



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
CAMPUS REGIONAL ÓBIDOS



**Anais
do
evento**

**II ENCONTRO INTERMUNICIPAL
DE FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS;**

**II SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA**

**I FÓRUM DE EDUCAÇÃO
DO/NO CAMPO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO
NA AMAZÔNIA: INTERFACE ENTRE
A CIDADE E O CAMPO**

Tema

**ORGANIZADORA
MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA**

ÓBIDOS, PA, 02 A 04 DE Dezembro DE 2020



EIFP – II
Encontro Intermunicipal de Formação de Pedagogos
02 a 04 de dezembro de 2020

SIC – II
Seminário de Iniciação Científica
02 a 04 de dezembro de 2020

FEC – I
Fórum de Educação do/no Campo
02 a 04 de dezembro de 2020

ANAIS
2ª edição

TEMA

**Políticas Públicas e Educação na Amazônia: Interface Entre a Cidade e o
Campo**

**Óbidos – PA
UFOPA – CAMPUS REGIONAL ÓBIDOS
2020**



UFOPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

CAMPUS REGIONAL ÓBIDOS

Hugo Alex Carneiro Diniz
Reitor

Aldenize Ruela Xavier
Vice-Reitora

Marilene Maria Aquino Castro de Barros
Diretora do Campus Óbidos e Coordenadora do Curso de Pedagogia

Euricléia do Rosário Galúcio
Vice-Coordenadora do Curso de Pedagogia

Editoração / Diagramação

Laurimar Damasceno Lima

Ana Ione Elisiário Nagawo

Jéssica dos Santos Barros

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

A532

Anais do II Encontro Intermunicipal de Formação de Pedagogos; II Seminário de Iniciação Científica; I Fórum de Educação do /no Campo / Organizado por Maria Antônia Vidal Ferreira. – Óbidos, PA: UFOPA, 2020.

213p.; il.;

1. Formação de Professores na Amazônia 2. Educação em Tempos de Pandemia 3. Formação de Professores – Competências e Habilidades Sociais 4. Recursos digitais de aprendizagem I. Ferreira, Maria Antônia Vidal, org. II. Título.

CDD - 23. ed. 370

Elaboração: Laurimar Damasceno Lima – CRB 2 / 1677



COMISSÃO ORGANIZADORA

Maria Antonia Vidal Ferreira – Comitê de Pesquisa do Campus Óbidos - Ufopa
Marilene Maria Aquino Castro de Barros - Diretora do Campus Óbidos - Ufopa
Breno Louzada Castro de Oliveira - Professor do Campus Óbidos - Ufopa
Euricleia do Rosário Galúcio – Vice-Coordenadora do Curso de Pedagogia do
Campus Óbidos - Ufopa
Elza Soares Barbosa – Coordenadora Acadêmica do Campus Óbidos - Ufopa
João Neto Sousa Rodrigues – Professor do Campus Óbidos - Ufopa
Laurimar Damasceno Lima - Bibliotecária Documentalista do Campus
Óbidos - Ufopa
Helenice da Silva Gomes – Secretária Executiva do Campus Óbidos - Ufopa
Melinda Évenin da Silva Savino – Coordenação Administrativa do Campus
Óbidos - Ufopa
Geliane Batista – acadêmica do Campus Óbidos - Ufopa

COMITÊ CIENTÍFICO

Adarlindo Vasconcelos da Silva Junior – Mestrando - Ufopa
Andréa Imbiriba da Silva - Mestranda - Ufopa
Breno Louzada Castro de Oliveira - Ufopa Campus Óbidos
Clênya Ruth Alves Vasconcelos – Ufopa Campus Óbidos
Euricleia do Rosário Galúcio- Ufopa Campus Óbidos
Iata Anderson Ferreira de Araújo - Seduc
Irani Lauer Lellis - Ufopa Campus Óbidos
Maria Antonia Vidal Ferreira – Ufopa Campus Óbidos
Maria Raimunda Santos da Costa – Ufopa - Iced
Marilene Maria Aquino Castro de Barros - Ufopa Campus Óbidos



SUMÁRIO

EDITORIAL	07
APRESENTAÇÃO.....	10
GT 1 – O PAPEL DO ESTADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESPAÇOS DE DIÁLOGOS ENTRE O CAMPO E A CIDADE	12
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: RECONFIGURAÇÃO DO COMPROMISSO DO ESTADO	13
<i>Edivanda Siqueira Marinho; Jéssica dos Santos Barros; Lana da Silva Ferreira; Maria Antônia Vidal Ferreira (Orient.)</i>	
REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	28
<i>Brenda Samile Batista Brelaz; Karen Jaqueline Bentes; Maria Antônia Vidal Ferreira (Orient.)</i>	
TRANSPORTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS PERSPECTIVAS: GESTÃO MUNICIPAL, CONSELHO DO FUNDEB E ESTUDANTES	45
<i>Sônia Maria Soares de Lima; Gracivaldo Andrade da Silva; Igor Ewerton Vasconcelos Pinto; Clênya Ruth Alves Vasconcelos (Orient.)</i>	
GT 2 – RECURSOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E O AFETO NAS RELAÇÕES ESCOLARES VIRTUAIS	63
I GINCANA VIRTUAL DA UFOPA CAMPUS ALENQUER: UM POR TODOS E TODOS CONTRA O COVID-19	64
<i>Nara Raimunda de Almeida Santos; Jorgiene dos Santos Oliveira; Paula Vanessa da Silva Galvão.</i>	
GT 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIAIS	74
A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA ENQUANTO EESPAÇO DE APRENDIZAGEM ESTUDANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE	75
<i>Thainá dos Reis de Souza; Camila Silva de Sousa; Lucas de Vasconcelos Soares (Orient.)</i>	
A DINÂMICA DO ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE	88
<i>Lucas de Vasconcelos Soares; Geliane de Sousa Batista; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares</i>	
A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	103
<i>Isla Eliziário Alves; Jarliane Pinto dos Santos; Clênya Ruth Alves Vasconcelos (Orient.)</i>	
ARTES PLÁSTICAS VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: QUAIS PRÁTICAS ARTÍSTICAS SÃO MAIS UTILIZADAS PELOS DOCENTES ARTE-EDUCADORES NO BAIXO AMAZONAS?	114



Diogo dos Santos Vieira; Naide Pedroso de Sousa

CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO EM BORDIEU NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR122

Isla Eliziário Alves; Janete Cristina Marcião; Breno Louzada Castro de Oliveira (Orient.)

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: SABERES DA DOCÊNCIA136

Cristina Barreto Santos da Silva

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNÇÕES HISTÓRICAS E AS PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS / PA145

Franciara de Amorim Souza; Rosenilce Marinho Tavares, Carla Priscila Rodrigues Galúcio; Maria Antonia Vidal Ferreira (Orient.)

EDUCAÇÃO PARA SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: APONTAMENTOS INICIAIS158

Rosenilce Marinho Tavares; Adrisson de Souza Amaral; Franciara de Amorim Souza; Euricléia do Rosário Galúcio (Orient.)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO171

Janderson Mendes Monteiro; Marleice Socorro Soares Moraes Ferreira; Sônia Maria Soares de Lima; Euricleia do Rosário Galúcio (Orient.)

GESTÃO E FORMAÇÃO DE CONDUTORES: DESAFIOS NA PREPARAÇÃO DE CIDADÃOS HABILITADOS PARA O TRÂNSITO186

José Raimundo Miranda Guimarães; Sônia Maria Soares de Lima; Maria Antônia Vidal Ferreira (Orient.)

INSTÂNCIAS E FORMAS DE MEDIAÇÕES EDUCATIVAS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO199

Sandra Garcia Neves; Gabriele Garcia Neves da Cunha; Angelo Ricardo Marcotti



EDITORIAL

*Prof.^a Dra. Marilene Maria Aquino Castro de Barros
Diretora do Campus Regional Óbidos
Universidade Federal do Oeste do Pará*

Sou amazônida e amo ser assim. Sou o remanso inquieto, a correnteza ousada, a piracema resistente. Sou um rio-mar de aventuras feito de águas calmas e maresias na constante (re)descoberta do meu Eu. Sou amazônida de muitos saberes, encantos, cantorias e poesias. Em mim habitam rizomas de múltiplos conhecimentos que forjam a identidade do que sou. Sou Óbidos! Sou Ufopa! Sou Multicampi!

Fundada no ano de 1697, com mais de três séculos de história, Óbidos é considerada a cidade mais europeia do Baixo Amazonas. Possui um rico patrimônio histórico, representado por belos casarios; cultural, com ressonância nacional e internacional no campo das Letras e Artes e; manifestação de cultura imaterial como o “Carnapauxis” (carnaval de rua) e as “folias de santo”; natural, uma vez que é banhada pelo rio-mar Amazonas, protegida por uma montanha verde denominada de Serra da Escama, possui belos igarapês de água fria e cristalina, além de vários lagos de paisagens singular.

