privação de liberdade, sendo o Lócus principal da pesquisa o CRRAB. Tendo em vista a relevância desta discussão no processo de visibilização das práticas de escolarização nos ambientes prisionais, o objetivo deste trabalho é evidenciar a garantia do acesso à educação para uma população que se mantém distante dos olhares públicos; a população carcerária.

METODOLOGIA

A metodologia constitui-se através de um estudo bibliográfico e análise documental. Primeiramente foi feito o levantamento dos dados referente a oferta de escolarização no CRRAB de 2014 a 2023, disponibilizados através da Escola Dr. João Miranda, unidade escolar de referência para os discentes custodiados no CRRAB. A escola é localizada em uma Comunidade rural de Abaetetuba, denominada colônia Velha, a justificativa para a delimitação temporal decorre do período em que a escola passa a ser referência para as matrículas das Pessoas Privadas de Liberdade no CRRAB, ou seja, 2014 até o presente ano - 2023. Dito isso, realizou-se a análise dos dados de escolarização ofertada no referido presídio dentro deste recorte temporal, através do número de matrículas dos internos, à luz da literatura bibliográfica utilizada para esta discussão; Onofre (2015), Ferreira e Silva (2021), Muniz (2020) e Wacquant (2003).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos demonstram que o CRRAB foi inaugurado em 28 de novembro de 2002, em um período histórico em que o Brasil é marcado por fortes incursões das políticas neoliberais com a estratégia de minimização das ações do Estado na área social, como discute Wacquant (2003), o que reflete o alargamento do número de instituições penitenciárias, em particular na Amazônia paraense. Desde sua inauguração, o CRRAB atende pessoas do gênero masculino, ofertando 120 vagas para o regime fechado e foi o primeiro espaço penitenciário construído na região do baixo Tocantins para atender prioritariamente as localidades de Abaetetuba, Moju, Igarapé-Miri e o município de Barcarena.

Dessa forma, Onofre (2015, p. 242) discute as pessoas dispostas no sistema penitenciário como pessoas “historicamente marginalizadas, privadas de direitos básicos, negligenciadas pelo Estado e pela sociedade – são pessoas invisíveis até cometerem algum crime”. Partindo dessa concepção, observa-se que as pessoas privadas de liberdade, além de estarem restritas de seu direito de ir e vir, também podem estar privadas de outros direitos sociais, inclusive a educação.

A educação constitui-se como um direito fundamental assegurado a todas as pessoas dispostas no meio social, inclusive aquelas que estão restritas à esse círculo. As pessoas privadas de liberdade dispõem desse direito assegurado através de inúmeros dispositivos normativos, a citar a lei nº 9.394/1996 que discorre acerca da “oferta de Educação de Jovens e adultos para pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos

penais [...] será realizada pelos sistemas de ensino em articulação com órgãos responsáveis pela administração do sistema penal” (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996). Entretanto, para Ferreira e Silva (2021, p. 121); “mesmo com o reconhecimento no campo normativo, ainda se constata a insuficiência na oferta de atividades educacionais”.

No que se refere aos dados obtidos relacionadas a oferta de escolarização formal no CRRAB, a pesquisa obteve dados de Educação de 2014 a 2023, disponibilizada pela gestão da Escola de referência, pois somente há registros no sistema operacional da escola a partir do ano de 2014. Nesse viés, foi disponibilizado no CRRAB no referido ano, somente uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 09 alunos matriculados.

No ano seguinte, 2015, não há registros de turmas de escolarização no CRRAB, o que aparenta não haver oferta formal de educação no referido ano. No ano de 2016, houve a oferta de duas turmas; a primeira e segunda etapas da EJA, com 20 alunos matriculados em uma turma e 21 em outra turma, respectivamente. No ano de 2017, foram disponibilizadas novamente duas turmas da EJA, sendo a primeira etapa com 14 alunos matriculados e a segunda etapa com 20 alunos matriculados. Já no ano de 2018, ofertou-se também duas turmas no CRRAB, referente a 1ª etapa da EJA com 19 alunos matriculados e a 2ª etapa da EJA, com 23 alunos matriculados, respectivamente. No ano de 2019, foram também disponibilizadas duas turmas, para a primeira e segunda etapas da EJA, a primeira etapa com 18 e a segunda etapa com 11 alunos matriculados, respectivamente.

No ano de 2020, foram ofertadas duas turmas referente a primeira e segunda etapa da EJA, a primeira etapa com 16 alunos matriculados e a segunda etapa com 11 alunos matriculados. Em 2021, ofertou-se apenas uma turma referente a segunda etapa da EJA, com 12 alunos matriculados. O mesmo ocorreu no ano de 2022 com somente uma turma de segunda etapa do EJA com 14 alunos matriculados. No presente ano, 2023, são ofertadas novamente duas turmas na modalidade EJA, uma composta por 14 alunos e a outra com 16 alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou discutir a oferta de escolarização no CRRAB e analisar de que forma está sendo assegurado o direito a Educação das pessoas privadas de liberdade no citado presídio. Considera-se, portanto, que no CRRAB, são ofertadas anualmente entre uma e duas turmas do EJA referente a primeira e segunda etapa. Esse fato ocorre porque as turmas são disponibilizadas através da Secretária Municipal de

Educação, dito isso, a oferta é restrita ao nível fundamental de ensino pela EJA, assim como não há qualquer referência sobre a oferta de turmas no âmbito do Ensino Médio que é uma atribuição do Estado do Pará por meio da Secretaria de Estado do Educação. Vale ressaltar que a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Pará, que também é um órgão estadual não se mobiliza para ampliar a oferta e a garantia do direito à educação para PPL. Os números mostram um grande déficit no que se refere ao processo de escolarização da população disposta no CRRAB, o que pode ocasionar um retrocesso na formação integral dos internos. Dessa forma, espera-se que a presente discussão contribua para novas problematizações em torno desse objeto de pesquisa, assim como ao desenvolvimento de trabalhos sobre a presente temática que é de suma importância para a garantia do acesso à Educação das pessoas privadas de liberdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 9.394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília. Acesso em: 11 ago. 2023.

FERREIRA, J. P.; SILVA, R. da. O papel do Estado na Garantia do Direito a Educação para Pessoas Privadas de Liberdade na Amazônia. **PRACS**, Macapá. v. 14, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MUNIZ, Diana Helena Alves. **História da Educação Básica no Centro de Reeducação Feminino**. 2020. 166 f. Tese (Mestrado em Educação Básica) Universidade Federal do Pará, Belém.

ONOFRE, E. M. C. A educação escolar para jovens e adultos em Situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, pp. 239-255, 2015.

WACQUANT, L. **Punir os Pobres**; a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

GT 5.
ENSINO DAS CIÊNCIAS E DA MATEMÁTICA

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DE PROBABILIDADE: DIFICULDADES E LIMITES DE ESTUDANTES CONCLUINTE DE CURSO DE PEDAGOGIA

Reinaldo Feio Lima (UFPA/FACET)
E-mail: reinaldo.lima@ufpa.com

Cleyton Hércules Gontijo (UnB)
E-mail: cleyton@mat.unb.br

RESUMO: O estudo foi desenvolvido com o intuito de contribuir com a formação de estudantes de pedagogia para a resolução de problemas probabilísticos, evidenciando as dificuldades e os limites apresentados por eles em relação a esse conteúdo. A investigação apoiou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como instrumento 5 problemas elaborados a partir das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular envolvendo probabilidade. Os resultados apontaram limitações em relação ao domínio conceitual no campo da probabilidade e ressaltaram as contribuições do trabalho em grupo e das intervenções do professor pesquisador para a construção dos conceitos dessa área.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de pedagogos. Resolução de problemas de matemática. Ensino de probabilidade.

INTRODUÇÃO

Como formadores de futuros professores que atuarão na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, estamos interessados em investigar alguns aspectos relacionados ao conhecimento matemático do eixo Estatística e Probabilidade (BRASIL, 2018), que poderiam nos dar evidências sobre as dificuldades e limites do preparo dos futuros professores pedagogos sobre esse assunto, pois, a maioria deles não possui uma formação que contemple os preceitos da Educação Estatística, bem como muitos nem sequer cursaram a disciplina de Estatística durante a graduação (PONTES et al. 2019).

Tozetto et al. (2020) e Fiorentini (2008) argumentam que durante a graduação, devido a fragmentação do currículo, o futuro professor não tem subsídios suficientes para sentir-se preparado para ministrar aulas de Matemática. Esses fatores fizeram com que esse ensino fosse, durante muito tempo, negligenciado (BORBA et al. 2011). Ressalta-se que a presença do eixo Estatística e Probabilidade nos Livros Didáticos e no currículo de Matemática da Educação Básica não é uma novidade, está presente desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e ratificado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O trabalho foi desenvolvido com o intuito de contribuir com os conhecimentos de estudantes de pedagogia sobre a resolução de problemas probabilísticos, evidenciando quais são as dificuldades e os limites apresentados por eles em relação a esse conteúdo.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa com delineamento interpretativo e natureza aplicada (SILVA; MENEZES, 2005), em que os dados produzidos são construídos e o pesquisador é visto como o principal instrumento de busca, uma vez que possui a necessidade de contato direto com os colaboradores da pesquisa para poder captar os sentidos e significados dos comportamentos observados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). O contexto da pesquisa foram as aulas sobre probabilidade da disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática, do oitavo semestre do curso de Pedagogia de uma universidade federal pública do Estado do Pará, ministradas pelo pesquisador, que era o professor da disciplina.

Para identificar e analisar as dificuldades e os limites sobre a resolução de problemas no ensino da probabilidade apresentadas pelos participantes da pesquisa, investigou-se 14 estudantes durante um período de oito horas na referida disciplina. Para não comprometer a identidade dos estudantes, eles foram nomeados por E1, E2, E3...e E14.

Aplicou-se aos participantes cinco problemas envolvendo o pensamento probabilístico, analisando a sua compreensão sobre os enunciados, as estratégias utilizadas, os registros semióticos, a interpretação dos dados, os relatos dos resultados e a articulação que fazem para produzir sentido e significado. Esses problemas foram elaborados de acordo com as habilidades preconizadas na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em função do objetivo anunciado, apresentamos os problemas para os estudantes. Neste texto, destacaremos um questão relacionada à habilidade “(EF03MA25) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência”.

Em um estojo há 15 lápis coloridos e 6 lápis preto.
A) Se você retirar, ao acaso, um lápis desse estojo, a chance maior é de que esse lápis seja colorido ou preto?
B) Qual a probabilidade de retirar um lápis colorido?
C) Qual a probabilidade de retirar um lápis preto?

Embora não tenhamos a possibilidade de dizer, com certeza, qual a estratégia utilizada pelos pedagogos ao resolverem a questão, a partir dos registros produzidos por

eles e dos diálogos realizados durante o processo. Transcrevemos a seguir, uma parte do diálogo realizado no início da tarefa.

E14: Fiz questão de comprar um caderno novo para essa disciplina.
E5: Até agora não entendi nada do que li.
E9: Agora entendi por que deixaram por último essa disciplina (risos).
E2: Já estamos no fogo (risos).
Professor: Podemos começar discutindo a compreensão de vocês para expressão “ao acaso”.
E1: Pode ter relação com imprevisto.
E7: Talvez com casualidade qualquer.
E14: Ou talvez por tirar ou não.
Professor: Estou gostando das respostas. E da expressão “chance” e “probabilidade”?
E3: A palavra chance indica se a coisa vai acontecer ou não.
E5: Eu acho que tem a ver com a coisa se vai dar certo ou não.
E12: Eu também acho que pode ter relação se aquilo ali vai dar certo ou não.
E8: Pra mim probabilidade que já ouvi nos jornais é se uma coisa vai dar certo ou não.
E14: Tem a ver com jogo, tipo ganhar ou perder.
Professor: Muito bom.

Observamos o desconhecimento dos conceitos probabilísticos e podemos inferir que existe uma ideia intuitiva sobre os conceitos básico desse conteúdo. Apesar da dificuldade inicial em resolver o problema, sugerimos que fizessem sem a supervisão direta e imediata do professor/pesquisador, por acreditar que assim permaneceria a característica chave do trabalho em grupo, isto é, autoridade nas escolhas de suas estratégias de modo que se esforcem sozinhos e cometam erros (COHEN; LOTAN, 2017).

As dificuldades começaram a impedi-los de resolver o problema, fazendo com que solicitassem a intervenção do professor/pesquisador com frequência. Decidimos resolver na lousa os itens do problema e à medida que as dúvidas eram esclarecidas, a turma se mostrou mais disposta e com diálogos menores. Expressões do tipo: “hum agora sim”, “ah tá professor”, “ah entendi”, “era só isso pra fazer?” eram ditas constantemente. Eles se mostraram mais engajados na aula e buscaram mobilizar mais elementos para a resolução das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve relato descrito a partir de uma questão que envolve conhecimentos probabilísticos, evidenciou o limite entre uma aula tradicional quando o professor começa explicando o conteúdo, seguido de um exemplo e uma lista de exercícios para uma aula na perspectiva investigativa. É fundamental oportunizar aos estudantes a evocação dos seus conhecimentos prévios, o levantamento de hipóteses e aplicação de estratégias pessoais para resolver problemas para depois o professor fazer a sua intervenção no sentido de

sistematizar conceitos e definições, apurando as imprecisões para elevá-las à natureza científica.

Os comentários e discussões realizadas ao longo da resolução da tarefa a respeito dos conceitos de probabilidade, chance, retirada ao acaso, incertezas, confiança nos resultados e assuntos afins, permitiu aos estudantes darem continuidade às atividades, com autonomia e perspectiva crítica. De modo geral, resolveram com mais facilidade os demais problemas. Além disso, constatou-se que a referida atividade e a intervenção do professor/pesquisador contribuíram para a construção do conhecimento sobre Probabilidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. pp. 109-187.
- BORBA, R.; MONTEIRO, C.; GUIMARÃES, G.; COUTINHO, C.; KATAOKA, V.W. Educação Estatística no ensino básico: currículo, pesquisa e prática em sala de aula. **Em Teia**, Recife, v. 2, n. 2, pp. 1-18, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. MEC: Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018.
- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aulas heterogêneas. 3. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.
- FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, n. 29, pp. 43-70, 2008.
- PONTES, M. M. de; VASCONCELOS, F. V.; LIMA, D. S. S. M.; VASCONCELOS, A. K. A temática 'Probabilidade e Estatística' nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da promulgação da BNCC: percepções pedagógicas. **Educitec**, Manaus, v. 5, n. 12, pp. 221-237, dez. 2019.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005.
- TOZETTO, S. S.; MARTINEZ, F. W. M.; KAILER, P. G. da L. A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, pp. 1-18, 2019.

**GT 6. DESAFIOS DE INCLUSÃO DE PESSOAS
COM DEFICIÊNCIAS À EDUCAÇÃO BÁSICA E
AO ENSINO SUPERIOR**

O PAPEL DA GAOPA NO PROCESSO DE INCLUSÃO FAMILIAR, SOCIAL E EDUCACIONAL DA PESSOA COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE BARCARENA-PA

Adiuza Pereira Brito (UFPA)
E-mail: adiuzabritto25@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho foi realizado na Associação de Apoio e Orientação aos Pais de Autista- GAOPA, entidade não governamental, situada no município de Barcarena-Pa. Tem por objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista -TEA sobre a perspectiva da GAOPA. O referencial teórico está em Sílvia Ester Orrú (2016), Fernandes (1994) e Secchi (2016). A metodologia é de base qualitativa e pesquisa bibliográfica. Conclui-se que a GAOPA tem um papel fundamental no município, sendo o pioneiro nas lutas em prol da inclusão da pessoa com TEA e por propagar informações referentes ao autismo no município.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. GAOPA. Leis. ONGS.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno que afeta o neurodesenvolvimento, os primeiros sinais são caracterizados por déficit na comunicação e no comportamento (hiperatividade), apresentando diferentes graus (leve, moderado ou severo) variando de um paciente para o outro. Segundo o DSM-5 “As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízos persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividade (Critério B)” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.53). Sendo isso, o diagnóstico clínico é importante nos primeiros anos de vida, para que se tenha êxito no tratamento.

Com isso, este estudo tem como principal objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista - TEA no município de Barcarena-Pará através da Associação de Apoio e Orientação aos Pais de Autista - GAOPA, é uma associação de pais, familiares, amigos e colaboradores que lutam há 15 anos em favor da garantia de direitos da pessoa com autismo.

A Associação de Apoio e Orientação aos Pais de Autista - GAOPA é uma entidade não governamental que luta por benefícios em prol da pessoa com TEA, o movimento reivindica por mais inclusão social, educacional e os direitos legais da pessoa com TEA dentro do município de Barcarena - PA. Reforça o fato de que a pessoa com autismo precisa ser incluída no espaço escolar e social a partir da compreensão e importância que a família, a escola e o poder público têm.

A pesquisa foi realizada na Associação de apoio e Orientação aos Pais de Autista-GAOPA, localizada na Travessa 07 de Setembro n. 18 (em frente à Escola José Maria Machado), Barcarena-Pará. Onde foram entrevistados três membros da coordenação da instituição.

O público foi eleito com a finalidade de entender sobre o funcionamento da GAOPA e de que forma a instituição atua para garantir melhorias para pessoas com TEA, principalmente no processo de inclusão social no município de Barcarena-PA .

METODOLOGIA

Esse trabalho utiliza com instrumento de pesquisa o método qualitativo, a descritiva por sua finalidade e da pesquisa bibliográfico, se utiliza desse método para compilação de informações a partir de matérias publicados em documentos oficiais da união, em livros, artigos, sites que contém materiais informativos, disponíveis na internet.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas pesquisas documentais de caráter específico sobre o Transtorno do Espectro Autista, o poder público municipal iniciou tardiamente o processo de inclusão da pessoa com TEA na legislação municipal, a partir do ano 2013 que a primeira lei de políticas públicas é sancionada, acarretando diversas lacunas na conscientização e a propagação de informações em todos os setores públicos da saúde, da escolas do município e na sociedade civil em prol de benefícios que abrangesse a causa. Segundo Secchi “A finalidade de uma política pública é o enfrentamento, diminuição e até mesmo a resolução do problema público” (SECCHI, 2016, p.05).

É provável, que os projetos implantados no município não contemplem todas as necessidades da pessoa com autismo, visto que, a demanda crescer e a qualidade da saúde pública não ampara. Apesar dos avanços legais na busca por propostas de novos projetos que amplie o tratamento fornecido pelo SUS, escolas municipais preparadas para receber alunos com TEA e o direito a usufruir da cidadania no município, ainda não está sendo efetivada na prática.

Portanto, o indivíduo que seja diagnosticado como afora do modelo psíquico-físico saudável necessitará sofrer modificações, adequações, ser normalizado para responder as demandas sociais de valoração daquele que é economicamente produtivo (ORRÚ, 2016, p. 41).

Sendo assim, os movimentos sociais dentro do município avançam em resposta às demandas do estado, uma vez que as necessidades sociais de um grupo não são atendidas, é preciso criar associações para fazer valer seus direitos e até prestar serviços cuja responsabilidade é do poder público, com a intenção de corrigir as desigualdades sociais.

O marco legal para o autismo no município foi a primeira implementação da Lei n. 2123, de 23 de abril de 2013, referente a propagação de informação para a população a fim de identificar o autismo. A referida Lei estabelece:

Art. 1º. O Poder Executivo promoverá a divulgação da identificação do autismo infantil através de material impresso (BARCARENA, 2013).

A lei municipal n. 2254, aprovada em 05 de julho de 2021, estabelece sobre o diagnóstico precoce de crianças com autismo na primeira infância. A Lei dispõe:

Art. 1º. Dispõe sobre a utilização e aplicação do questionário M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) para prever o rastreamento de sinais precoces do Autismo nas unidades de saúde públicas e privadas no Município de Barcarena (BARCARENA, 2021).

Em virtude, a associação GAOPA passa a existir pela falta de projetos municipal, com o intuito de lutar em favor da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, as reivindicações recorrentes são para obter o direito a saúde, a gratuidade ao transporte público, a educação, ao lazer e a cidadania.

Para Fernandes (1994) as ONGS surgem sobre a perspectiva de contribuir com valores sociais, como:

[...] um composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação da ação voluntária, num âmbito não governamental, dando continuidade às práticas tradicionais de caridade (FERNANDES, 1994, p.27).

De súbito, o movimento social ganha força após uma grande demanda de casos e a escassez de políticas públicas dentro do município de Barcarena, que fez com que pais e apoiadores se sensibilizassem com a causa. Já que, os órgãos públicos de saúde, escolas e assistência social não estavam abrangendo as reais necessidades que a pessoas com autismo precisavam e precisam para ter visibilidade social e inclusão.

[...] há pais que passam meses e até anos de corredor em corredor nas mais diversas clínicas atrás de algo que explique sobre a razão de seu filho se comportar de modo estranho e muito distinto (ORRÚ, 2016, p. 50).

Portanto, a GAOPA faz o papel de fiscalizar os órgãos públicos do município, cobram melhorias em prol do bem estar da pessoa com TEA, buscando parcerias com as empresas, empresários do município e incentivando a contratação de pessoas com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que através do GAOPA a pessoa com TEA ganhou notoriedade social por meio de inúmeras reivindicações e ações sociais no município. O processo de inclusão ocorreu a partir das seguintes ações voluntárias: orientação aos pais à buscar o diagnóstico e tratamento fornecido pelo Sistema Único de Saúde(Sus) para benefício da pessoa com TEA; A cobrança pela presença do profissional de apoio nas escolas do município; A emissão da carteira de identificação da pessoa com TEA; A gratuidade no transporte municipal; A divulgação em escolas, igrejas, empresas públicas e privadas com intuito de levar informações referente a causa, principalmente em roda de conversas aberto ao público. Cabe ressaltar que os direitos são legitimados pelo estado, mas que não são efetivados na prática e nem vivenciado por quem mais precisa deles: os autistas.

Assim, a influência social da GAOPA no município já foi reconhecida pelo estado e em eventos dentro e fora do município, em decorrência da credibilidade e transparência no trabalho humanitário em prol da pessoa com TEA, e mesmo diante da escassez de políticas públicas e recursos, a luta pela inclusão continua.

REFERÊNCIAS

BARCARENA. Lei Municipal n. 2123, de 23 de abril de 2013. **Dispõe a propagação de informação para a população a fim de identificar o autismo.** Barcarena, Pará, 2013.

BARCARENA. Lei Municipal n. 2254, de 05 de julho de 2021. **Dispõe sobre a utilização e aplicação do questionário M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) na UBS.** Barcarena, Pará, 2021.

FERNANDES, R. C. **Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina.** 3 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo:** aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Prefácio de Maria Teresa Eglér Montaon. Petrópolis: Vozes,2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SECCHI, L. **Análise de Políticas Públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

Luana Braga Brabo (UFPA)
E-mail: luana.ufpa28@gmail.com

Olidete de Araújo (UFPA)
E-mail: araujoolidete@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste estudo é investigar o processo de ensino e aprendizagem para alfabetização do aluno surdo no ensino regular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudo de caso Gil (2008). Como aporte teórico utilizou-se Ribeiro e Silva (2015) e Quadros (2017). Os resultados demonstram que a prática pedagógica da professora regente, em relação ao processo de alfabetização é realizado através do método fônico. A docente busca com o auxílio da intérprete de Libras, organizar materiais com recursos visuais e outros na língua de sinais para o aluno surdo. Além disso, não consegue participar das aulas do mesmo modo que os colegas, pois possui pouco conhecimento da Libras. A sua relação com seus pares no ambiente escolar é afetada devido a limitação na comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Aprendizagem. Surdez. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de um aluno surdo em fase de alfabetização em sala regular. É importante compreender que se considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (BRASIL, 2005).

A inclusão dos estudantes com surdez em sala de aula regular é garantida legalmente, bem como o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) de acordo com a Lei n. 10.436 de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação, o decreto n. 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/02. A lei n. 12.319 de 2010, que Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras. A Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional, de n. 9.394/96 que garante o ensino bilíngue na rede regular de ensino aos estudantes surdos, dentre outras.

Assim, este estudo visa contribuir para o fortalecimento dos debates e discussão a nível acadêmico sobre o ensino e aprendizagem de estudantes surdos em fase de alfabetização na escola regular de ensino.

METODOLOGIA

A pesquisa está inserida numa abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso. Para Gil (2008, p.57), “[...] o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e

exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.”

Para a coleta de dados realizou-se a observação na sala de aula regular e entrevista semiestruturada com a docente e a intérprete de Libras que auxilia o estudante surdo. Após coleta de dados realizou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977, p.37) “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Organizada em três fases, a pré análise; exploração do material coletado e o tratamento dos resultados para inferência e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O aluno surdo em Alfabetização

O estudo de caso foi realizado com um aluno surdo, com idade de 8 anos, que cursa o 3º ano das séries iniciais. O estudante encontra-se em processo inicial do aprendizado da Libras.

A professora regente da turma é graduada em Letras Língua Portuguesa, possui especialização em Educação Especial, tem 41 anos de idade e atua há 23 anos. A intérprete que assiste o aluno alvo desta pesquisa, possui graduação em Letras Libras/Bacharelado em Tradução e Interpretação, tem 42 anos de idade e atua na profissão há 6 anos.

A professora aponta que trabalhar com o aluno surdo é um desafio por ela não saber Libras, isso gera uma dificuldade para ensiná-lo. Ela afirma que: *quando chegou a professora dele eu senti um alívio (Professora regente, 2023)*. A docente é especialista em Educação Especial, mas isto não garante conhecimentos específicos para desenvolver com o aluno surdo um trabalho de alfabetização sem o auxílio da intérprete de Libras, a qual ela menciona como: “professora dele”.

De acordo com a fala da docente sua prática pedagógica em relação ao processo de alfabetização, se constitui sob o método fônico voltado para as crianças ouvintes. Para a docente trabalhar com o aluno surdo é algo novo, e por isso ela faz a leitura labial. Sobre isto a docente relata: *“a gente trabalha muito com a questão do lábio, o som... apesar de ele não ouvir mas ele vê o gesto da boca. O “B” como é o movimento do “B”, o “C” a gente abre a boca igualzinho a letra”*. (Professora regente, 2023)

Para Ribeiro e Silva (2015) por se tratar de uma língua oral-auditiva, generaliza-se a ideia de que para ser alfabetizado é necessário ouvir, e assim a educação de surdos, a sua alfabetização passou a ter o objetivo de fazê-lo falar e ouvir para que pudesse ser alfabetizado.