É no chão deste torrão, carinhosamente, chamado de terra Pauxis (em alusão aos primeiros moradores do local), que está localizado o Campus Regional Óbidos – Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, fruto de um grande processo de mobilização regional do Baixo Amazonas, iniciado por um grupo de cidadãos obidenses que juntos com autoridades e lideranças sociais pleitearam junto às instituições acadêmicas esta possibilidade, desde meados da década de 1980. Assim, no ano de 2009, foi criada a Ufopa – Instituição Multicampi e, em 2010, foi instituído o Campus Regional de Óbidos que a princípio começou a funcionar com a implantação de turmas financiadas pelo Plano nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. No ano de 2015, o Campus começou a construir



uma identidade específica na formação de pedagogos e, hoje, de forma regular oferta o Curso de Licenciatura em Pedagogia, único curso existente no Campus na versão regular.

No contexto acadêmico do Campus muitas ações práticas são realizadas objetivando lapidar e fundamentar a sua identidade na missão de “educar cidadãos para a vida e uma atuação profissional humanizada. Ensinar, pesquisar e difundir os conhecimentos científicos e tecnológicos já produzidos socialmente, articulando-se aos saberes locais, regionais e universais em prol do desenvolvimento da Amazônia Brasileira”. E, é sob essa perspectiva filosófica, que o Campus realizou de maneira conjunta o “II Encontro Intermunicipal de Formação de Pedagogos; II Seminário de Iniciação Científica e; o I Fórum de Educação do/no Campo”.

Este mega e significativo evento traz como ponto de reflexão, trabalho e produção o tema: *“Políticas públicas e educação na Amazônia: interface entre a cidade e o campo”*.

A partir do tema são expostos três grupos de trabalhos, que resultaram em quinze (15) artigos que estruturam os *Anais do evento*, assim resumidos: GT1: *O papel do Estado em tempos de pandemia: espaços de diálogo entre campo e cidade*; GT2: *Recursos digitais de aprendizagem e o afeto nas relações escolares virtuais*; GT3: *Formação de professores: entre competências e habilidades sociais*. Estas produções trazem com clareza e objetividade os inúmeros desafios vivenciados nesse novo contexto de trabalho remoto motivado pela pandemia da Covid-19. Discutem possibilidades de estreitar as relações de forma dialética entre campo e cidade; expõem as novas formas de trabalho didático-pedagógico, mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, sem contudo, descuidar de engendrar nessas relações o sentimento do afeto como forma de acolhimento entre os sujeitos. Também, refletem sobre que caminhos trabalhar a formação de professores sobre a égide da realidade da pandemia, analisando que competências e habilidades sociais deverão/poderão ser forjadas no contexto dessa formação.

Os Anais do “II Encontro Intermunicipal de Formação de Pedagogos; II Seminário de Iniciação Científica e; o I Fórum de Educação do/no Campo”



possibilitam aos leitores uma reflexão acerca de aprendizados significativos que fortificam a nossa luta, ousadia e teimosia, enquanto povo amazônida, em ver a educação pública brasileira ser, de fato, um bem-comum a todos os brasileiros e a todas as brasileiras. E que esse bem-comum seja valoroso, inalienável e o axioma libertador para a conquista da cidadania crítica, reflexiva e transformadora.

Sou amazônida e amo ser assim [...] biomas de ensino, pesquisa e aprendizagens. Sou ato e potência, inspiradora de produções com espírito ousado e assumido em ser o que sou: Óbidos! Ufopa! Multicampi!

Óbidos-Pará, dezembro de 2020.



APRESENTAÇÃO

O Curso de Pedagogia – Campus Óbidos - da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) apresenta os Anais do II ENCONTRO INTERMUNICIPAL DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (EIFP), II SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (SIC), e FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO (FEC), que no ano pandêmico de 2020 foi realizado no formato virtual em observância às medidas de biossegurança demandadas pela Covid-19 que assolava o mundo. O II EIFP, II SIC e FEP teve por tema geral “Políticas Públicas e Educação na Amazônia: interface entre a cidade e o campo”, objetivando constituir um espaço de discussões e sistematização de experiências sobre a formação de pedagogos no contexto amazônico, com o propósito de ampliar/ressignificar o debate teórico nos diferentes espaços de educação do campo e da cidade.

A temática “Políticas Públicas e Educação na Amazônia: interface entre a cidade e o campo” organizou-se em uma tríplice finalidade, articuladas em três pilares da formação, que comporão os Grupos de Trabalhos (GTs): *GT 1 – O papel do Estado em tempos de pandemia: espaços de diálogos entre o campo e a cidade; GT 2 – Recursos digitais de aprendizagem e o afeto nas relações escolares virtuais; GT 3 – Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais.*

Pensar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma remota por meios virtuais vem provocando, em algum nível de intensidade, impactos educacionais e sociais. Assim, esse evento foi uma forma de responder às necessidades das circunstâncias históricas e educacionais acentuadas pela pandemia.

Entre os objetivos do evento, pontuamos: promover encontros e reflexões virtuais no âmbito das políticas públicas para a educação no campo e na cidade; divulgar os trabalhos desenvolvidos por professores, estudantes e profissionais da educação; discutir sobre a formação de professores e gestores na Amazônia; discutir sobre os recursos digitais de aprendizagem e o afeto nas relações escolares virtuais; consolidar um espaço científico comprometido com a diversidade de saberes, construído



colaborativamente.

Insistimos no propósito que motivou a primeira edição do evento, abrangendo as três áreas de concentração da pedagogia, ou seja, a *docência*, a *gestão* e a *investigação*. *Nessa segunda edição confirmamos que essas áreas dialogam entre si, não havendo supremacia de uma sobre as outras* na formação do pedagogo. Partimos da premissa de que os acadêmicos em processo de formação, professores e gestores atuantes na educação básica devem vivenciar uma formação/atuação estimulante e enriquecedora e de forma colaborativa.

Assim, a Comissão Organizadora do evento, no intuito de consolidar o compromisso com a missão do Curso de Pedagogia do Campus Óbidos, de educar humanamente as pessoas, propõe que essa missão de educar se faça pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, cujo resultado se apresenta, entre outras atividades, nos anais desse evento com artigos, relatos de experiência e resumos expandidos. A Comissão faz o convite à leitura desse material e de seus autores, sempre abertos ao diálogo acadêmico.

Comissão Organizadora



**GT 1 – O PAPEL DO ESTADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESPAÇOS DE
DIÁLOGOS ENTRE O CAMPO E A CIDADE**



GT 1 – *O papel do Estado em tempos de pandemia: espaços de diálogos entre o campo e a cidade*

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: RECONFIGURAÇÃO DO COMPROMISSO DO ESTADO

Edivanda Siqueira Marinho - Ufopa
edivandasiqueira16@gmail.com.

Jéssica dos Santos Barros - Ufopa
jhessysantosb@gmail.com

Lana da Silva Ferreira - Ufopa
lana.ju84@gmail.com.

Maria Antonia Vidal Ferreira (orientadora) - Ufopa
ferreira-mv@uol.com.br.

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo analisar a Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, trazendo elementos da sua história, como o analfabetismo e uma revisita ao método Paulo Freire. Para isso, realizou-se um estudo bibliográfico e análise documental acerca do tema, focando em algumas políticas educacionais para a EJA de enfrentamento aos problemas de exclusão social. Observou-se que a EJA ainda está pouco consolidada, existe uma luta e ela é histórica, que procura ainda o reconhecimento e o respeito, dentro de uma educação formal, porém de uma composição universal com uma reconfiguração do compromisso do Estado. Conclui-se que os incentivos em políticas públicas por parte do governo ainda são insuficientes, pois não alcançam toda a população brasileira analfabeta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Processo-aprendizagem.

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL: RECONFIGURATION OF THE STATE COMMITMENT

ABSTRACT: This research aims to analyze Youth and Adult Education - EJA in Brazil, bringing elements of its history, such as illiteracy and a return visit to the Paulo Freire method. For this, a bibliographic study and documental analysis was carried out on the theme, focusing on some educational policies for EJA to face the problems of social exclusion. It was observed that EJA is still poorly consolidated, there is a struggle and it is historical, which still seeks recognition and respect, within a formal education, but with a universal composition with a reconfiguration of the State's commitment. It is concluded that the incentives in public policies by the government are still insufficient, as they do not reach the entire illiterate Brazilian population.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Literacy. Learning process.



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como propósito refletir sobre uma modalidade de ensino – a Educação de Jovens e Adultos e como vem sendo conduzida historicamente em nosso país. De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000 – homologado em 10/05/2000, a universalização do ensino fundamental e médio abre caminho para que cidadãos possam se apropriar dos conhecimentos tão necessários para a consolidação dessa cidadania, num mercado de trabalho em que a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental se impõe contra um tempo de exclusão não mais tolerável. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Esta modalidade teve atenção especial pela Constituição Federal de 1988, que determina no seu artigo 208: “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria (...)”, devendo ser organizada pelas secretarias de educação. Na LDB/1996 tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público e objetivo na etapa do ensino fundamental.