Mas para que aconteça de fato a alfabetização do estudante surdo deve seguir outro caminho que se difere do oral-auditivo, o visuoespacial. O uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) se faz essencial, visto que é uma língua que apresenta essa característica, “[...] representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas. Os surdos veem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro” (QUADROS, 2017, p.34).

Diante de suas dificuldades de participação a professora regente, em diálogo com a intérprete de Libras organiza um material apostilado para a turma com recursos visuais que facilitam a interpretação do surdo sobre os conteúdos trabalhados, e outro em língua brasileira de sinais. A professora regente afirmou que está produzindo um cartaz do alfabeto em Libras para exposição na sala de aula.

O ensino da Libras ao estudante surdo está em etapa inicial na escola e no Atendimento Educacional Especializado - AEE que o aluno realiza em outra instituição. A intérprete afirma que utiliza bastante imagens para trabalhar a Libras e a língua portuguesa com o estudante surdo, para ela isso facilita o aprendizado do estudante surdo já que ele utiliza-se da visão para conhecer o mundo. Ela busca sempre elaborar materiais que sejam imagéticos e com os sinais em Libras de acordo com os conteúdos trabalhados pela professora regente.

Sobre as trocas de experiências do estudante surdo com seus pares, verificou-se que a relação dele com os colegas acontece de forma limitada. Se relacionam melhor nas brincadeiras no intervalo das aulas, pois apresentam dificuldades para a comunicação em Libras.

A intérprete de Libras já desenvolve um projeto denominado: “Libras na escola”. A Libras é ensinada a todos uma vez por semana durante a recepção dos alunos, e em um outro momento em sala de aula aos colegas de turma do aluno com surdez.

A partir das ideias aqui expostas, entende-se que a alfabetização do aluno surdo não se dá da mesma maneira e tempo dos alunos ouvintes, principalmente, se a Libras for inserida tardiamente no processo de alfabetização do estudante. Em decorrência disso, a aprendizagem da segunda língua, acontece em um espaço de tempo maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo foi possível constatar que embora a docente busque adequar-se às necessidades do aluno surdo quanto ao material pedagógico utilizado nas aulas, necessita dar um apoio mais específico ao aluno. Pois, existe uma limitação nesse sentido, visto que

a intérprete de Libras que acompanha o estudante é a que mais se comunica com ele durante a aula, por ser a única com domínio da Libras no local.

Além dessa limitação na comunicação direta entre professor- aluno, uma das maiores dificuldades manifestadas pelo educando em relação à aquisição da escrita e da leitura está em não conhecer sua primeira língua (L1), a Libras. Também há restrição na interação entre o estudante surdo e os colegas no ambiente escolar, por ambos não serem fluentes em Libras.

Portanto, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo em fase de alfabetização precisa acontecer em conjunto, e para que o ensino da língua portuguesa seja eficaz, a Libras deve ser o aprendizado primordial.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal n. 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Libras- Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.trt2.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/Decreto/5626_05.html> Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> Acesso em 16 mar 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

QUADROS, R. M. **Língua de Herança: Língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. (Org.). Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. In: SILVA, Simone G. L. **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EMEIF MARIAUDIR SANTOS, ABAETETUBA-PA: A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEDUCATIVO E AUTONOMIA DO EDUCANDO

Dalcicleide Gomes Silva (UFPA)
E-mail: dalcicleidesantos27@gmail.com

Waléria Oliveira da Silva (UFPA)
E-mail: waleriaos1998@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho surgiu a partir das experiências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Pedagogia, Campus de Abaetetuba – UFPA, ainda em andamento, realizado na EMEIF Mariuadir Santos, no município de Abaetetuba. Como uma escola polo, a referida instituição realiza atendimento tanto das crianças da área urbana, matriculadas na instituição, como aquelas que moram na zona rural e ribeirinha do município, dispondo, então, de um público considerável. Todavia, há crianças matriculadas que não conseguem frequentar as atividades durante a semana. Em vista disso, o objetivo desta pesquisa é dialogar sobre a importância do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para o desenvolvimento da autonomia do educando e o papel da família nesse processo. Para isso, optamos pela abordagem qualitativa, usando como técnica de coleta de dados, a entrevista com as professoras do AEE da escola.

PALAVRAS-CHAVE: AEE. Família. Autonomia. Educação.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar se caracteriza como um local de múltiplas aprendizagens, pois é nesse lugar que as crianças aprimoram suas habilidades físicas, sociais e culturais. No entanto, por muito tempo, as crianças com algum tipo de necessidade específica deixaram de frequentar esses espaços de saber. Nesse sentido, o Art. 2º da resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, está pautado na complementação ou suplementação da formação do educando, “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Essa política de inclusão ganhou força no Brasil e a cada dia está mais presente dentro das escolas públicas e privadas. Todavia, ainda hoje, muitos profissionais da área da educação, assim como as famílias que possuem filhos com algum tipo de necessidade específica desconhecem o verdadeiro papel do AEE no processo de formação das crianças e acabam não possibilitando que estes sujeitos tenham acesso ao atendimento.

Segundo o Artigo 1º da Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009), o atendimento educacional especializado (AEE), é caracterizado como aquele “ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede

pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. Em outras palavras, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surgiu na perspectiva de suplementar e complementar a formação dos educandos com alguma necessidade específica seja ela acadêmica ou funcional.

Nesse sentido, o professor do AEE possui um papel fundamental, pois cabe a ele identificar e conhecer as dificuldades que os educandos apresentam, levando em consideração as características individuais de cada um e, a partir disso, buscar possíveis atividades que visam à inclusão e garanta um ensino mais eficaz e assim contribuam com o melhor desenvolvimento do aluno na escola e na vida em sociedade. No entanto, esse profissional enfrenta diversas dificuldades, como por exemplo, falta de apoio da gestão escolar, falta de apoio das famílias dos educandos que são público do AEE, entre outros. A partir dessa problemática, esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo dialogar sobre a importância do AEE para o desenvolvimento da autonomia do educando e o papel da família nesse processo.

O interesse pelo tema surgiu a partir das experiências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Pedagogia, Campus de Abaetetuba - UFPA, coordenado pelo professor Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves, realizado na EMEIF Mariuadir Santos, localizada no município de Abaetetuba, Pará. Uma das razões para a escolha do tema se deu em função de buscarmos compreender o processo de organização e funcionamento deste atendimento na escola, o espaço e materiais pedagógicos produzidos para se trabalhar com as crianças. Além disso, durante os atendimentos no AEE, há um número considerável de alunos faltosos, levando em conta que a escola atende também crianças de outras instituições de ensino.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, em andamento, busca dialogar a respeito do AEE na formação integral dos alunos e entender o papel da família nesse processo. Sendo assim, optamos pela pesquisa qualitativa, pois possibilita levar em conta a subjetividade dos sujeitos, bem como suas particularidades e não apenas dados factuais que por si só não são capazes de traduzir a complexidade da realidade. Nesta perspectiva, pretende-se realizar um estudo exploratório para entendermos os processos que envolvem o Atendimento Educacional Especializado, a quantidade de crianças e adolescentes matriculados, frequência dos mesmos, entre outros. A investigação de campo se dará por meio da observação na sala do AEE da escola durante dois dias semanais. Apontamos ainda, a entrevista com as professoras que atuam no AEE, pois essa técnica permite dialogar/ interagir mais

abertamente sobre o que diz respeito ao problema apontado. E a partir, das entrevistas e análise dos dados, apontar proposições para amenizar a problemática investigada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como se trata de uma pesquisa em construção, não se pode apresentar resultados conclusivos. Todavia, a partir das experiências possibilitadas pelo PIBID, Subprojeto Pedagogia, vivenciamos mais de perto as práticas educacionais dentro da escola Mariuadir Santos e nos foi possível conhecer um pouco mais e compreender sobre como se dá o AEE na instituição escolar e sua importância para o desenvolvimento dos alunos que precisam desse atendimento, uma vez que o AEE impulsiona o processo de aprendizagem, instigando a autonomia dos sujeitos e contribuindo para sua formação integral (TURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2014). De modo geral, nos dias de hoje, mesmo com tanta informação ainda é possível perceber a falta de conhecimento de grande parte da população a respeito do que é o AEE, qual o público que ele atende, entre outros fatores.

Em diálogo com a professora do AEE, da escola Mariuadir Santos, percebemos o quanto o conhecimento dos pais a respeito das necessidades dos filhos, contribui para que a criança receba atendimento de maneira adequada. De acordo com a docente entrevistada, uma das maiores dificuldades enfrentadas para que o atendimento seja, de fato, eficaz é a falta de participação da família a respeito do atendimento, causando assim baixa frequência, abandono e consequentemente uma regressão no desenvolvimento do aluno, quando já iniciado anteriormente, uma vez que a família é considerada eixo fundamental nesse processo. Através de relatos dos familiares a respeito da vivência do aluno atendido no AEE é possível que os professores tenham conhecimento sobre as vivências do cotidiano da criança fora da escola e assim podem entender e adaptar melhor as atividades seguindo as especificidades de cada um.

Outro aspecto relatado foi a respeito do espaço físico para o atendimento. Por meio da observação e relatos da professora entrevistada percebemos que a escola dispõe de um espaço com uma estrutura física adequada, profissionais capacitados e materiais pedagógicos adequados para o atendimento das crianças. Segundo a professora entrevistada, o atendimento só não é mais eficiente por conta da ausência de algumas famílias que não comparecem com as suas crianças nos dias marcados para o atendimento e como já foi citado anteriormente, acaba acontecendo uma regressão no processo de aprendizagem desse aluno.

Assim observamos que o atendimento das professoras no AEE vai além de quebrar barreiras e limitações que há muito tempo são impostas pela sociedade. Executam

atividades para que as crianças desenvolvam o aprendizado adequado com relação à sala de aula e também promovem atividades voltadas para resoluções de necessidades do dia a dia, como aprender a amarrar o próprio cadarço do sapato, por exemplo, atividades que são importantes para que a criança tenha mais independência e autonomia no convívio familiar e social.

Nesse sentido é importante reforçar não só na escola, mas na sociedade em geral o que é o AEE e qual a sua importância nas escolas para o atendimento das crianças que dele necessitam e que muitas não têm condições de frequentar ambientes particulares. Levando em consideração o relato da professora, entendemos que se faz necessário que ações sejam promovidas na escola para que aproximem mais as famílias e as esclareçam a respeito da importância de seus filhos serem atendidos com frequência nos espaços do AEE.

CONCLUSÃO

Com base nos diálogos, observações e as primeiras impressões desta pesquisa, podemos dizer que todas as crianças precisam dispor de direitos iguais e uma educação de qualidade, inclusive aquelas que possuem necessidades de aprendizagens específicas. Nesse sentido, o AEE se faz necessário para o seu processo de inclusão, assumindo papel de intermediador entre o aluno com necessidades especiais e a escola é responsável por quebrar as barreiras que o aluno enfrenta no seu processo escolar, fazendo com que aconteça um desenvolvimento educativo escolar adequado. No entanto, a falta de conhecimento sobre a importância do AEE ainda é presente na grande maioria das famílias que acabam deixando de lado esse direito que é delas e assim contribuem para que haja um atraso no desenvolvimento educacional e social de seus filhos.

Tendo em vista esses aspectos é importante discutir com a sociedade, escola e famílias a respeito da importância do AEE, no que se refere ao desenvolvimento adequado para as crianças que desse atendimento precisam e para seu desenvolvimento escolar e social, pois as contribuições que o Atendimento Educacional Especializado pode trazer para os alunos que são atendidos nesse espaço estão para além das paredes da sala de aula. Esse atendimento assume papel importante tanto para garantir a permanência do aluno no ensino regular, como também e, principalmente, para a construção da autonomia e independência na sua vida familiar e social tanto na fase infantil como na sua vida adulta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00409.pdf>. Acesso em: 28 de ago. 2023, às 22: 34 minutos.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TURCHIELLO, P.; SUZANA, S.; SILVA, M.; GUARESCHI, T. Atendimento educacional especializado. In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento educacional especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. pp. 33- 74. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>.

O ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

Erima Silva Matias (UFPA)
E-mail: erimasilva19@gmail.com

Thamyres Silva Da Silva (UFPA)
E-mail: thamyressilvadasilva@gmail.com

Olidete de Araújo (UFPA)
E-mail: araujoolidete@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas que as docentes titular e profissionais de apoio escolar (PAE) se apropriam para trabalhar com estudantes com transtorno do espectro autista. Com aporte teórico em Gaiato (2018) Hage (2006). A pesquisa é de natureza qualitativa Minayo (2007), para coleta de dados utilizou-se de entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que as docentes e PAE para realizarem suas práticas pedagógicas produzem material de acordo com as necessidades e especificidades dos estudantes com TEA. Destacam que apesar da escola promover momentos como palestras para a discussão sobre inclusão escolar, sentem a necessidade de formação na área para atuação dentro de sala de aula com os estudantes com TEA, principalmente por ser uma escola localizada no campo e não possuir o Atendimento Educacional Especializado.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas. TEA. Escola do Campo

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma alteração ou condição comportamental na qual o indivíduo apresenta mudanças ou alterações no comportamento, dificuldades na sua interação social, dificuldades na fala, na comunicação (linguagem verbal ou não verbal), assim como na cognição, e também apresenta comportamentos repetitivos ou estereotipados (GAIATO, 2018).

As legislações vigentes garantem a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de n. 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei Berenice Piana de n. 12.764/12, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015, dentre outras.

Com isso, o objetivo deste estudo é analisar as práticas pedagógicas que as docentes e profissionais de apoio escolar (PAE) se apropriam para trabalhar com estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). As docentes e as profissionais de apoio escolar atuam em classes multisseriadas em uma escola do campo localizada no município de Abaetetuba/PA.

Neste contexto, atender alunos com TEA se torna ainda mais desafiador quando se trata de escolas do campo em classes multisseriadas, que são compostas por diferentes anos escolares na mesma sala de aula. De acordo com Hage (2006) esse ensino multisseriado segue a lógica do custo /benefício, em que o número reduzido de estudantes que vivem nas pequenas comunidades rurais, para o poder público (secretarias de educação) não justifica a criação de uma turma por série, por exemplo, se há um número de dois ou três estudantes em uma série, esses são alocados para uma sala com estudantes de outras series.

Com isso, pretende-se fortalecer os debates e reflexões acerca do ensino ofertado para alunos com TEA e contribuir para que a prática pedagógica no campo, atenda o estudante com TEA mediante suas especificidades.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa que segundo Minayo (2009, p. 21) “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Foi realizada em uma escola municipal de educação infantil e fundamental localizada no campo, com observação nas turmas multisseriadas (3º/4ºano) e (4º/5ºano) no turno matutino. Realizou-se a entrevista semiestruturada com a gestora que também é professora titular da turma multisseriada (4º/5º ano) e a professora titular da turma multisseriada (3º/4ºano) e as duas profissionais de apoio escolar das respectivas turmas. As turmas possuem dois estudantes com o Transtorno do espectro autista (TEA) sendo uma do sexo masculino (idade 10 anos), e outra do sexo feminino (idade 10 anos) que além do TEA possui baixa visão.

Após o levantamento dos dados, realizamos a análise de conteúdo de acordo como orienta Bardin (1977, p.37) “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Sendo organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A parti das falas das docentes e PAE entrevistadas os dados foram interpretados e categorizados em dois eixos: A prática pedagógica das docentes titulares e Profissionais de Apoio Escolar (PAE); Os desafios para a pratica pedagógica com estudantes com TEA na sala regular.

De acordo com a gestora/docente (titular 1) o aluno com TEA *“não sabe ler, escrever e também não fala”*. Por isso, a prática pedagógica é realizada da seguinte forma: *“a gente lê o livro antes e depois ir folheando rápido, por que ele gosta que passe rápido as folhas do livro, a gente vai tipo contando a história pra ele. Mas ele gosta da história, a gente percebe que ele entende tudo”*. (Nazaré, titular 1)

Nesse sentido a PAE do aluno também tem um papel importante no processo de ensino, sendo que ela o acompanha na maior parte do tempo. A PAE diante das particularidades do estudante com TEA, cria estratégias para não somente o envolver nas atividades, mas para que ele consiga aprender. De acordo com a PAE ela utiliza diferentes estratégias: [...] *“cartelas visuais, alfabeto visual, coleí no caderno dele [...] todas as vezes que eu fui falando pra ele do A do B, uma parte que chamou atenção dele foi o elefante aí eu cantei uma musiquinha do elefante a ele e mostrei o E pra ele”*. (Monique, PAE 1).

De acordo com a docente e a PAE elas constroem material didático para contemplar o estudante com TEA. No entanto, ele não consegue se concentrar com facilidade nas atividades, e muitas vezes prefere ficar fora da sala de aula, necessitando que elas finalizem as atividades com ele no ambiente externo.

Já a segunda professora titular entrevistada atualmente realiza adaptações nas atividades para que atenda as especificidades de sua aluna com TEA. *“[...] depois de muita e inúmeras formações, conversas, palestras ...pesquisas e... a gente já consegue adaptar as atividades. [...]”*. (Edilma, titular 2). Para isso, é necessário que tenha uma parceria entre o professor da turma e o PAE. De acordo com a PAE da aluna elas conversam sobre as atividades a serem trabalhadas com a aluna, pois além do TEA, ela também tem baixa visão. *“Então as atividades para ela teriam que ser ampliadas, algumas ampliamos, mas a maioria não, porque a escola não tem como ampliar então, escolhemos aquelas que possui letras, fontes maiores, figuras maiores.”* (Silva, PAE 2).

No entanto, a PAE enfrenta dificuldades para o uso dos livros disponibilizados na escola, *“porque as letras são pequenas os espaços para resolução das atividades também”*. (Silva, PAE 2).

Todas as docentes e PAE concordam que precisam de um suporte maior para trabalhar com alunos com TEA, principalmente por ser uma escola no campo, sentem a necessidade de formações específicas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), do município para o atendimento dos alunos em sala de aula, e para todos os profissionais da escola, elas ainda destacam a falta de um apoio de um coordenador pedagógico. Além disso, não possuem uma sala de recurso multifuncional, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises das entrevistas realizadas e as observações feitas nas salas, identificamos que apesar das professoras construírem materiais para atender as necessidades específicas dos estudantes com TEA, elas ainda, apresentam insegurança em relação ao ensino dos estudantes.

A ausência de apoio por parte do poder público em relação a estrutura da escola e também a falta de materiais didáticos para o ensino dificulta a prática pedagógica docente. A falta de formação continuada ofertada pela SEMEC na área de educação especial e inclusiva para os professores fragiliza o ensino inclusivo na escola do campo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **Rezinho autista**: Guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: Versos, 2018.

HAGE, S. A. M. **A multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo 2006. Disponível em: <https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multiserie-pauta-Salomão-hage.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2022.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: Teoria, Método e Criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GT 9.
CURRÍCULO: POLÍTICAS E PRÁTICAS

RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: BIOPOLÍTICA, PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Ysabelle Cardoso de Sousa (FAECS/UFPA)
E-mail: ysabellecardoso83@gmail.com

Jadson Fernando Garcia Gonçalves (FAECS/UFPA)
E-mail: jadsonfggoncalves@gmail.com

RESUMO: O texto apresenta análise em torno de uma Política Educacional Curricular de Governo, especificamente centrada na Política Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência voltada para a alfabetização de crianças, implementada na forma de Decreto no governo Bolsonaro no ano de 2019. Tal Política é por nós compreendida como um dispositivo de biopolítica da infância. A intenção do estudo, à luz da perspectiva teórica de matriz foucaultiana, para além de analisar tal política como estratégia de gestão sobre a vida infantil, procura evidenciar, a partir de entrevistas com professoras que atuam na Educação Infantil, aspectos de resistência e contestação em torno da implementação de tal política nas escolas públicas de Educação Infantil no município de Abaetetuba.

PALAVRAS-CHAVE: Política Curricular. Biopolítica. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A educação, nos Estados capitalistas contemporâneos, assumiu centralidade nas estratégias políticas de governo com características neoliberais. Nestes Estados, entre os quais o Brasil está incluído, foram inúmeras as reformas realizadas nas políticas educacionais, no sentido de “modernização” do Estado.

No âmbito das reformas educacionais, a educação escolar tornou-se alvo de um tipo de biopolítica de gestão sobre os sujeitos escolares e, em especial, a educação da infância. Dos anos 1990 até o presente, a educação da infância assumiu grande destaque como objeto de atenção dos governantes do Estado reformista.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada é a abordagem de Pesquisa Bibliográfica, para o estudo e análise de obras que utilizam o conceito foucaultiano de biopolítica (1997, 2004, 2008) para investigar a Educação em suas múltiplas dimensões. A partir da apropriação conceitual proporcionada pela pesquisa bibliográfica, o estudo adota a Análise Documental, sobretudo para o tratamento analítico dos documentos relacionados à Política Nacional de Alfabetização baseada em Evidência, consubstanciadas no Decreto 9.765/2019 e no caderno PNA – Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). A análise destes documentos está pautada, sobretudo, nos conceitos oriundos da pesquisa bibliográfica em torno da relação do conceito de biopolítica, educação e resistência. Em complementação à

análise documental, realizamos pesquisa de campo em escola pública de Educação Infantil da cidade de Abaetetuba-Pa, com aplicação de entrevistas a professoras para investigarmos os modos pelos quais professoras da Educação Infantil implementam, ou não, em suas práticas, o estabelecido no Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, sobretudo desde os anos de 1990, presenciamos diversas reformas educativas, sobretudo reformas nas políticas educacionais e curriculares, que tomaram a educação da infância, desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como objeto central das reformas curriculares. Foram inúmeros os Programas e Documentos de educação voltados para a Educação Infantil e Ensino Fundamental implementados no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Governo FHC, do PNAIC no governo Lula e, no presente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC no Governo Temer, em 2017, e a Política Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências, do governo Bolsonaro, em 2019.

Como se pode observar, a educação tornou-se o principal caminho das reformas do estado brasileiro. A despeito desta condição de alvo, aparentemente imóvel, da educação. Diante das políticas reformistas, presenciamos diversos movimentos sociais em torno da defesa de um tipo de projeto de educação pública socialmente referenciada. Estes movimentos sociais podem e devem ser caracterizados como movimentos de resistência às políticas neoliberais de reforma educativa (AUGUSTO, 2015; BUJES, 2015; GARCIA, 2008; NASCIMENTO, 2015; VEIGA-NETO, 2015). Para além das lutas coletivas da sociedade civil, existem as resistências cotidianas realizadas por professores(as) e alunos(as) no contexto das escolas e das salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos, com a realização deste estudo, contribuir para a construção de instrumental analítico que nos permita refletir sobre a educação para além de uma estratégia governamental que se impõe sobre sujeitos sociais e pensá-la como uma forma de resistência, como forma de biopolítica alternativa, que se apresenta como forma de luta concreta de resistência à racionalidade governamental e que nos permita refletir e agir sobre nossa condição humana no presente.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, A. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pp. 11-24.
- BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política nacional de Alfabetização. Brasília: Casa Civil, 2019.
- BRASIL. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019. 54p.
- BUJES, M. I. E. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pp. 259-280.
- FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica (1978-1979). In: FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, pp. 87-98.
- FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004, pp. 277-293.
- FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2008.
- GARCIA, C. Resistência a partir de Foucault. In: PASSOS, I. C. F. (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 109-118.
- NASCIMENTO, M. L. do. Proteção à infância e à adolescência nas tramas da biopolítica. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pp. 281-290.
- VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. pp. 49-56.

GT 10.
**EDUCAÇÃO, GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

BRINQUEDO DE MIRITI, COLONIALIDADE DE GÊNERO E PEDAGOGIA DECOLONIAL

Joyce Otânia Seixas Ribeiro (FAECS\UFPA)
E-mail: joyce@ufpa.br

Cibele Brito Freiras (FAECS\UFPA)
E-mail: cibellybritofreitas@gmail.com

Juliana Luz Cardoso (FAECS\UFPA)
E-mail: julianaluz7383@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir a *produção generificada* do brinquedo de miriti. O trabalho de campo foi efetuado por meio da etnografia pós-moderna (Clifford, 1998) com observação e conversações. Os resultados apontam que a *produção generificada* resulta da colonialidade de gênero que se espalhou como uma rede por todos os aspectos da esfera social, colonizando ideias e práticas. Mesmo que tenhamos observado contestação a cultura de gênero nos ateliês, concluímos pela necessidade de construção de espaços para fazer circular a pedagogia decolonial para que artesãos e artesãs possam produzir outra arte de viver e de ser.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo de miriti. Colonialidade de gênero. Pedagogia decolonial.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de dez meses de etnografia pós-moderna (Clifford, 1998) em dois ateliês de produção do brinquedo de miriti, na cidade de Abaetetuba/Pará/Brasil. O objetivo é descrever a *produção generificada* dos ateliês, entretecendo a reflexão com Mignolo (2005), Lugones (2008) e Walsh (2013). Finalizamos afirmando a necessidade de construção de espaços para uma pedagogia decolonial capaz de promover a apropriação, a desconstrução e a desnaturalização da cultura de gênero e seus efeitos, quais sejam: a hierarquia, a assimetria, e a desigualdade entre mulheres e homens.