O levantamento bibliográfico e documental que norteou a metodologia dessa pesquisa resultou nesse artigo, que apresenta uma breve discussão sobre o analfabetismo, um pouco da história da EJA no Brasil, discutindo também a importância de políticas públicas educacionais destinadas ao programa e por fim, elementos do método Paulo Freire como proposta pedagógica para essa modalidade de ensino.

Ao revisitar essa temática, pretende-se relembrar problemas básicos da educação brasileira, como o analfabetismo funcional e firmar uma posição de que o ser humano tem direito à educação de qualidade para fazer frente às exigências que o mundo vem impondo.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM POUCO DO LASTRO HISTÓRICO

A história registra indícios de instrução de jovens e adultos no Brasil desde que o país era colônia, por meio de um grupo religioso, os jesuítas. Os mesmos destinavam seu tempo à alfabetização e catequização dos indígenas, tanto das crianças, como dos adultos. Alfabetizaram também os filhos dos colonos, os sacerdotes e até a elite brasileira, num período educacional que durou mais de 200 anos.

No entanto, com a chegada da família real no país, e a expulsão dos jesuítas no século XVIII a educação jesuítica entra em falência, ocasionando assim grandes prejuízos para os aldeamentos indígenas, para a educação e o ensino na colônia, pois com a expulsão do grupo religioso, a responsabilidade pela educação fica à mercê do Império.

Um fato importante na história foi a reforma de ensino de Leônicio de Carvalho sob o decreto n. 7.247 de 19/04/1879, a qual previa a “criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. A Reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos (BRASIL/MEC, 2000, p. 13)

Nem a proclamação da república trouxe grandes avanços para educação de adultos, passando longos períodos sem uma organização nacional de educação. Em 1930 a educação para jovens e adultos volta a ter destaque no cenário educacional do país, quando a República começa a entender que havia a necessidade de melhorar a educação no país, pois a economia e as indústrias cresciam gradativamente, e era necessário melhorar a formação na mão de obra.

Acontece em 1932 o manifesto dos pioneiros, que reivindicavam pela mudança no cenário educacional, exigindo melhorias, foi então que em 1934 o governo cria o Plano Nacional de Educação que estabeleceu como dever do estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para jovens e adultos, como direito constitucional.

Somente a partir da década de 1940 que a Educação de Jovens e Adultos começou a se delinear e se constituir como política educacional. Mas



foi um processo lento, tanto que, somente em 1988, com promulgação da Constituição Federal, no seu art. 208, que a educação para jovens e adultos passa a ser obrigatória no ensino público fundamental.

A partir de 1945 emergem críticas da sociedade civil e de educadores, alinhadas com a determinação em manter uma educação voltada para esse público e assim começam a ser criados eventos e projetos de apoio ao EJA ou vinculados a ele, como: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nos anos 50 é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e na década de 1960 o Movimento da Educação de Base (MEB). Na década de 70 destaca-se no país o ensino supletivo, criado em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71). Em 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico. Em 2003 o Governo Federal criou o Programa “Brasil Alfabetizado”, nele incluídos o Projeto Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), o PROJOVEM (com enfoque central na qualificação para o trabalho) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA). Já em 2007 o Ministério da Educação (MEC) aprova a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), passando, todas as modalidades de ensino, a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação. (MIRANDA; PEREIRA; SOUZA, 2016, p. 2).

FUNÇÕES CONCEPÇÕES DA EJA NO SEU PROCESSO HISTÓRICO

O Brasil ainda nos dias atuais enfrenta a problemática do analfabetismo, apesar de muitos avanços existentes na educação. Isso se deve a vários fatores que se reportam desde a nossa herança cultural como destaca o Parecer Nº 11/2000 em que a “educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual.” (BRASIL/MEC, 2000, p. 13). Resulta ainda dessa herança, atualmente, o trabalho infantil, a pobreza, a desigualdade social, que leva muitas pessoas a terem pouco ou nenhum acesso à escola.



Dessa maneira e rememorando seu processo histórico, a EJA guarda pelo menos três funções sociais, detalhadas por Jamil Cury (2000) em seu parecer: reparadora, equalizadora e qualificadora, as quais sintetizamos na figura abaixo.

Figura 1 - Funções da EJA



Fonte: Os/as autores/as com base no Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator Conselheiro: Carlos Roberto Jamil Cury.

Pela função reparadora, se reconhece o princípio da igualdade de todo e qualquer ser humano. Significa restaurar um direito essencial (a educação) que foi negado a quem muito contribuiu com o crescimento econômico do país, mas foi sistematicamente alijado dessa construção histórica e social. A função equalizadora significa promover a entrada de trabalhadores e tanto outros segmentos sociais que foram privados por algum motivo do acesso escolar. Deve ser entendida como uma reparação corretiva, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Por sua vez, a função qualificadora deve ser vista como qualificação de vida para todos de forma permanente. Esta tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Como se vê, a EJA assume significados sociais e concepções que são refletidas nos sujeitos que ajudaram a edificar esse país, que construíram sua história e que, portanto, tem direitos a participarem da mesma como cidadãos atuantes. O Brasil tem uma dívida histórica para com essas pessoas que precisam de reparação, equidade e qualificação. Afinal, como afirma Jamil Cury (2000), ainda nos ressentimos de uma formação escravocrata e hierárquica e, nela, “a EJA foi vista como uma compensação e



não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade” (BRASIL/MEC, 2000, p. 66).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS A EJA E PROGRAMAS DECORRENTES

Segundo o que informa a agência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, no Brasil, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Em diversas regiões do país, existe uma distribuição de pessoas que não sabem ler e escrever, a maioria dessa população reside nas grandes cidades brasileiras. Com total de 5.500, em 125 municípios, estão 25% dos analfabetos do País, e 586 cidades concentram metade dos analfabetos com 15 anos ou mais de acordo com dados de 2000. (IBGE, 2017).

Os analfabetos funcionais e absolutos são denominações dadas às pessoas que tiveram pouca instrução escolar ou nenhuma instrução: o funcional é aquele que estudou apenas 4 anos, embora saiba reconhecer letras e números, é incapaz de compreender textos simples e realizar operações matemáticas mais elaboradas; o absoluto é aquele que não frequentou sala de aula (IBGE, 2018).

Esses dados são suficientes para se pensar no planejamento de políticas públicas de educação para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Elas são recentes e foram construídas com base em campanhas de alfabetização e projetos assinalados por características de provisoriedade, pulverização e descontinuidade. Apesar de a EJA no Brasil ter sua história marcada por exclusões e negação de direitos que se assemelham à própria história do povo brasileiro, é preciso reconhecer alguns avanços, como os programas que seguem:

Programa Brasil Alfabetizado



O Programa Brasil Alfabetizado do MEC surgiu em 2003, com Lei nº 10.880/2004, sendo parte integrante das medidas de combate à pobreza, instituídas pelo programa governamental “Fome Zero”, do qual o “Bolsa Família” também faz parte.

O PBA estruturava-se em paralelo aos sistemas de ensino. Posteriormente, houve uma ampliação do apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios por meio do “Fazendo Escola” (Resolução nº 23 de 24/04/2006 / FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Segundo o relatório da EPT – Brasil (2000-2015), “desde a criação do Programa, foram investidos mais de R\$ 2,2 bilhões para o desenvolvimento de ações de alfabetização em todo o Brasil, por meio da transferência de valor de apoio aos entes federados e pagamento de bolsas aos voluntários”.

O objetivo do programa era o de alfabetizar 20 milhões de pessoas nos primeiros quatro anos, entretanto verificou-se que em 2015 não haviam sido atingidos 10% do que foi proposto como meta inicialmente. A princípio o papel do ENCCEJA deveria ser o de monitoramento e avaliação da educação de jovens e adultos no Brasil, porém concentra-se apenas na certificação. O ENCCEJA é uma iniciativa do Governo Federal que consiste em um exame voluntário e gratuito para aferição de habilidades e competências dos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade própria, visando a certificação do Ensino Fundamental. A certificação do Ensino Médio é feita pelo ENEM.

Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)¹

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, incluiu a EJA na oferta de cursos técnicos profissionalizantes por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Trata-se de um programa da

¹ As informações contidas nessa seção foram retiradas do site IBGE Educa Jovens, disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 10 de abril, 2020.



SETEC/MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica). Há inclusive o PROEJA Indígena.

A oferta desses cursos é constituída das seguintes modalidades na Rede Federal: Ensino Fundamental (EJA) com qualificação profissional, Ensino Médio (EJA) com qualificação profissional e Ensino Médio (EJA) com Educação Profissional Técnica.

O PROEJA Formação Inicial e Continuada (FIC) é realizado com os estudantes da EJA que estão cursando o Ensino Fundamental ou Médio. A carga horária dos cursos proeja FIC é de 1400, sendo 1200 da EJA e 200h da Formação Inicial e Continuada.