METODOLOGIA

O método foi a etnografia pós-moderna, aceita e criticada pela comunidade científica. Para Clifford (1998) a etnografia é uma forma de escrever a cultura, e não de representá-la como algo que existe ou não. O trabalho de campo se estendeu por 10 meses, por meio da observação participante e de conversações. A observação participante consiste em olhar, ouvir e perguntar, registrando e interpretando a cultura alvo. O trabalho etnográfico satisfatório mobiliza a mais completa quanto possível variedade de interações, pois a interpretação depende do volume de informações. A observação consiste na atenção permanente na vida diária para mapear um conjunto de signos: hábitos, costumes,

comportamentos, cerimônias, gestos característicos, atitudes, ideias, valores e normas, todos passíveis de registro e explicação. Além da observação, houve diálogos e captura de imagens, tudo com a única intenção de desnaturalizar eventos e pessoas. No processo de diálogo, houve a necessidade de identificar e selecionar os interlocutores e interlocutoras sintonizados com as intenções da pesquisa, que fossem acessíveis, dispostos a colaborar e acima de tudo dispusessem de algum conhecimento acerca sobre o objeto de pesquisa de modo a contribuir satisfatoriamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção generificada do brinquedo de miriti

A produção do brinquedo de miriti se dá por meio de um processo que denominamos de *produção generificada*, ancorado na crença da existência de trabalho bruto e leve. Os homens fazem o trabalho bruto que é caracterizado pelo corte-modelagem, seguido dos processos de lixar e selar/aplicar massa. É importante ressaltar que só o artesão-chefe corta e modela. O corte-modelagem é considerado um “dom”, uma tarefa quase sagrada, que compete unicamente aos homens considerados naturalmente destemidos e habilidosos, pois não sendo um trabalho simples e fácil, requer destreza e técnica. O artesão-chefe, para proceder ao corte-modelagem manuseia uma faca com fio cortante, considerada excessivamente perigosa, pois cotidianamente até o artesão mais hábil e cuidadoso sofre com ferimentos nas mãos. O trabalho considerado leve é desenvolvido pelas mulheres, e envolve a pintura e o acabamento das peças, pois além de serem consideradas mais delicadas e pacientes, as mulheres seriam mais cuidadosas com os detalhes e com a aparência final dos brinquedos. A permanente ameaça de ferimentos em mãos pouco habilidosas mantém o corte-modelagem como tarefa masculina, e a pintura-acabamento como tarefa feminina. Importante destacar que em geral, nos ateliês, não havia a percepção da divisão generificada de tarefas, pois eles/elas foram enfáticos em afirmar que jamais perceberam tal divisão, e que a consideravam natural.

A colonialidade de gênero nos ateliês de produção do brinquedo de miriti

É possível uma explicação para tal divisão de tarefas por gênero, com as contribuições do giro decolonial. A noção de colonialidade de gênero é de autoria de María Lugones (2008) que, para delineá-lo, parte do conceito de gênero como uma das formas de opressão colonial, uma ficção que legitima a colonialidade do poder por meio da dominação racial e de gênero. Para Lugones (2008), se o sistema moderno/colonial possui

uma dimensão de gênero, a crítica precisa ser disparada. Considerando que a colonialidade do poder é racializada (Mignolo, 2005), a autora promove a intersecção entre raça, gênero e colonialidade, argumentando que o sistema moderno/colonial de gênero tem um lado obscuro e outro claro. O lado claro, é o hegemônico, binário, branco e heterossexual. O lado obscuro é a invisibilização e exclusão da diferença colonial. Nesse sistema, as relações socioculturais resultam em uma hierarquização racializada e generificada dos humanos: o homem branco, naturalmente racional; a mulher branca, reprodutora da dominação colonial; e os não-humanos e não-brancos, negros e índios, que são bestializados.

A hierarquia racializada ainda consegue ir mais além excluindo da representação as mulheres indígenas e negras em razão destas não integrarem a categoria universal “mulher”, nem nas categorias indígena e negro. Para superar a dominação colonial é imperativo entretecer o feminismo decolonial para construir categorias representativas dos não-ditos da modernidade. Lugones (2008) propõe a intersecção entre as ferramentas raça-gênero-sexualidade para as que mulheres de cor - negras, indígenas, mestiças e transgênero - tenham visibilidade, assim como suas lutas e suas particularidades.

A pedagogia decolonial nos ateliês de miriti

Para que a coalizão entre as mulheres de cor se efetive, as mulheres do miriti precisarão de formação cultural no ambiente extraescolar, pois mesmo que tenhamos observado contestação a cultura de gênero nos ateliês, esta é pontual e não contribui com a desconstrução da cultura de gênero, pois artesãos e artesãs consideram a divisão de tarefas “natural”, já que para eles-elas “sempre foi assim”.

É possível resistir e demonstrar autonomia e independência nos ateliês, mas é preciso promover tensões estratégicas e negociar poder e, para tanto, é necessário criar espaços de conhecimento e debate dentro dos ateliês, por meio de uma pedagogia decolonial, cujo foco é o pensamento de interstício, um pensamento que coloca em movimento outras redes de racionalidades, fazendo proliferar tempos, espaços e subjetividades alternativas. A pedagogia decolonial interconecta uma ética e uma política outras, articulando a igualdade e a diferença; é uma pedagogia insurgente que fratura a racialização e a colonialidade de gênero, pois é uma prática imperativa para contextos de marginalização. O pedagógico aqui constitui-se de um conjunto de ações estratégicas (cursos, palestras, debates, roda de conversa, exibição e debate de filmes, contação de histórias) por meio das quais se fortalece as insurgências e as resistências étnicas, de gênero e sexuais, e/ou de qualquer outra luta anti-colonial. A tarefa primordial da pedagogia

decolonial é atacar as condições existenciais de classificação de gênero e de raça, fraturando o sistema moderno-colonial de gênero, intervindo, interrompendo, transgredindo e alterando relações, narrativas e representações produzidas pela colonização e pela descolonização, para o re-existir, ou para outras formas de ser, pensar, sentir e agir (Walsh, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção do brinquedo de miriti se dá por meio de um processo que denominamos de *produção generificada*, caracterizado pelo trabalho bruto e leve, que efetua o separatismo e a hierarquização entre os gêneros. Para a visibilização e autonomia das mulheres do miriti, um processo de formação cultural é imperativo, por meio da pedagogia decolonial, o que permitirá que as artesãs se coloquem no entrelugar de gênero, nas fronteiras, para existir conscientes da história, da origem e das razões da *produção generificada*.

REFERÊNCIAS

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, 2008. pp. 73-101

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PARÁ. **Decreto 7433/2010**. Belém, 2010.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

GT 11.
HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

A FESTIVIDADE DO DIVINO ESPÍRITO SANTO COMO LUGAR DE MEMÓRIA NA CIDADE DE MOJU

Elber Maciel de Oliveira (UFPA)

E-mail: elberoliveira417@gmail.com

Layse Cruz Mendes (UFPA)

E-mail: layse.mendes1@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como tema a história local e a análise das narrativas presentes no município de Moju/PA. Objetiva debater como a história pode ser analisada com mais de uma perspectiva, além da importância da história local para o professor no processo de construção de conhecimento com seus alunos. A pesquisa pauta-se nos pressupostos de Chimamanda Ngozi Adichie (2009), Sousa (2015) e Silva (2009) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: História Local. Ensino. Manifestação religiosa.

INTRODUÇÃO

A história não é somente tratar de fatos históricos de forma simples e pronta, mas trabalhar com os estudantes um objeto de conhecimento em construção que pode ser contado com diferentes pontos de vista, por seus atores que constroem a história e vivem aquele contexto, que pode ser trabalhado de forma crítica com os alunos que se veem naquela realidade, possibilitando a eles a construção de um conhecimento junto ao seu professor. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo debater alguns conceitos históricos que servem de subsídios para discutir o ensino de História numa perspectiva abrangente e crítica, bem como, trazer como embasamento o relato e experiência de moradores do município de Moju, município do estado do Pará, que vivenciam e participam da Festividade do Divino Espírito Santo, que é uma manifestação religiosa cultural muito forte no local. A diferente visão a respeito da Festividade nos ajudará a ter noção de como os indivíduos veem a festividade e o que eles observam a respeito dos demais mojuenses em relação a isso, para adentrar em discussão da importância de alguns conceitos na prática.

A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua obra “O Perigo de Uma História Única”, pontua o perigo de analisar a História a partir de uma única perspectiva, pois “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos e desenvolve-se preconceitos, que, na maioria das vezes, são errôneos e equivocados, limitando assim, a visão e a capacidade crítica do pesquisador”(ADICHIE, 2009, p.26).

A respeito de conceitos históricos há dois conceitos importantes para perpetuar a história.

Dois conceitos históricos que possuem relação são: memória e história oral. A memória coletiva gira em torno quase sempre de lembranças do cotidiano do grupo, ela utiliza a oralidade para transmitir as memórias, visto que, a História Oral é uma metodologia histórica que trabalha com depoimentos orais, realizando entrevistas a partir das quais o historiador constrói suas análises (SILVA; SILVA, 2009, p.186).

METODOLOGIA

Para a pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa, na qual se leva em conta a subjetividade e nuances que não são quantificáveis. Iniciamos com uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2010, p. 31), “é realizada [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Na qual buscamos analisar e definir alguns conceitos que ajudam na compreensão e aplicabilidade da História.

Após, realizarmos uma pesquisa de campo, com o objetivo de conseguir mais informações acerca da problemática, para expandir nossos conhecimentos, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Nosso local de pesquisa é o município de Moju, onde selecionamos três indivíduos moradores e envolvidos com a festividade, para os quais houve a aplicação de uma entrevista estruturada seguindo um roteiro previamente estabelecido, com perguntas predeterminadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alguns trechos da entrevista, realizada no município de Moju, mostram a relação dos entrevistados com a festividade, o tempo que eles atuam e a visão deles para determinados aspectos deste evento anual. Para mantê-los em descrição, usamos nomes fictícios, como por exemplo, senhor Claudio de 69 anos nascido na cidade de Abaetetuba, mas que vive a 40 anos no município de Moju, Dona Luiza de 62 anos que também é natural de Abaetetuba e que vive a 32 anos em Moju, e Maria, nascida em Cametá, professora e tem 15 anos em Moju e 18 anos de profissão.

Perguntamos a eles quanto tempo atuam na festividade? Seu Claudio atua a 35 anos, 30 diretamente na diretoria da festa e como presidente e nos últimos 5 anos está atuando apenas na parte do arraial e na parte litúrgica, já dona Luiza atua há 32 anos como comunitária auxilia na visita da coroa, na folia, com a venda de bingos e sorteios. A

professora Maria por sua vez, diz participar há 15 anos. Ambos os entrevistados possuem relação religiosa com a Festividade, eles se doam e participam ativamente todos os anos, contribuindo para manter vivo o Espírito Santo, padroeiro do município.

Ao questioná-los de como veem a relação entre os mojuenses e a festividade. Dona Luiza nos relata que percebe três coisas importantes na festividade, olhando de fora e convivendo, algumas pessoas participam por causa de sua fé, outras apenas pelo movimento e tem aqueles que usam a festa do divino como pretexto apenas para comemorar.

Já seu Cláudio diz que a relação povo e igreja sofreu muito abalo e que nosso povo é um povo de cabeça muito oca para religião, é como se a pessoa viesse para a igreja fazer um contrato com Jesus e como Jesus não cumpre a parte dele a pessoa sai e vai procurar outra religião. Sobre isso a professora respondeu, que essa festividade é o máximo, ela é esperada por muitos e o interessante é que ela vai mudando; as datas são alternadas todo ano, as pessoas guardam dinheiro e sempre procuram está com roupas novas e bem arrumadas.

Entretanto, as entrevistas nos mostraram que uma considerável parte da população não compreende a Festividade como uma manifestação cultural e religiosa importante para a história do município, tampouco olham de maneira crítica. Nesta perspectiva, observamos a importância de se trabalhar o ensino de história de forma contextualizada, crítica e problematizante.

Até o final do século XX, a concepção de história se estabeleceu como estudo do passado, a qual também influencia a tradição do ensino de história, e mesmo com muitas mudanças de perspectivas e a compreensão mais democrática do saber de muitos professores, ainda se baseia na transmissão e memorização de conteúdos [...]. É essa concepção que podemos destacar como um dos elementos que, mesmo no século XXI, ainda contribui para falta de interesse dos alunos por estudar história, pois a transmissão de fatos desprendidos de suas realidades, muitas vezes de forma aleatória, além de não coadjuvar para uma concepção mais contextualizada e crítica do mundo, pode alienar as interpretações da realidade dos mesmos, concorrendo para que os sujeitos deixem de participar ativamente da sociedade, fragilizando a construção de identidades sociais e inibindo seus sentimentos de pertencimento aos espaços de vivência (SOUSA, 2015, p. 17).

Com base nas leituras e entrevistas realizadas, analisou-se que a festividade do Divino Espírito é uma festa rica do ponto de vista cultural, e que as narrativas dos personagens envolvidos podem ser usadas para contar a história com outro ponto de vista, e cabe ao professor usar essas narrativas para a construção de um conhecimento mais significativo com seus alunos, mostrando a eles uma realidade na qual eles estão inseridos.

Desta forma, a partir das diferentes narrativas analisadas, conclui-se que o ensino da história local deve-se ser trabalhado pelo professor e aluno analisando a história trazida através das memórias dos indivíduos presentes nela, seja ele, um parente, vizinho e até mesmo o próprio aluno. Sempre levando em consideração os diferentes pontos de vista das pessoas, resultando em um conhecimento plural e abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, desejamos que este trabalho possa contribuir de forma significativa, para a prática dos docentes a respeito do ensino de História e proporcione aos discentes favorecimento em seu desempenho, incentivando um olhar crítico e participativo acerca da sociedade. E isto, só será possível dedicando-se ao ensino, levando em consideração as memórias e o espaço que estão inseridos, bem como diferentes pontos de vista.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, N. C. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 30 p.
- FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010. 294 p.
- SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2009. 440 p.
- SOUSA, I. S. **Educação popular e ensino de História local: cruzando conceitos e práticas**. 2015. 238 f, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7738?locale=pt_BR. Acesso em: 20 fev. 2023.

CULTURA E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Grasiela da Cruz Almeida (UFPA)
E-mail: grasielaufpa@gmail.com

Mayla da Silva Barros (UFPA)
E-mail: mayllabarros1224@gmail.com

Eliana Campos Pojo Toutonge
E-mail: elianapojo@ufpa.br

RESUMO: Este trabalho discute cultura e corporeidade, refletindo sobre a formação integral da criança pequena. Trata-se de um estudo bibliográfico que utiliza como autores principais Couto (2009) e Abramowicz (2009), os quais enfatizam aspectos da corporeidade, da cultura e da educação como elementos inter-relacionados na/da formação cultural das crianças na atualidade, onde as mídias digitais fazem parte do cotidiano desses sujeitos. Como resultado inicial, pode-se dizer que a cultura e a educação têm papel importante no desenvolvimento da corporeidade da criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Cultura. Educação. Corporeidade.

INTRODUÇÃO

Como afirma Abramowicz (2009, p. 194):

Juridicamente, com base também nas ciências biológicas, considera-se criança toda a pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. Trata-se, então, de um conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos, etc. e enfatizam o caráter disciplinar do que é ser criança.

Partindo disso, concebemos a criança como ser ativo, que gosta de participar dos mais diversos movimentos e ações. No entanto, ainda hoje percebemos que na maioria das vezes tais sujeitos não são tratados como seres sociais e capazes de criar cultura. Que têm um grande potencial, porém muitos adultos não os reconhecem assim. E, nos corpos estão toda essa vitalidade, em que meninos e meninas carregam em si olhares, jeitos, gestos e sentimentos, transmitidos, até quando o movimento do adulto, é de silenciá-los. As crianças expressam-se por meio de seus corpos demonstrando sua potência, força e precisão no que pensam, sabem e criam. São seres desejantes e capazes (ABRAMOWICZ, 2009). Cabe a nós adultos encorajá-las em suas motivações e aprendizagens, em suas relações e criatividade. Nesse sentido, precisamos:

Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas

situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam (KRAMER, 2000, p. 12).

A autora nos adverte acerca do potencial da criança, nos instigando a não apenas olhar para a criança, mas sim, enxergá-la em suas vivências, experiências e no quanto são capazes de literalmente mudar situações.

Nesse sentido, a presente pesquisa, em andamento, dá ênfase às correlações entre cultura, corporeidade e educação na formação do sujeito pleno. Pois, na atualidade, são considerados sujeitos com particularidades, diferente dos adultos. Sujeitos que são atravessados por diversos marcadores sociais da diferença, para além da idade, classificação esta, convém dizer, também adulta. São potências, seres desejantes e atuantes na sociedade. Tudo isso em consoante aos debates atuais que ensejam por uma educação inclusiva.

Nesse sentido, às crianças nosso respeito e aprendizado com elas. Aprendizado de saber viver bem mais sua inteireza corpórea, na medida em que assume diferentes papéis e assim revela processos complexos de sua construção como indivíduo. Sua corporeidade acontece. Nesse sentido, sua “A corporeidade é compreendida como ponto de referência para a produção humana, na ciência, na filosofia, na arte e na educação” (NÓBREGA, 2005, p. 31), considerando dessa forma o aprendizado humano para além da dimensão cognitiva e intelectual, ao contrário, abrange uma formação em todas as dimensões, o que perpassa também pela sua corporeidade. A corporeidade do sujeito que também se relaciona com a cultura, com saberes próprios e com a interação com o outro e com o contexto social. O ser humano se constrói ao longo da vida, e essa construção não se dá apenas biologicamente, mas culturalmente, uma vez que o meio sociocultural no qual está inserido influencia na construção de sua identidade e no modo de se expressar no meio social.

Nessa perspectiva de um corpo aprendente e mutante, adentrar no mundo infantil é uma condição para passarmos a olhá-las escutando-as, valorizando-as e aprendendo com elas e a partir delas, em suas formas de sentir, pensar e agir, conforme assevera Abramowicz (2009). Logo, a ação educativa escolar dentro de um princípio democrático, dialógico e emancipador prescinde reconhecer as crianças como sujeitos autônomos e que produzem seus próprios saberes, sua cultura. Que as crianças têm um potencial singular. Não podemos pensá-la, apenas, como o adulto de amanhã, pois vive sua infância agora, até porque esse pensamento é retrospecto da escola disciplinadora dos corpos infantis (ARROYO, 2009). Fato ainda presente nas instituições de ensino e que ocorre pelo fato de

que muitos professores ainda não têm o devido entendimento da criança como ser vivente de um corpo em pleno desenvolvimento. De uma criança, sujeito, que vive intensamente pela movência de um corpo aprendente.

Assim, o que para muitos pode ser chamado de indisciplina em sala de aula ou em qualquer outro ambiente, tomando como referencial Arroyo (2009), o movimento dos corpos é revelador de vivências e experiências que se afloram diariamente. Significa, uma infância vivida com liberdade, e liberdade sem restrições e em prol do bem viver de crianças atuantes.

METODOLOGIA

O estudo de natureza qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica o que segundo Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, houve o levantamento de autores em artigos e dissertações com base no tripé criança-cultura-corporeidade, visando o aprofundamento de algumas questões. Especificamente, nos atemos aos autores Couto (2009) no tocante a corporeidade e cultura e a criança sob o pensamento de Abramowicz (2009). Tais autores nos ajudaram a pensar possíveis relações entre cultura e corporeidade na educação de crianças em idade pré-escolar.

Nesse sentido, o estudo da corporeidade infantil pressupõe olhar com atenção às crianças, e a forma desta, olhar o mundo. Ainda, é necessário deixar um pouco de lado aquilo que já temos por certo e nos permitir adentrar no viver da criança com seus pares e com os adultos, pois elas têm muito a nos ensinar. Por certo, existem conflitos entre esses pares, que muitas vezes eles mesmos resolvem, mostrando-nos que são sujeitos relacionais, interativos; sujeitos sociais e participativos. Elas se abraçam, protegem seus grupos/pares, e esse é o expressar de sentimentos através de um corpo que fala. Todas essas pontuações a literatura nos revelou e nos ajudou a pensar na criança que chega à escola, na criança com a qual convivemos nos espaços de vizinhança, familiar ou outro espaço de natureza social.

Não menos importante, convém reafirmar que o termo, criança pequena, segundo Abramowicz (2009), é usado para designar o sujeito na fase da primeira infância, ou seja, em idade pré-escolar, como já dito. Diante disso, propomos pensar uma educação pautada na infância da criança pequena e toda a experiência corporal que compõe suas maneiras de se expressar no meio social, levando em consideração todas as dimensões da vida humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parte-se do entendimento de que o nosso corpo é o espelho da totalidade do ser, logo a corporeidade é a nossa presença no mundo, com o outro e a cultura. Segundo Couto (2009, p. 148) “[...] as manifestações culturais que permeiam a vida das crianças obtidas através da diversidade de vivências que se desenvolvem por meio das mídias, especificamente a televisiva, influencia sua corporeidade e sua educação [...]”. Ou seja, o autor é categórico em afirmar que as mídias influenciam no comportamento da criança, corroborando para que não desenvolva sua corporeidade plenamente. Decorre, em muitos casos de uma criança passar a maior parte do tempo em frente a televisão, seja assistindo desenhos ou jogando, e como compreendemos a corporeidade associada a educação, ocorre dos processos socializáveis, relacionais, afetuosos, individuais serem impactados por esta outra forma do seu corpo estar e sentir, a partir das mídias.

Este debate criança-cultura-corporeidade sob uma perspectiva educativa foi realizado na disciplina de Corporeidade e Educação no curso de Pedagogia. Na disciplina a discussão perpassou sobre o papel da escola em relação ao desenvolvimento da corporeidade da criança, no sentido de a escola constituir-se um meio favorável para o desenvolvimento integral da criança pequena (COUTO, 2009). Diante disso, nos debruçamos nos referenciais buscando entender melhor a importância da corporeidade para os educadores aptos na educação escolar das crianças, o que requer entender o sentido ontológico da formação integral, ou seja, uma formação corpórea e cultural também, além do aspecto mais evidenciado na escola, o cognitivo. Ademais, a pesquisa, em fase inicial, revelou que a criança tem um conhecimento e uma educação antes de ser inserida no ambiente escolar. Ou seja, “[...] A criança não fica esperando entrar na escola para começar a aprender, pois o início da aprendizagem se dá antes mesmo de ingressar no ambiente escolar” (COUTO, 2009, p. 149). Nessa vertente, o autor principal da pesquisa traz uma reflexão sobre a construção da corporeidade através da cultura que passa de geração a geração, que se constrói e reconstrói, portanto, “[...] muitos são os aspectos que influenciam e diversificam esta cultura, como: o seu meio social, a cidade onde mora, a cultura em que a criança está inserida e ainda o sexo e a faixa etária da criança” (COUTO, 2009, p. 150). A criança ao entrar na instituição escolar já possui consigo uma bagagem de conhecimento, toda uma travessia por cenários socioculturais vividos e sentidos, e nesse sentido, para que seja feito um trabalho pedagógico de qualidade, o ensino precisa estar

associado ao mundo cultural da criança. “Portanto, é preciso conhecê-la e as suas experiências, bem como os demais aspectos que a rodeiam para tentar entender seu comportamento” (COUTO, 2009, p. 150), dessa forma passamos a lidar realmente com corporeidade, que comunica e muito.

Todo sujeito de uma forma ou de outra tem vínculo com a cultura devido sua relação social dentro de uma sociedade e na construção da sua experiência de vida. Falar da cultura associada à dinâmica educacional requer adentrar em aspectos culturais, que fazem parte da vida do sujeito, e que influenciam o processo educacional das crianças pequenas, uma vez que esses sujeitos expressam suas linguagens, ações, gestos, carregam para escola sua corporeidade bastante ressonante do que vivem no meio sociocultural. Posto isto, a escola como espaço também cultural precisa respeitar e reconhecer cada criança no ambiente escolar, valorizando a cultura do lugar e o saber de cada um/uma.

As crianças possuem uma pluralidade de formas de expressão com seus corpos, e isso torna cada criança única. Enquanto algumas experienciam subir em árvores, brincar em pontes/trapiches e nos espaços das águas, outras brincam no chão e na terra, e de forma alguma podemos menosprezar a criança por ela não gostar ou ter medo. O mais, é todo um convívio dessa criança com a cultura, cuja tarefa de amorosidade pedagógica no ensino como bem recomendou Freire (1996), é nossa capacidade de ternura e de respeito junto e com a criança o que passa por desafiá-la a viver plenamente sua infância, partindo de sua corporeidade.

Afinal, considerando os estudos de Couto (2009), a criança é um ser criativo que é capaz de se desenvolver por si próprio, e se constrói através da cultura, desse modo “[...] A escola é um espaço favorável em que a criança pode desenvolver a imaginação e a criatividade [...]” (COUTO, 2009, p. 150). Dessa maneira, a escola precisa ser um espaço que crie um mundo de significados para a criança, através da ludicidade e do brincar, da convivência e dos processos de ensinar-e-aprender, das vivências e trocas, dos afetos e conflitos interpessoais e intrapessoais, pois são aspectos estimuladores da expressão da corporeidade das crianças.

A pesquisa desse autor, mostra que a criança precisa de um espaço onde ela possa ser quem ela é, ser livre para se expressar, como elementos que estão relacionados “[...] a corporeidade é, existe e por meio da cultura ela possui significados. [...]” (Couto, 2009, p. 151). Corporeidade e cultura andam juntas no processo de desenvolvimento do ser humano, haja vista, que “[...] as ações humanas não acontecem em separado, ao mesmo tempo em que são utilizados os órgãos do corpo para que o sujeito possa expressar-se,

pensar e movimentar-se, também são inclusos os aspectos das influências do meio cultural de suas ações” (COUTO, 2009, p. 151).

CONCLUSÃO

Diante disso, e a partir dos referenciais estudados, vimos que a relação entre cultura e corporeidade é uma questão importante no processo de formação de qualquer pessoa, e em especial da criança pequena, ou seja, na educação integral do ser humano. Pelo exposto/estudado no decorrer da pesquisa, ficou nítido a interligação de aspectos responsáveis pela formação e desenvolvimento integral do ser humano, a cultura, a corporeidade e a experiência extra escolar, ressaltando que o foco educativo não está apenas no campo cognitivo, mas sim, na relação entre corpo e mente, entre ludicidade e brincar, entre vida e ação. Assim, é condição de uma educação escolar de qualidade, a inter-relação entre corporeidade e educação, pois são dois aspectos relacionados no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Em suma, nosso é que a educação das crianças pequenas seja melhor potencializada com mais cultura e a corporeidade dos meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), pp. 179-197, set./dez, 2009.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- COUTO, H. R. F. de C. A relação entre cultura e corporeidade na educação de crianças no século XXI. **Caderno de Pós-Graduação - Educação**, São Paulo, v. 8, pp. 147-155, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2002. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), pp. 161-178, mai.\ago., 2012.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, [S.l.], Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 14 ps., ago., 2000.
- NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed., Natal: Edufrn Editora da UFRN, 2005.