O PROEJA Técnico é realizado com os estudantes da EJA que estão cursando apenas o Ensino Médio. A carga horária dos cursos Proeja Técnico é de 2400h, sendo 1200h da EJA e 1200h da parte técnica, totalizando 2400h. O PROEJA Técnico deve seguir as regulamentações específicas de oferta de cursos Técnicos.

A assistência Estudantil do Proeja, foi criada 2008, com base na evasão de alunos por dificuldades financeiras de alimentação e transporte durante o curso. Trata-se de um benefício que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia usam para viabilizar a permanência do estudante do Proeja no curso. O valor desse recurso é regulamentado pelo Instituto Federal. A indicação do MEC é que esse recurso seja de, no mínimo, R\$ 100,00 mensais.

Desde sua implantação, em 2005 até 2012, foram contabilizadas mais de 30 mil matrículas em cursos do PROEJA nas instituições de ensino da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para estimular uma ampliação das matrículas na rede federal, bem como a implantação dos cursos nas redes estaduais e SNA, o PROEJA foi integrado às ações do PRONATEC, em 2013.

EJA no sistema prisional

Com relação à oferta educacional no sistema prisional, a V Conferência Internacional da UNESCO em Educação de Adultos (CONFINTEA) recomenda



que o direito à educação dos presos seja respeitado pelos países signatários, que devem pôr “em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação”. (UNESCO, 1997).

A Lei de Execução Penal (LEP), Lei N° 7.210, de 1984, em seu art. 3º, afirma que ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei. Ou seja, embora tenham durante a execução da pena suspensos seus direitos civis, todos os demais direitos da pessoa presa devem ser assegurados e regidos pelas mesmas leis que regem a sociedade. Em seu art. 17, afirma que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno; no art. 18, que o ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa; no art. 19, que o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; e que a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição (parágrafo único).

No que tange à EJA, a Resolução CNE/CEB nº 02/2010 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, editada pelo Conselho Nacional de Educação.

Em seguida, a LEP foi alterada pela Lei nº 12.433/2011, que trata da remição da pena pelo estudo, assegurando a redução de “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias”.

A lei prevê que os estabelecimentos prisionais sejam equipados com biblioteca, conforme o disposto em seu art. 21: “Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos”.

Destacam-se ainda, os dispositivos que tratam da Remição da Pena, dentre os quais:



Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

Diante desse cenário, o governo federal instituiu o Decreto Nº 7.626 de 24/11/2011, que estabeleceu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), assegurando assistência da União aos estados para o alinhamento às suas diretrizes. Em seu artigo 1º define que sua finalidade é ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais; no artigo 2º define que “O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior”. Uma de suas metas, conforme exposto no art. 4º, é a universalização da alfabetização e a ampliação da educação no sistema prisional.

Por fim, pensar no que deve garantir as políticas públicas para EJA remete-nos a pensar em metodologias adequadas a esse público e à importância do trabalho dos professores em sala de aula. Nesse sentido,



consideramos indispensável uma revisita ao método Paulo Freire, nossa referência nacional na educação de adultos.

MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos está diretamente ligada a teoria do educador Paulo Freire, cuja proposta educacional tem repercutido com intensidade no Brasil e no mundo.

O pioneiro educador Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife e foi alfabetizado por sua mãe, no quintal da sua casa. Essas experiências lhe firmaram a convicção de que o contexto cultural do qual o sujeito vive suas experiências cotidianas são significativas no ato de aprender, conforme rememora o próprio Freire:

Mas, vivíamos numa casa grande, com um quintal enorme, que na época dava para as duas ruas, uma era a do Encantamento e a outra era a rua de São João. No meio das duas, o quintal ligando-as, era o meu mundo. Cheio de árvores, de bananeiras, cajueiros, fruta-pão, mangueiras. Eu aprendi a ler à sombra das árvores, o meu quadro negro era o chão, meu lápis um graveto de pau (FREIRE, 2006, p. 43).

Assim é que o Método Freiriano propõe trabalhar a partir da cultura dos educandos, levando para sua realidade a importância de saber a ler e escrever.

Os estudiosos de Freire costumam descrever seu método em fases, tais como: (1) levantamento do universo vocabular e aí encontrar as palavras geradoras e tema gerador; (2) Codificação e decodificação (momento em que se exercita a conscientização, ou seja, a crítica social – descrição da realidade: análise e síntese. É o momento da alfabetização política); alfabetização propriamente dita pela leitura da palavra e das sílabas.

No primeiro movimento, o professor precisaria conhecer o vocabulário dos alunos por meio de conversas ou encontros informais, pois desta maneira coletaria a linguagem mais utilizada dos mesmos. E de forma criteriosa, o professor destacaria as palavras com valor semântico-afetivo e



de riqueza silábica, ou seja, palavras com significado socioemocional e com maior número de sílabas (pelo menos duas ou três). Foram chamadas, por ele, de palavras geradoras, que de acordo com o autor, devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico.

Em seguida, instaura-se o diálogo sobre as situações existenciais de cada grupo, levando estas situações à realidade local dos alunos, e que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica e consciente nos âmbitos de problemas locais, regionais e nacionais. É o processo de conscientização, quando os alfabetizandos expõem suas opiniões em forma de debates sobre assuntos que lhes são familiares, desenvolvendo habilidades de raciocínio crítico do mundo a sua volta e a troca de experiências, entre o professor e aluno.

E por fim, o professor mostra aos alunos escrita das palavras. E neste momento o aluno identifica que, nas fichas, estão os pedaços que formam a palavra geradora coletada e, posteriormente, continuam formando outras palavras, podendo desta maneira, perceber que cada pedaço é formado por letras e que a junção de diversas palavras, forma uma frase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras e das análises realizadas em obras e documentos legais, pode-se afirmar que a EJA tem uma longa e interessante história. No entanto, observou-se também que os incentivos em políticas públicas por parte do governo ainda são insuficientes, pois não alcançam toda a população brasileira analfabeta.

Com o desenvolvimento do país, é possível também observar que, apesar de haverem já diversos programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos, o Brasil se encontra entre os países que possuem os maiores números de analfabetos. Infelizmente, no cenário atual o que tem motivado muitos cidadãos a se matricular e se alfabetizar é a necessidade de um diploma, pois passou a ser exigência no processo de contratação para um trabalho.



Com isso, o cidadão se satisfaz em apenas concluir o ensino básico e adquirir seu certificado, ou seja, aliena-se da cidadania real e contenta-se aos ditames da política neoliberal de mão de obra barata, distante da formação crítica como propunha Paulo Freire, pois necessita abrir mão disto e começar a trabalhar para sustentar a si próprio ou a família.

Finalmente, cumpre ressaltar que o atual contexto brasileiro, ano 2020, assolado pela pandemia da Covid-19, poderá agravar esse quadro educacional, provocando um retrocesso no âmbito das políticas públicas e, especialmente ocasionando mais exclusão de alunos e alunas das escolas, gerando mais analfabetos funcionais para os anos vindouros. Mais do que antes, é necessário lutar e investir em educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso 13 abr. 2020.

BRASIL/MEC. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000** sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator Conselheiro: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/.../parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso: 11 abr. 2020.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto n. 7.247 de 19/04/1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso: 14 abr. 2020.

BRASIL. MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE**. Resolução/CD/FNDE nº 23, de 24 de abril de 2006. Estabelecer os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3096-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-23-de-24-de-abril-de-2006>. Acesso: 14 abr. 2020.

BRASIL. MEC. CNE. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB nº 02/2010** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos



estabelecimentos penais. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906. Acesso: 09 nov. 2020.

EAD FREIRIANA. Curso '**Como alfabetizar com Paulo Freire**'. Módulo 1, Videoaula 4 - contra o quê? em nome de quê? e o diálogo como sentimento de amor tornado ação política e transformadora. Ministrada por Brandão e Padilha. Instituto Paulo Freire, fev./mar. 2020.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Educação de Jovens e Adultos (eja):** A Importância da Alfabetização. Disponível em:
http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf/. Acesso em: 11 abr. 2020.

CATELLI JR., Roberto; SERRAO, Luis Felipe. O ENCCEJA no cenário das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. In. CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.). **A EJA em xeque - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014. p. 77 - 158.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade De Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso: 14 abr. 2020.

_____. **Decreto Nº 7.626 de 24/11/2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso: 14 abr. 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política é educação: ensaios**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Lei nº 10.880/2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso: 14 abr. 2020.

_____. **Lei nº 12.433/2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm. Acesso: 14 abr. 2020.



_____. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso: 11 abr.2020.

MIRANDA, Leila; PEREIRA, Isabella; SOUZA, Leonardo. A Trajetória Histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. In. SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5, 2016, Montes Claros.



GT 1 – O papel do Estado em tempos de pandemia: espaços de diálogos entre o campo e a cidade

REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Karen Jaqueline Bentes – UFOPA

karenjaqueline.bentes@gmail.com

Brenda Samile Batista Brelaz – UFOPA

bsamille.bs@gmail.com

Maria Antonia Vidal Ferreira (orientadora) - UFOPA

ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre os reflexos da pandemia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e, especialmente, no município de Óbidos-PA. Entre os objetivos, o estudo visa analisar alguns momentos da EJA no Brasil e delinear possíveis perspectivas dessa modalidade de educação para o município de Óbidos, no estado do Pará. Por meio de um levantamento em fontes bibliográficas, em documentos legais e dados secundários da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, refletimos sobre alguns momentos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Entre os resultados percebemos que o levantamento dos dados no município é precário, o que não deixa margem para uma investigação positiva na apresentação de informações e que estatisticamente a EJA precisa de maior engajamento em políticas públicas para projetar um futuro melhor para a sociedade. Concluimos que o cenário atual de pandemia pelo novo coronavírus acentuará o descaso para com essa parcela da população, historicamente excluída do sistema formal de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Pandemia. Trajetória e Ação.

REFLECTIONS OF PANDEMIC IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT: The present work is the result of a bibliographical and documentary research on the effects of the pandemic on Youth and Adult Education (EJA) in Brazil and, especially, in the municipality of Óbidos-PA. Among the objectives, the study aims to analyze some moments of EJA in Brazil and outline possible perspectives of this type of education for the municipality of Óbidos, in the state of Pará. Through a survey of bibliographic sources, legal documents and secondary data of the Research National Household Sample Survey, we reflected on some moments of Youth and Adult Education in Brazil. Among the results, we realized that data collection in the municipality is precarious, which leaves no room for a positive investigation in the presentation of information and that statistically EJA needs greater engagement in public policies to project a better future for society. We conclude that the current pandemic scenario for the new



coronavirus will accentuate the disregard for this part of the population, historically excluded from the formal education system.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Pandemic. Trajectory and Action.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, foi marcada por políticas descontínuas e de uma diversidade de programas, muitas vezes não caracterizada como escolarização. Um marco legal importante, nessa trajetória, foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, N° 9394/96, e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, promulgada após o Parecer n° 11/2000. Nesses documentos, a EJA é caracterizada como modalidades da educação básica, correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica. Esses documentos trouxeram alterações e ampliações conceituais produzidas desde o final da década de 1980 ao usar o termo Educação de Jovens e Adultos.

No Parecer de Cury (2000), do Conselho Nacional de Educação, a EJA expressa também a concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, quando se preservou tangivelmente uma educação que fortaleceu a desigualdade social. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se originou muito mais como combate à miséria social do que para o desenvolvimento pleno da cidadania, embora aquela faça parte desta. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida de grande parte da população brasileira, que acabam por interferir no aproveitamento da escolaridade na época apropriada (HADDAD, 1994).

Analisar alguns momentos da EJA no sistema educacional brasileiro, torna-se objeto importante para delinear possíveis perspectivas de uma realidade local, dessa educação, para os municípios de Óbidos-PA. O que se justifica quando temos como base o exército de analfabetos que ainda existe, e o papel da educação como instrumento de reintegração e remodelamento



social, desenvolvendo na consciência, um homem como um ser social, cultural e político por natureza.

Além disso, é necessário promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionando condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional e escolarização.

Delineamos nesse artigo, o percurso metodológico pelo levantamento de referenciais teóricos e legais sobre a temática, seus objetivos e a sua estrutura organizativa, seus aspectos históricos e sociais. Além disso, trazemos as reflexões sobre as funções da Educação de Jovens e Adultos realizadas por Jamil Cury, relator do Parecer Nº 11 de 2000, bem como discutimos sobre os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, no Brasil e no município de Óbidos-Pa.

PEGADAS HISTÓRICAS QUE IMPRIMIRAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM ÓBIDOS-PA

Durante alguns séculos até os dias atuais, no Brasil, ocorreram fatos e momentos importantes para a educação de adultos, posteriormente denominada de EJA. Considerando a sequência desses fatos, faremos um breve levantamento do seu percurso no Brasil, de forma a registrar aqui apontamentos a contribuir com a reconstrução dessa histórica modalidade de educação.

A sociedade brasileira foi formada sob as bases do autoritarismo, poder este, apropriado por uma minoria, que modificou o desenvolvimento de todo o país. A partir do período de 1950 e início dos anos de 1960 a história registra mobilizações da sociedade em relação às reformas de base, período este que também ocorreram transformações econômicas, políticas e sociais. Ainda nesse período, grande parte dos jovens e adultos era analfabeta, logo, os mesmos não podiam exercer o direito de votar nas eleições. Esse fato criou a necessidade de ampliar o acesso popular aos processos de alfabetização para garantir o direito de voto, entre outros direitos.



Para alcançar tais objetivos, surgem movimentos direcionados a alfabetização de jovens e adultos, como o “Movimento de Cultura Popular” (MCP) criado pela prefeitura de Recife, “Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler”, implantada em Natal, o “Movimento de Educação de Base” (MEB) coordenado pela conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), dentre outros.

De um modo geral, a década de 1960 marca o início de um movimento, que tinha como ponto central a alfabetização das camadas populares da sociedade, quando o Estado brasileiro tinha como objetivo formalizar as políticas da educação de jovens e adultos. Mas os projetos populares dessa década foram interrompidos, em 1964, pela ditadura militar, cujo desdobramento ideológico e político cerceavam a democracia e a participação popular, reverberando na educação de um modo geral e, em especial, de adultos.

Ainda em 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que objetivava a implantação de programas de alfabetização por todo o território brasileiro, mas com a chegada da ditadura militar, somente o MEB sobreviveu e os demais programas foram interrompidos. Após observar que a educação de jovens e adultos não estava mais recebendo atenção do governo brasileiro, a UNESCO acabou por intervir e as orientações e responsabilidades passaram a ser de técnicos americanos. Em resposta, o governo cria o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), campanha esta, com maior investimento já executada no país, porém, mesmo com todos os investimentos o programa não apresentou resultado satisfatório.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto sendo criado a Fundação Educar, que também não durou muito tempo, sendo extinta em 1990. Nesse mesmo ano, ocorreu, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram acordadas diretrizes plenárias à Educação de Jovens e Adultos para todos os países signatários daquela conferência, sendo o Brasil um dos países incluídos, quando neste mesmo ano se criou o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania). Porém, após um ano de sua criação foi extinto por falta de investimento financeiro (SCHWARTZ, 1998).



O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) trouxe algumas mudanças, sendo a educação de jovens e adultos, uma delas, como as iniciativas vindas de diferentes Ministérios nos anos de 2002 a 2006, direcionadas a jovens e adultos. Entre estas se destacam: Brasil Alfabetizado, Proeja, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Plano Nacional de Qualificação (PNQ), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem (PROFAE), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão, dentre outros programas desenvolvidos durante o governo. A política para a EJA privilegiou programas de menor institucionalidade, ligado à alfabetização de adultos e a elevação de escolaridade e/ou à educação profissional (HADDAD, 1994).

Em 2005 foi criado o Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) destinado aos jovens com idade entre 18 e 29 anos, buscando elevar a escolaridade e a formação deste sujeito. Em 2006 foi criado o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), inicialmente pelo Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, programa que tem como objetivos a inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade. O Proeja caracteriza-se como uma nova proposta no Brasil, relacionada à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à formação profissional.

A garantia de acesso, permanência e sucesso do aluno no sistema educacional é uma questão de justiça social de modo a garantir a escolarização e a oportunidade a todos os brasileiros como recomenda a Constituição de 1988 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A educação de jovens e adultos, de acordo com o artigo 37º §1º da Lei 9394/96 se destina a todos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Nesta, “os sistemas assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que



não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas [...]” (BRASIL, 1996).

Ainda segundo a LDB, em seu artigo 38º enfatiza-se que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996).

O direito do cidadão adulto à educação foi foco da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1997, na Alemanha, que na Declaração de Hamburgo estabeleceu que “a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1999).

REALIDADE EDUCACIONAL DO BRASIL: O QUE REVELA A PNAD CONTÍNUA

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PINAD) Contínua foi iniciada em 2012, desde então, foram realizados levantamentos trimestralmente por meio do questionário básico, informações sobre as características básicas de educação para as pessoas de 5 anos ou mais de idade. A partir de 2016, foi introduzido na pesquisa o módulo anual de educação, que durante o segundo trimestre de cada ano civil, amplia a investigação dessa temática para todas as pessoas da amostra.

A PINAD Contínua fornece ampla estatística, a partir do levantamento periódico nos domicílios brasileiros, obtidos por meio do questionário anual de educação, buscando retratar o panorama educacional da população do Brasil com referência no segundo trimestre de 2018 e comparações com os resultados do mesmo trimestre dos anos de 2016 e 2017.