O QUADRO DE EGRESSOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DO CAMPUS DE ABAETETUBA

Milena Guedes do Espírito Santo (UFPA)
E-mail: milaquedes1999@gmail.com

Maria do Socorro Pereira Lima (UFPA)
E-mail: soclimma@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho está inserido no campo da história da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará. O objetivo é fazer o levantamento do quantitativo de professores egressos do curso de Pedagogia da referida faculdade no sentido de avaliar a melhoria da qualidade da educação básica do município de Abaetetuba, a partir da entrada dos egressos nas escolas do município. O período da pesquisa está delimitado entre 2010 a 2018. Nesse sentido, metodologicamente a pesquisa dispõe de uma abordagem qualitativa, pautada na pesquisa documental, tendo como principal fonte o arquivo documental da Secretaria Acadêmica do Campus Universitário de Abaetetuba e também do acesso aos TCC. Com base nos resultados encontrados, verificou-se que no período de 2010 a 2018, a Faculdade de Educação e Ciências Sociais, ofertou 11 turmas do curso de Pedagogia, contribuindo com a formação de 311 docentes egressos que atualmente atuam como professores em escolas do município de Abaetetuba e na região do Baixo Tocantins.

PALAVRAS-CHAVE: Egressos do Curso de Pedagogia. Formação docente. Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Campus Abaetetuba.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado a outros projetos já desenvolvidos no interior do Grupo de Pesquisa História da Educação da Criança na Amazônia Paraense (GHECAP-CNPq), criado no ano de 2016, e tem como objetivo fazer o levantamento do quantitativo de professores egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais - FAECS, do Campus Universitário de Abaetetuba, no período de 2010 a 2018.

Neste sentido, ao longo da história da educação abaetetubense, a grande mudança no cenário educacional do município passa a ocorrer com a criação do Campus Universitário de Abaetetuba. Neste campus, o curso de Pedagogia foi um dos primeiros cursos a serem ofertados para atender a demanda de professores sem formação superior atuando nas escolas da educação básica do município. Então, torna-se importante destacar o curso de Pedagogia como o elo facilitador na melhoria da qualidade de ensino da Educação básica abaetetubense, a partir da entrada dos professores formados pela faculdade como docente nas escolas.

Nesse contexto, desde a sua oferta inicial, o curso de Pedagogia da FAECS, se constitui como um marco importante para a educação local, no sentido de atender anualmente um corpo de docente qualificado, colaborando com a formação desses

profissionais, qualificando-os para atuar como professores na educação básica tanto do município de Abaetetuba como em toda a da região do Baixo Tocantins.

Sendo assim, metodologicamente a pesquisa é pautada na pesquisa documental tendo como fontes de consultas os TCCs disponíveis nos arquivos da biblioteca Central do Campus de Abaetetuba, bem como as Atas e portarias presentes na Secretaria Acadêmica de Graduação. Diante disso, espera-se, com as expectativas pautadas neste trabalho, os resultados possam trazer contribuições à história da Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus de Abaetetuba, no que concerne ao quadro de egressos e sua atuação na educação básica do referido município.

METODOLOGIA

Le Goff (2003) pontua que o ofício do historiador é árduo, pois ao trabalhar com as fontes precisa-se desenvolver um olhar e uma leitura cuidadosa sobre os documentos, pois as fontes possuem papel importantíssimo para a escrita dos autores. De acordo com Appolinário (2009), o documento é qualquer suporte que contenha informações registradas, formando uma unidade, que possa servir para consulta, incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os recursos audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Assim, embasados nas diferentes fontes documentais, foram realizadas buscas no acervo virtual da UFPA e a incursão no espaço da biblioteca central do campus universitário de Abaetetuba, a fim de localizar alguns documentos que nos levassem aos nomes dos egressos do curso de pedagogia formados entre 2010 e 2018. Do mesmo modo, fizemos buscas no arquivo da Secretaria Acadêmica de Graduação.

Na Biblioteca Central do Campus, tivemos acesso aos TCCs para fazermos o mapeamento do quantitativo de egressos do curso de Pedagogia, bem como, o ano de ingresso e término do curso. Do mesmo modo, recorremos a Secretaria Geral de Graduação e Coordenadoria Acadêmica de Graduação. Nos arquivos desses espaços conseguimos ter acesso aos Relatórios com os nomes dos discentes que ingressam no período de 2010 a 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No curso desta história, o Campus de Abaetetuba tem sido um divisor de águas para a educação local, pois, desde sua criação na década de 1980, o campus tem voltado suas ações de ensino, pesquisa e extensão em prol da melhoria da educação no município de Abaetetuba e na região do Baixo Tocantins. Soma-se a isto a existência do curso de

Pedagogia que se coloca como protagonista na história do campus, no sentido de atender a uma demanda importante na formação de professores graduados para atender a educação básica de toda região.

Deste modo, torna-se importante destacar o Curso de Pedagogia como o elo facilitador na melhoria da qualidade de ensino da Educação básica de Abaetetuba, a partir da entrada dos professores formados pela faculdade para atuarem como docente nas escolas, suprimindo a demanda do seu quadro docente de professores dos anos iniciais predominantes do magistério.

Dessa maneira, ao longo de sua existência no Campus Universitário de Abaetetuba, o curso de Pedagogia tem ofertado anualmente por meio do processo seletivo da UFPA, 120 vagas distribuídas nos turnos matutino, vespertino, noturno e intervalar, facilitando, assim, o atendimento à demanda de jovens egressos do ensino médio. Nesse sentido, como observado durante a nossa pesquisa, de 2010 a 2018, a Faculdade de Educação e Ciências Sociais do campus de Abaetetuba ofertou 11 turmas do curso de Pedagogia, em turnos alternados.

Desse modo, a partir dos dados de integralização dos discentes do curso de Pedagogia, no período de 2010 a 2018, temos o seguinte quantitativo de egressos por turma conforme apresentado na tabela 01.

Tabela 01 – Quantitativo de egressos por turma.

TURMA	TURNO	INGRESSANTES	EGRESSOS
Pedagogia 2010	Extensivo Matutino	39	33
Pedagogia 2010	Intensivo Intervalar	39	23
Pedagogia 2011	Extensivo Vespertino	42	34
Pedagogia 2012	Extensivo Noturno	52	43
Pedagogia 2013	Extensivo Noturno	43	35
Pedagogia 2014	Extensivo Matutino	40	24
Pedagogia 2015	Extensivo Matutino	36	26
Pedagogia 2015	Extensivo Vespertino	43	30
Pedagogia 2016	Extensivo Noturno	42	26
Pedagogia 2017	Extensivo Vespertino	44	37
Pedagogia 2018	Extensivo Vespertino	42	Formandos
		TOTAL Egressos:	311

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Diante dos dados apresentados, podemos perceber que a Faculdade de Educação e Ciências Sociais, desde a sua institucionalização no ano de 2007, vem contribuindo com a formação inicial de muitos professores. Muitos desses, encontram-se exercendo a profissão nas escolas de educação básica do município de Abaetetuba e também da região do Baixo Tocantins.

Nesse sentido, durante a realização dessa pesquisa, tivemos acesso a um quadro demonstrativo que informa, que no ano de 2023 se contabilizava um quantitativo de 36 egressos do curso de Pedagogia da FAECS atuando na docência em 17 escolas pertencentes a rede municipal de ensino, localizadas no município de Abaetetuba-PA.

Dessa forma, espera-se que a formação e o ingresso desses profissionais nas escolas tenham colaborado com a melhoria e qualidade do ensino, sobretudo na aprendizagem das crianças dos anos iniciais de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, com a realização da pesquisa acerca de “O quadro de egressos da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do campus de Abaetetuba no período de 2010 a 2018”, foi possível observar que a referida Faculdade se apresente como a primeira na história do Campus de Abaetetuba e a pioneira na região do Baixo Tocantins. Ademais, desde 2010 até o ano de 2018 a FAECS ofertou 11 turmas de Pedagogia, nos turnos matutino, vespertino, noturno e intervalar.

Nesse sentido, a partir dos dados coletados nas fontes documentais, constatou-se um quantitativo de 311 professores que foram formados pela faculdade, atendendo, portanto, não somente a demanda de estudantes egressos do ensino médio, mas sobretudo, atendendo a demanda de professores não graduados que atuavam na educação básica do município de Abaetetuba. Ademais, no ano de 2023 contabilizou-se um quantitativo de 36 egressos da FAECS, ativos na docência em 17 escolas da rede municipal de ensino no município de Abaetetuba.

Portanto, revelar o quantitativo de discentes egressos da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, é salientar que estamos falando de uma instituição educativa que ao longo da história vem contribuindo com a formação de diferentes gerações de profissionais que passaram pela faculdade e hoje atuam como docentes em escolas da região do Baixo Tocantins.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009. 300 p.

ATA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Coordenação Geral de Graduação. **Ata de colação de grau do curso de licenciatura em Pedagogia/Extensivo do ano de 2010**, realizada no dia 08 de agosto de 2014.

ATA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Coordenação Geral de Graduação. **Ata de colação de grau do curso de licenciatura em Pedagogia/Intensivo ano 2010**, realizada no dia 13 de março de 2015.

ATA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Coordenação Geral de Graduação. **Ata de colação de grau do curso de licenciatura em Pedagogia/Extensivo do ano de 2011**, realizada no dia 18 de dezembro de 2015.

ATA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Coordenação Geral de Graduação. **Ata de colação de grau do curso de licenciatura em Pedagogia/Extensivo do ano de 2012**, realizada no dia 16 de junho de 2017.

ATA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Coordenação Geral de Graduação. **Ata de colação de grau do curso de licenciatura em Pedagogia/Extensivo do ano de 2015**, realizada no dia 22 de agosto de 2019.

ATA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Coordenação Geral de Graduação. **Ata de colação de grau do curso de licenciatura em Pedagogia/Extensivo do ano de 2017**, realizada no dia 20 de outubro de 2022.

GT 14.
DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, ESTUDOS DE
LINGUAGEM NO ENSINO
APRENDIZAGEM TÍTULO DO RESUMO
EXPANDIDO AUTOR (ES)

METÁFORA NOS LOUVORES GOSPEL

Eduardo Maués Sena (UFPA)
E-mail: eduardosena1616@gmail.com

Alessandra dos Santos Ferreira (UFPA)
E-mail: Alessandraferreira035@gmail.com

Núbia Vitória Cardoso de Miranda (UFPA)
E-mail: nubiavitoria822@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho busca realizar uma discussão acerca do fenômeno linguístico denominado metáfora. A pesquisa apresenta uma análise das metáforas em trechos dos louvores gospel, foi desenvolvida entre o mês de maio e junho de 2023, como atividade para aprovação da disciplina Semântica e Pragmática do curso de Letras Língua Portuguesa, ministrada pelo professor Dr. Robson Borges Rua, na Universidade Federal do Pará (Campus Abaetetuba). A pesquisa é de natureza descritiva e explicativa. Como referencial recorre-se aos estudiosos da linguística nas áreas de Semântica e Pragmática como Lakoff e Johnson (1980) e Abreu (2010). O objetivo é explicar como ocorre o uso da metáfora nos trechos dos louvores gospel, com intuito de compreender os processos metafóricos encontrados nos trechos, sob a perspectiva da semântica cognitiva. Por fim, concluímos que trabalho dessa natureza visa complementar os estudos gramaticais no português brasileiro, oferecendo uma análise de um processo que não é muito estudado.

PALAVRAS-CHAVE: Metáfora. Louvores Gospel. Semântica.

INTRODUÇÃO

A música faz parte do ser humano e dentro do “universo evangélico” os louvores gospel tem a função de eleva-nos a Deus. Partindo para uma observação mais ampla, destaca-se atualmente que as canções gospel têm ultrapassado as barreiras dos templos evangélicos, repercutindo em outros campos de atividade sociocultural.

Nesse sentido a metáfora tem sido, tradicionalmente, uma das formas mais importante de linguagem figurativa e atinge seu maior uso na linguagem literária e poética. Entretanto, é muito comum achar, em textos científicos, jornalísticos, publicitários, e mesmo na nossa linguagem do dia-a-dia, exemplos em que se emprega a metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 1980). A partir desses estudos, a metáfora não foi mais considerada apenas um recurso de estilo, ou uma figura de linguagem usada apenas para “embelezar” um texto (ABREU, 2010).

Segundo Abreu (2010) com a publicação da obra *Metaphors We Live By* (1980), de Lakoff e Johnson, que a metáfora passou a ser tratada como um processo fundamental no uso da linguagem do dia a dia. Nesse contexto, a linguagem é uma ferramenta poderosa para transmitir ideias e emoções. Nos louvores gospel as metáforas são frequentemente

usadas para criar imagens que ajudam a comunicar a mensagem de forma mais impactante sob a perspectiva da semântica cognitiva.

Desta forma, a metáfora projeta parte de um domínio em outros, em que o processo de projeção consiste em tomar a estrutura de um determinado domínio chamado domínio-fonte para falar ou pensar em outro domínio chamado domínio-alvo.