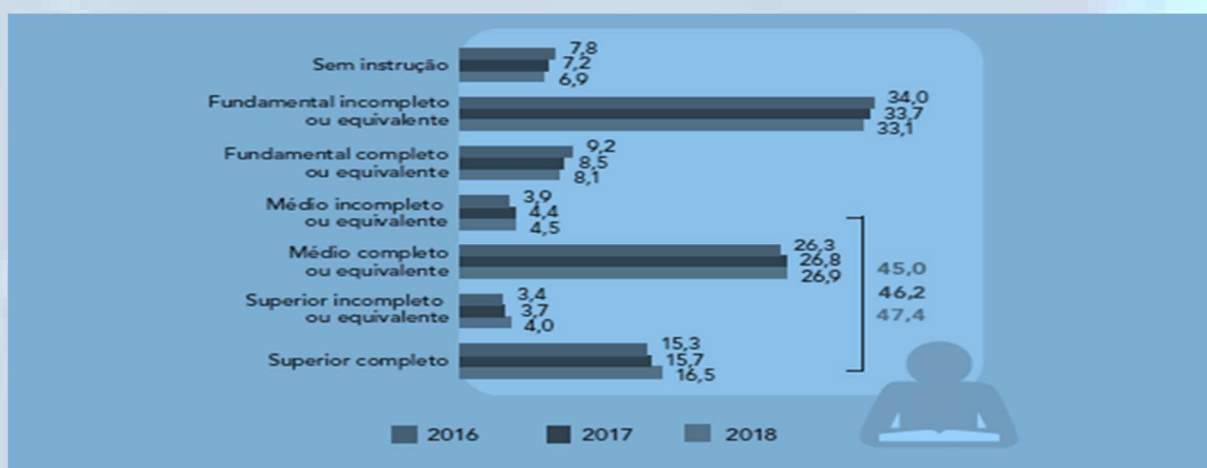
Nível de Instrução

O nível de instrução é o indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa [...]. Como as trajetórias educacionais das pessoas variam ao longo da vida, esse indicador é melhor avaliado entre



aquelas pessoas que já poderiam ter concluído o seu processo regular de escolarização, em geral, em torno dos 25 anos. (PNAD, p. 3, 2019). Desta forma, no gráfico a seguir, apresenta-se o nível de instrução de pessoas com 25 anos ou mais de idade

Gráfico 1 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução (%)



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. IBGE, 2019.

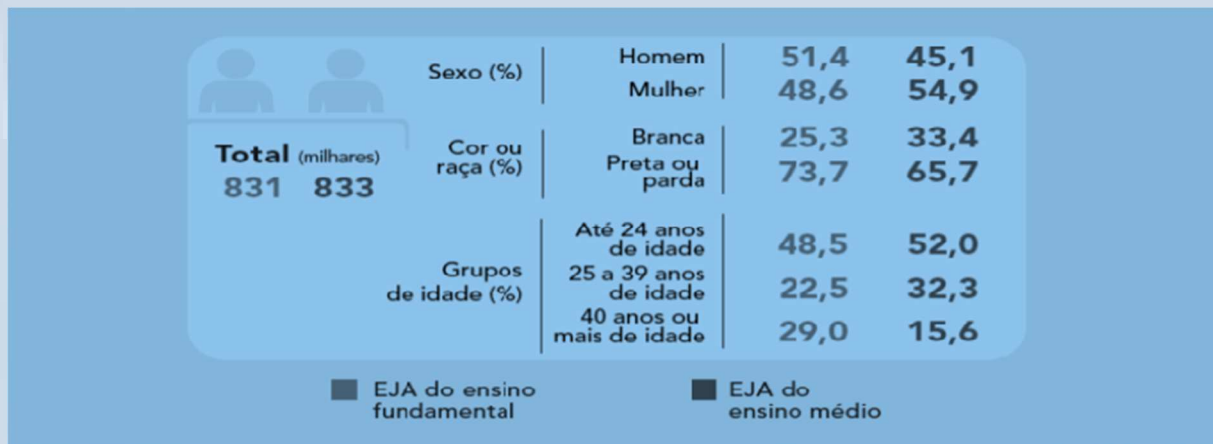
De acordo com o gráfico acima se percebe que, no Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, no mínimo, o ensino médio, manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 47,4%, em 2018. Entre aqueles que não completaram a educação básica, 6,9% eram sem instrução, 33,1% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,1% tinham o ensino fundamental completo e 4,5%, o ensino médio incompleto. Apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2018.

Educação Básica para Jovens e Adultos

Em 2018, 831 mil pessoas frequentavam a Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental e 833 mil pessoas a Educação de Jovens e Adultos do ensino médio, como retrata o gráfico a seguir:



Gráfico 2- Estudantes da educação de jovens e adultos, por etapa de ensino, segundo o sexo, a cor ou raça e os grupos de idade



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. IBGE, 2019.

Dos estudantes da EJA do ensino fundamental, 51,4% eram homens e 73,7%, pessoas de cor preta ou parda. Já na EJA do ensino médio, a maioria era de mulheres (54,9%), mas o percentual de pessoas pretas ou pardas continuou alto, (65,7%). Em termos de idade, 48,5% dos estudantes da EJA do ensino fundamental tinham até 24 anos e 29,0% tinham 40 anos ou mais. Na EJA do ensino médio, o grupo mais novo concentrou 52,0% e o de 25 a 39 anos, 32,3%. Pode-se aferir que o perfil de estudantes da EJA retrata a exclusão de direitos fundamentais, como a educação de pessoas pretas ou pardas. São jovens, predominando homens no ensino fundamental e mulheres no ensino médio. Chama a atenção, também, a concentração desses com ensino fundamental incompleto (Gráfico1), sinalizando ai o analfabetismo funcional

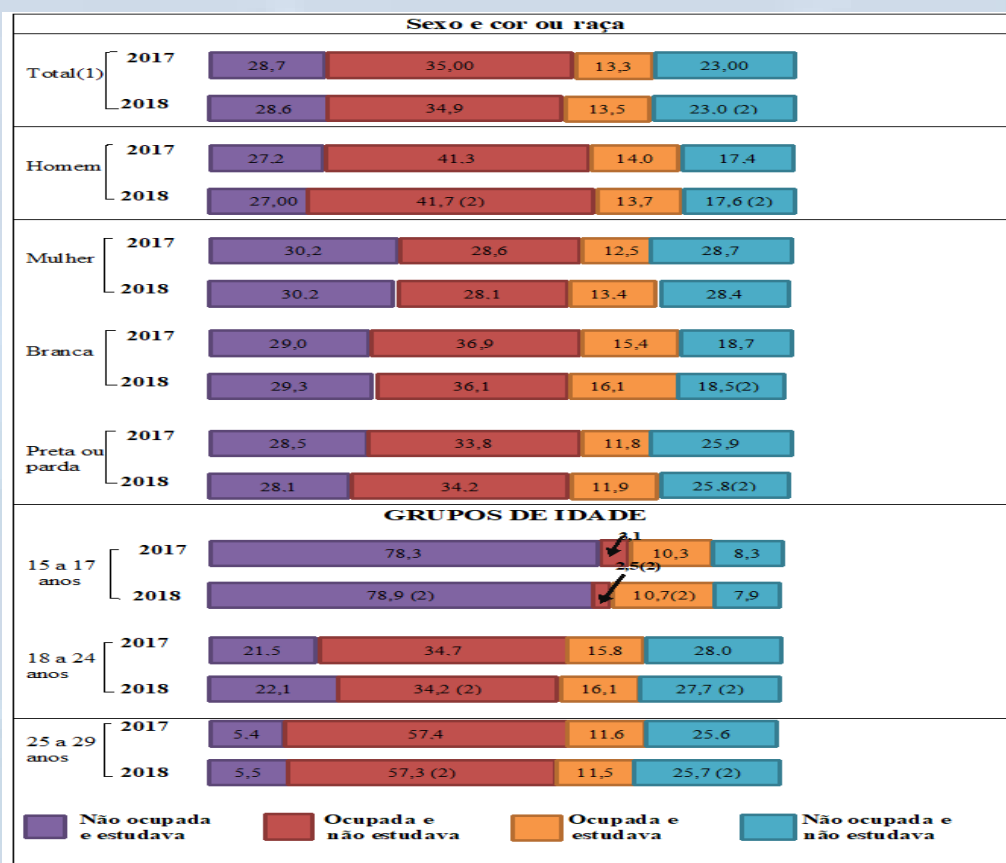
Condição de estudo e a situação na ocupação

Na sociedade contemporânea da atualidade, quanto maior for o nível de escolaridade do indivíduo maior será sua chance de manter-se competitivo no mercado de trabalho. Diante disso, o IBGE, através da PNAD, disponibilizou dados importantes, no qual é possível verificar a distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação, dados esses que retratam a realidade do país, como se verifica no gráfico 3.



Segundo a PNAD, realizada pelo IBGE, no Brasil, em 2018, havia 47,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade. Sendo assim, no gráfico abaixo é possível verificar que dentre essas pessoas, 13,5% estavam ocupadas e estudando, 23,0% não estavam ocupadas nem estudando; 28,6% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 34,9% estavam ocupadas e não estudando. Em relação a 2017, verifica-se um cenário muito similar, com uma leve redução do grupo que somente estava ocupado. Na análise segundo o sexo e a cor ou raça, nota-se que, de maneira geral, a condição de estudo e a situação de ocupação entre esses jovens permaneceu similar entre 2017 e 2018. Entre as mulheres, 28,4% não estavam ocupadas, nem estudando ou se qualificando, percentual estável frente a 2017. Entre os homens, 17,6% estavam nessa condição (0,2 p.p. a mais que em 2017). Por outro lado, 28,1% das mulheres e 41,7% dos homens apenas trabalhavam e 30,2% das mulheres e 27,0% dos homens apenas estudavam ou se qualificavam.

Gráfico 3 - Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação (%)



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. IBGE, 2019.



Entre as pessoas brancas, 16,1% trabalhavam e estudavam ou se qualificavam percentual estatisticamente igual ao de 2017, porém maior que entre as pessoas de cor preta ou parda, 11,9%. O percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (36,1%) e apenas estudando (29,3%) também superou o de pessoas de cor preta ou parda, 34,2% e 28,1% respectivamente. Consequentemente o percentual de pessoas pretas ou pardas que não trabalhavam nem estudavam foi 7,3 p.p. maior que das pessoas brancas. A análise por grupos de idade mostra algumas especificidades quanto à idade, porém uma similaridade em relação a 2017.

Entre as pessoas mais novas, de 15 a 17 anos de idade, que ainda estavam em idade escolar obrigatória, 78,9% se dedicavam exclusivamente ao estudo, e 10,7% estudava e trabalhava. Ambas as categorias tiveram um ligeiro aumento frente a 2017. No grupo intermediário, das pessoas de 18 a 24 anos, a maior parte, 34,2%, apenas trabalhava, e 27,7% não trabalhava, nem estudava ou se qualificava. Essa foi a faixa etária que apresentou o maior percentual de pessoas nessa categoria. Já no grupo mais velho, das pessoas de 25 a 29 anos, aumenta-se a relação com o mercado de trabalho, visto que 57,3% dessas pessoas estavam apenas ocupadas e 11,5% estavam ocupadas estudando. No entanto, entre as pessoas de 25 a 29 anos, 25,7% não estavam ocupadas nem estudando ou se qualificando, percentual alto para uma juventude de uma geração mais escolarizada, porém em um momento econômico não favorável.

A partir dos dados obtidos pelo PNAD, percebe-se que houve avanços positivos na questão de escolarização de jovens e adultos, se comparados aos anos anteriores, porém não se pode negar que as desigualdades sociais e raciais ainda estão refletidas na educação, influenciando negativamente no acesso, na permanência e no êxito dos grupos menos favorecidos. Percebe-se no gráfico acima que o número de pessoas que está fora das salas de aulas formais é muito alto, principalmente quando se trata das pessoas acima dos 18 anos.

É muito fácil escutar ou ler sobre a importância de elevar a instrução e a qualificação das pessoas, por ser uma forma de combater a expressiva desigualdade educacional do país, a educação que se pensa democrática



ainda não oferece oportunidades iguais para todos os brasileiros. Os indicadores sociais revelam o grande fracasso que é o ensino público, hoje, no país. De acordo com Barcelos (1993), os baixos índices educacionais são uma das características mais marcantes do desempenho escolar brasileiro e a repetência um problema central que atinge, especialmente, os mais pobres. Segundo o referido autor, “o fracasso do sistema educacional se faz sentir, sobretudo no desempenho de pretos e pardos” (Barcelos, 1993, p. 23).

E diante disso tudo é necessário enfatizar que o processo de democratização do país não significou o fim das desigualdades sociais, o que é bem retratada nos índices e taxas negativos em âmbito nacional, regional e internacional.

O CENÁRIO DA EJA NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PA

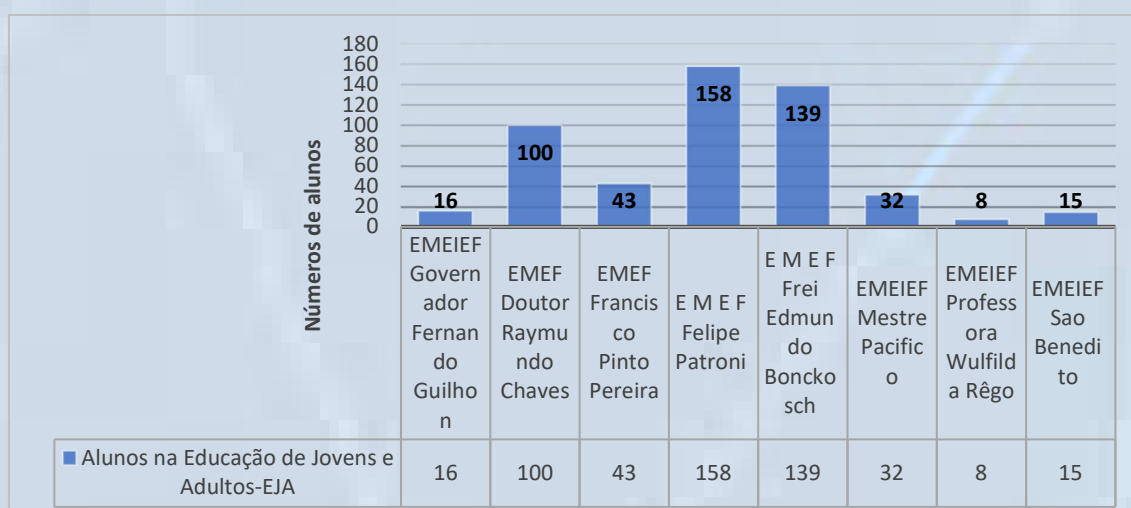
Tratar sobre a educação de jovens e adultos no contexto brasileiro é adentrar questões tensas presentes nesse processo educacional, considerando formação da vida, relações de trabalho e relações sociais dentro e fora da sala de aula. Não é possível discutir escolarização de jovens e adultos sem considerar os aspectos relacionados à forma de organização, trabalho, cultura e valores. A oferta de EJA representa o resgate de uma dívida histórica com as pessoas que não tiveram acesso à escolarização básica na idade própria e por algum motivo não concluíram o ensino regular. Quando se trata desta modalidade, muitas vezes coloca-se em foco a prática pedagógica, a metodologia, dos professores, ou a instituição, tudo isso é muito importante, mas quem constitui verdadeiramente essa modalidade são estes sujeitos (AMADOR, 2016).

A educação escolar de jovens e adultos no Brasil possui ações de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas do ensino fundamental e médio, assim como processos de educação à distância. Apesar de a Constituição assegurar o ensino fundamental público e também gratuito em qualquer idade, essa oferta de serviços para jovens e adultos é reduzida, encontrando-se em patamares muito inferiores à demanda necessária. Diante disso, analisamos os dados do Censo Escolar 2018 sobre a Educação de Jovens e Adultos no município de Óbidos – Pará, no qual é possível



verificar os principais dados da Educação básica em âmbito geral. O censo escolar é o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica e compreende as seguintes etapas e modalidades: Ensino Regular (Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o Censo Escolar 2018, Óbidos possui 8 escolas (5 escolas estão localizadas na zona rural e 3 na zona urbana) que atendem a população com a modalidade de EJA- Educação de Jovens e Adultos, como é possível verificar logo abaixo no gráfico.

Gráfico 4 - Alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos em Óbidos-PA

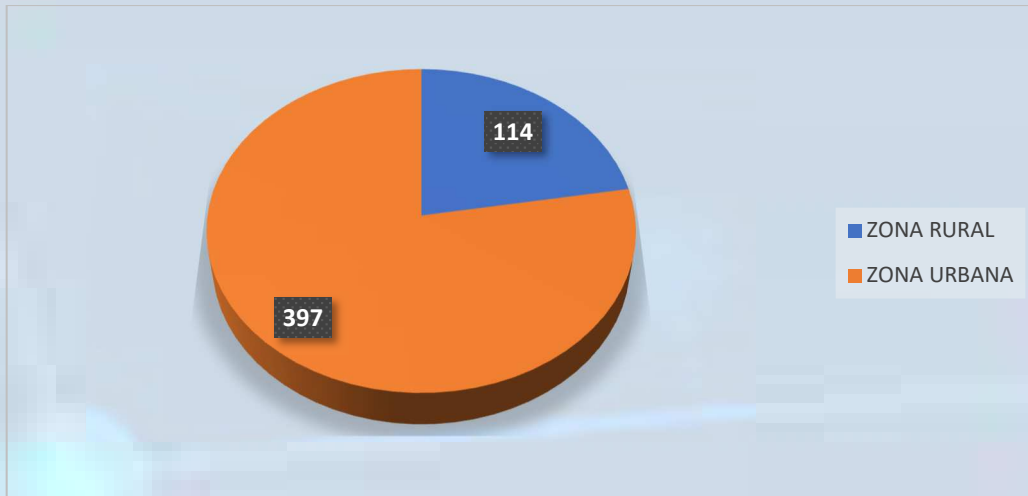


Fonte: QEdu, 2018.