Essa pesquisa é desenvolvida com objetivo de analisar as metáforas que ocorrem nas músicas gospel na perspectiva da linguística cognitiva fazendo o mapeamento domínio-fonte e domínio-alvo. Nesse sentido, o tema do trabalho foi selecionado ao considerar o contato direto da discente Alessandra Ferreira, com a igreja Adventista do Sétimo dia, pensou-se na possibilidade de fazer uma reflexão na relação metafórica que há nos louvores, já que nos louvores gospel as metáforas são utilizadas para criar imagens poderosas e emocionantes, que transmitem mensagens profundas, inspiradoras aos ouvintes.

METODOLOGIA

A pesquisa é um instrumento essencial para a construção do conhecimento, uma vez que aponta para a possibilidade de analisar e conhecer determinado objeto, para que haja uma nova aferição. Segundo Gil (2007, p.17), pesquisa é um,

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Como metodologia, procede-se a uma pesquisa descritiva e explicativa utilizando trechos de louvores gospel para analisar a metáfora. Escolhemos fazer a coleta de dados em site de músicas como letras.mus.br, tal coleta foi realizada nos meses de maio e junho do ano de 2023 em que em um primeiro momento selecionamos 6 músicas, porém vamos fazer a análise de apenas 3.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A música gospel é um meio poderoso de comunicação da mensagem de Deus, e as metáforas são usadas com frequência para ilustrar os ensinamentos bíblicos. Elas permitem que as “verdades espirituais” sejam expressas de forma emocionalmente impactante ajudando a conectar o ouvinte a mensagem.

Desta forma, para contribuir para o aumento do estudo do português gramaticais brasileiro analisaremos a seguir 3 trechos de louvores desse segmento. Em cada uma das

músicas escolhidas como corpus de análise deste trabalho, é notório que a sua repercussão é significativa tanto no meio religioso em questão, como para seus simpatizantes.

A primeira delas “Vento do Espírito”, interpretada pela cantora Bruna Karla, e escrita por Eliel Lopes e Silvinho Figueiredo possui, mais de 20 milhões de visualizações no YouTube.

- (1) Uma nuvem de glória
 - (2) Uma coluna de fogo
 - (3) Posso ver nesse lugar
 - (4) Línguas como de fogo
- (LOPES; FIGUEIREDO, 2005).

Nesse contexto, é possível perceber logo ao começar o louvor a linguagem metafórica “(1) uma nuvem de glória” em que o domínio-alvo é (nuvem) que está recebendo a projeção do domínio-fonte(glória). Logo, apoia-se na metáfora conceptual proposta por Lakoff e Johnson (1980), em que observar-se a metáfora no dia a dia, e não mais em textos literários.

A segunda delas “Tudo que eu vivi”, interpretada e composta pelo cantor Leandro Borges com mais de 730 milhões de visualizações no YouTube.

- (1) Não que seja tanta coisa
 - (2) Sou um grão de areia na imensidão
 - (3) Mas cabe um quase um mundo inteiro no meu peito
- (BORGES, 2021).

Nesse sentido, é possível perceber a metáfora “(2) sou um grão de areia na imensidão” em que se encontra o domínio-alvo(areia) que está recebendo a projeção do domínio-fonte(imensidão).

A terceira delas “O que tua glória fez comigo”, interpretada por Fernanda Brum e escrita por Duda Moon com mais de 106 mil visualizações no YouTube.

- (1) Eu me rasgo por inteiro
 - (2) Faço tudo, mas vem novamente
 - (3) Eu mergulho na mirra ardente
- (MOON, 2015).

Nesse viés, é possível observar a metáfora “(3) Eu mergulho na mirra ardente” em que se encontra o domínio-fonte(mirra) que está dando a projeção para o domínio-alvo (mergulho).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos observar como as metáforas em trechos de louvores gospel são usadas para transmitir a mensagem de fé e esperança de forma mais profunda e significativa.

A partir da análise, evidenciamos que as metáforas são ferramentas poderosa na comunicação, especialmente na transmissão da mensagem gospel. Elas permitem que ideias complexas sejam apresentadas de forma simples e acessível ao público, tornando a mensagem mais impactante e memorável.

Dessa forma, o trabalho contribui não apenas para o estudo das metáforas nos louvores gospel, mas também para a compreensão do comportamento humano e, principalmente, para os estudos da metáfora e cultura, reforçando a visão de que as dimensões sociais e culturais, relacionam-se com a conceptualização de domínios abstratos. Logo, trabalho dessa natureza visa complementar os estudos gramaticais no português brasileiro, oferecendo uma análise de um processo que não é muito explorado.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Linguística cognitiva**: uma visão geral e aplicada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

CANÇADO, M. **Manual da Semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTO, B. de J. E. O papel da metáfora no desdobramento textual de músicas gospel: uma análise à luz da Semântica Cognitiva. **RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, v. 8, n. 1, 2021. <https://m.letras.mus.br/estilos/gospelreligioso/> Acesso em: 06 de jun. 2023.

O REFLEXO DA ORALIDADE NA ESCRITA: A PRESENÇA DE METAPLASMOS EM TEXTOS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Mônica Rodrigues Quaresma (UFPA/FAM)
E-mail: monicaquaresma27@gmail.com

Jessiane de Paula Vilhena Gomes (UFPA)
E-mail: jessidepaula05gmail.com

Eduardo Maués Sena (UFPA)
E-mail: eduardosena1616@gmail.com

RESUMO: o presente trabalho tem por objetivo investigar os reflexos da oralidade na escrita. Neste sentido, analisamos as produções textuais de estudantes do ensino fundamental anos finais, residentes no município de Abaetetuba-PA, de ambos os sexos, e faixa etária entre 14 e 16 anos. Como fundamentação teórica para auxiliar na pesquisa bibliográfica utilizamos os trabalhos de Antunes (2009), Bagno (2007), Coutinho (2005), Mattos (2009) que tratam dos assuntos aqui abordados. Além disso, trata-se também de uma pesquisa quantitativa de caráter descritivo pautada na análise e coleta de dados. Assim, a partir da análise do corpus da pesquisa, observamos a utilização de elementos que são característicos da fala na escrita. Entre os fenômenos encontrados destacam-se: monotongação, desnasalização, paragoge, epêntese, hipertense, apócope, aférese etc.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Variação linguística. Metaplasmos.

INTRODUÇÃO

Com a origem no Latim, a Língua Portuguesa passou e continua passando por inúmeras transformações. Sabe-se que a Língua Portuguesa é uma língua heterogênea, ocasionada por fatores internos e externos a ela, e que podem afetar seus níveis morfológicos, sintáticos, semânticos ou fonéticos. Dentre esses níveis, damos ênfase ao fonético. Assim, a língua é o meio pelo qual o ser humano utiliza para que haja comunicação.

Além disso, é um instrumento comunicativo que se manifesta de diferentes maneiras, como na fala, na escrita, e na sinalização, servindo para expressar opiniões, sentimentos e conceitos em qualquer modalidade em que se apresentar. De modo que, essas transformações resultam na língua que conhecemos hoje, nessa perspectiva Bagno (2007, p.164) afirma que: “toda língua muda com o tempo, enquanto tiver gente falando uma língua, ela vai sofrer variação e mudança, incessantemente”.

Sendo assim, a língua falada está em constante transformação, surgindo antes da língua escrita. Essas duas modalidades linguísticas se diferenciam, a primeira é mais espontânea, o que apresenta maior variação ocasionada por fatores internos e externos a ela.

Já a segunda sofre menos influência desses fatores, devido a sua ortografia oficial, portanto varia menos. Desse modo, é comum que indivíduos transporem elementos que são característicos da fala para a escrita, tentando reproduzir nos textos o modo como falam. “Toda fala não é informal ou não é coloquial. Do mesmo modo que toda escrita não é expressa apenas no registro formal. Existem práticas orais informais e outras, formais; o mesmo acontece com a escrita” (Antunes, 2009, p.198). De modo que, é comum a qualquer pessoa que esteja iniciando a escrita transpor elementos da fala para a produção textual, isso ocorre devido ao desconhecimento das características das duas modalidades. Por ser mais espontânea, tem-se a ideia de que somente a língua oral varia o que não corresponde à realidade, uma vez que todas as modalidades sofrem variação linguística em maior ou menor grau.

Por ser dinâmica a língua continua passando por transformações que afetam a produção escrita, o que nos motivou a realizar este trabalho com o objetivo de investigar a influência da fala na escrita dos alunos do ensino fundamental anos finais; analisar os tipos de metaplasmos encontrados; e demonstrar os desvios de ordem fonológica na produção textual.

Haja vista que, verificadas as dificuldades em relação às ocorrências ocasionadas em detrimento do processo de alfabetização em relação à aquisição da linguagem escrita, e seu grau de variação linguística relacionada à aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa acerca da análise dos fenômenos fonéticos dos textos produzidos pelos alunos. E também quantitativa de caráter descritivo pautada em dados coletados em campo. Para a realização da pesquisa, utilizamos sujeitos que utilizam a língua portuguesa, dos sexos feminino e masculino, alunos do 9o. ano do ensino fundamental anos finais, do turno vespertino de uma escola da rede estadual de ensino situada na cidade de Abaetetuba-PA, com faixa etária entre 14 e 16 anos no ano de 2022. Os alunos residiam na cidade onde se situa a escola campo da pesquisa. A sala de aula era composta por 39 alunos. Os textos coletados trataram da produção do gênero textual ditado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por serem dinâmicas, as línguas naturais se transformam constantemente, o que afeta seus níveis semânticos, sintáticos, morfológicos e fonéticos. No fonético, por exemplo, ocorrem os metaplasmos que, segundo Coutinho (2005, p.142), “são modificações

fonéticas que sofrem as palavras na evolução. [...] Os fonemas constituem o material sonoro da língua.

Este material esta, como tudo o mais, sujeito à lei fatal das transformações”. Ressalta-se que, afetam apenas seu aspecto sonoro, não interferindo no significado do vocábulo.

Assim, as transformações sofridas pelas línguas acontecem gradativamente. “Os metaplasmos distinguem as possíveis mudanças que, ao longo do tempo, ocorrem com os sons da fala de uma língua sujeita a fatores que apressam as transformações linguísticas” (MATTOS, 2009, p.32).

Dessa forma, os metaplasmos ocorrem de quatro maneiras: por permuta ou transformação; por aumento; por transposição; e por subtração. De modo que atentaremos aqui, somente a alguns tipos de metaplasmos encontrados no corpus do presente estudo.

1) Metaplasmo por permuta – são os que consistem na substituição ou troca de um fonema por outro.

a) Monotongação: ocorre a transformação de um ditongo em um monotongo, ou seja, em uma vogal, como no exemplo: Pouco > Pôco/ Rouba > Rôba.

b) Desnasalização: o falante transforma um som nasal em um som oral, a exemplo: Garagem > Garage/ Homem > Home.

2) Metaplasmos por aumento – são os que tiram ou diminuem os fonemas as palavras.

a) Parogoge: acontece a inserção de um fonema no final da palavra, como no exemplo: Por aí > porair/ Variz > varize.

b) Epêntese: é caracterizado pela inserção de um fonema no interior do vocábulo, a exemplo: Lista > Listra/ Pedra > Preda.

3) Metaplasmos por transposição – são os que consistem na deslocação de fonema ou do acento tônico da palavra.

a) Hipertese: ocorre a transposição de uma sílaba para outra, como nas palavras: Tábua >tauba/ Estupro > estrupo.

4) Metaplasmo por subtração – são os que tiram ou diminuem fonemas à palavra.

a) Apócope: ocorre a eliminação de um fonema final no vocábulo, como nos exemplos: Demorar > Demora/ Morrer > Morre.

b) Aférese: consiste em eliminar sons no início das palavras, a exemplo: Estava > tava/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, por meio do estudo podemos observar que a língua oral e a língua escrita se influenciam mutuamente. Assim sendo, os objetivos da pesquisa concluíram-se, a partir da análise do corpus verificamos elementos próprios da língua oral na língua escrita, uma vez que das 39 produções textuais tomadas para análise, apenas 4 não apresentaram os fenômenos fonéticos abordados.

Percebemos também que é uma tendência natural dos falantes transporem elementos da língua oral para a escrita. Assim verificamos a presença de 15 tipos de metaplasmos após análise, os metaplasmos que tiveram maior incidência foram: apócope com 25 ocorrências; parogoge com 22 ocorrências; monotongação com 54 ocorrências; epêtese; aférese; ausência de marcação do plural e hipêrtese com 9 ocorrências cada. Já os que ocorreram com menor frequência foram: assimilação; palatização; e nasalização com 1 ocorrência cada.

A partir da análise, evidenciamos que a língua oral exerce influência sobre a língua escrita, e essa por sua vez influencia em maior ou menor grau nas produções textuais dos alunos. Ressalta-se que a fala e a escrita variam de acordo com as vivências de seus usuários, de modo que os alunos não estão isentos dessa transposição, tanto que é perceptível elementos fonéticos próprios da fala na escrita. Esta por sua vez não se caracteriza como erro, mas sim como reflexo do processo de alfabetização que ocorre no período de aquisição da linguagem formal dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **A língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- COUTINHO, I. de L. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.
- MATTOS, G. **Fundamentos Históricos da Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.



CAPED - Centro Acadêmico de Pedagogia
Rua Manoel de Abreu, SN - Mutirão
Abaetetuba - Pará



FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS - CAAB - UFPA
Rua Manoel de Abreu, SN - Mutirão
Abaetetuba - Pará