No gráfico a seguir é possível verificar o número de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos de acordo com a localização das escolas, sendo que, 114 alunos estudam na zona rural e 397 na zona urbana, totalizando 511 alunos.



Gráfico 5 - Total de alunos matriculados na EJA - Zona Urbana e Zona Rural.



Fonte: QEdu, 2018.

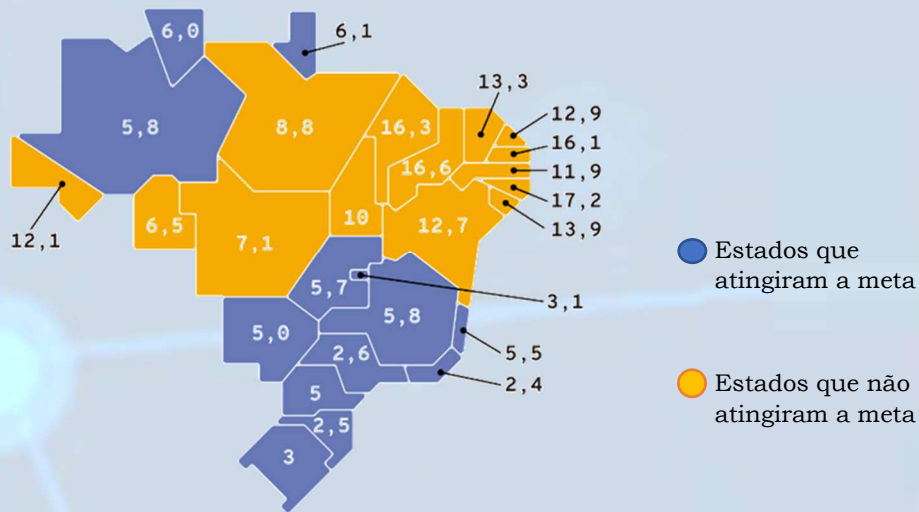
Há a necessidade de destacar a carência de dados mais específicos relativos à Educação de Jovens e Adultos disponíveis nessa plataforma (QEdu) e em outros meios de pesquisas, sobretudo a nível de Óbidos. Falta dados demonstrativos em relação as taxas de aprovação, reprovação, evasão, além de dados sobre o público alvo e sua aprendizagem escolar. Em todas as modalidades de ensino é possível encontrar esses dados e outras informações, porém na Educação de Jovens e Adultos encontramos o mínimo de dados disponíveis nos sistemas.

Em âmbito nacional, o índice de analfabetismo da população adulta é muito alto, os dados mais atuais do país foram divulgados pelo IBGE em junho de 2019 na última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). O Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas, o que corresponde à 6,8% de analfabetismo. (IBGE, 2018). Em 2018 apenas 13 estados atingiram a meta de redução do analfabetismo estipulada para o ano de 2015. O número baixo contribui para que o Brasil ainda não tenha atingido a meta parcial de reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo. A meta final do Plano Nacional de Educação é erradicar o analfabetismo até 2024. (IBGE, 2018)

O Pará não atingiu a meta estabelecida no ano de 2018, e ainda está entre os Estados que possuem a maior quantidade de pessoas analfabetas, totalizando aproximadamente 750.000 pessoas, marcando a taxa de 8,8 de analfabetismo:



Figura 1 – Índice de analfabetismo dos estados brasileiros no ano de 2018.



Fonte: IBGE - PNAD Contínua 2018 - Educação.

No que se refere ao município, Óbidos possui 50.596 habitantes distribuídos em 26 825 km² de extensão territorial. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Óbidos é 0,594, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,756, seguida de Renda, com índice de 0,556, o que implica diretamente nos resultados dos aspectos educacionais, com índice de 0,499 (ATLAS BRASIL, 2010). A população municipal de pessoas não alfabetizadas com 15 anos de idade ou mais, totaliza o número de 4.083. (IBGE, 2010).

A PANDEMIA PODERÁ REPRESENTAR UM APAGÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

De acordo com os gráficos e dados obtidos durante a pesquisa direcionada ao município, constatamos a disparidade entre o número de pessoas inseridas no contexto educacional de jovens e adultos que possuem oportunidades educacionais (511 pessoas), e analfabetos (4.083 pessoas). Esses dados revelam desconformidades gigantescas e abrem espaços para



inúmeros questionamentos a respeito de causas, possíveis resoluções, políticas públicas, interesses, etc.

O modo como esta modalidade vem sendo conduzida pelas políticas públicas é a questão-base para a articulação deste processo de inclusão destes alunos que há muito tempo traçam a EJA como uma educação compensatória. Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever. Entretanto, considerando que essa modalidade de educação não deve ter como finalidade somente prover os alunos com os conteúdos dos quais foram privados na idade própria, mostra-se necessário favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para que possam exercer sua cidadania e inserir-se em uma vida social e produtiva atuante, pois frequentemente o aluno busca na escola um lugar para integrar-se à sociedade letrada, da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita. (AMADOR, 2016)

A EJA é conhecida como um campo caracterizado historicamente por ações “tímidas” e por controvérsias no âmbito das políticas educacionais traz como marca a diversidade de sujeitos cujos direitos tem sido negados historicamente (OLIVEIRA, 2011).

Se a realidade se mostra assim, tão desigual, imaginemos diante de um quadro pandêmico em que nos encontramos nesse ano letivo de 2020: aulas presenciais substituídas por aulas remotas, quando a maioria de estudantes da EJA é pobre, negra, sem as condições materiais concretas, tais como computador, celular, tablets, internet; sem dominar as linguagens digitais. Como resistir entre o sonho de estudar, quando precisa sobreviver, portanto, trabalhar? Não resta dúvida que, a população mais exposta, portanto, mais contaminada e que veio a óbito foi a população negra e pobre das periferias dos grandes centros, mas também, do campo, comunidades indígenas e quilombolas. Não há dúvida de que a pandemia veio escancarar as desigualdades sociais e educacionais do país, dos centros ao interior. A história confirmará esse fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Durante esta pesquisa foi possível perceber os tímidos avanços que ocorreram na educação de jovens e adultos. Por isso, há ainda muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os jovens e adultos que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão na experiência de uma cidadania real.

Quando se fala de EJA no município de Óbidos-PA, os dados disponíveis são irrisórios, mas indicam que eles reproduzem o que ocorre no Brasil de modo geral. Todo esse cenário descrito, quantificado e discutido tende a se agravar em decorrência da pandemia vivida pela Covid-19 do ano 2020. Tendência essa, prevista pelos números altíssimos de contaminados e mortos e pelo dilema deixado pela crise econômica decorrente: estudar ou sobreviver? Eis o cenário.

REFERÊNCIAS

AMADOR, D. A. P. **Trajetórias de escolarização em EJA de estudantes do campo no município de Salvaterra/PA.** Belém, 2016.

ATLAS BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - Município de Óbidos-PA. (2010). Disponível em:
http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/obidos_pa. Acesso em: 14 abr. 2020.

BARCELOS, L. C. **Educação e desigualdades raciais no Brasil.** Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n86/n86a02.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL/MEC. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000** sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator Conselheiro: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.



BRASIL. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

HADDAD, S. Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: MEC-INEPSEF/UNESCO, **(ANais)** Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, Brasília, p.86-108, 1994.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2010**. Rio de Janeiro: IBGE; 2010.

LEAL, T.F; ALBUQUERQUE, E.B.C; MORAIS, A.G. (org.). **Alfabetizar letrando na EJA**: Fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de. Narrativas como prática emancipatória: pesquisando e repensando os currículos praticados na EJA. In: PAIVA, Jane. PINHEIRO, Rosa A.(orgs.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA**: ações plurais, sentidos singulares. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

QEDU. **Aprendizado dos alunos em Óbidos**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3374-obidos/aprendizado>. Acesso em: 6 Abr. 2020.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.



GT 1 – O papel do Estado em tempos de pandemia: espaços de diálogos entre o campo e a cidade

TRANSPORTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS PERSPECTIVAS: GESTÃO MUNICIPAL, CONSELHO DO FUNDEB E ESTUDANTES

Sônia Maria Soares de Lima - UFOPA
sonias.soares.lima@gmail.com

Gracivaldo Andrade da Silva - UFOPA
graandrade87@gmail.com

Igor Ewerton Vasconcelos Pinto - UFOPA
igor.evp.13@gmail.com

Clenya Ruth Alves Bentes (orientadora) - UFOPA
ruthclenya@gmail.com

RESUMO: É fato que muito já se avançou em políticas públicas voltadas para a educação. O transporte escolar é uma dessas políticas que vem sendo praticada de forma, ainda precária, em algumas regiões do país e, no município de Óbidos, essa é uma realidade latente. O presente artigo tem por objetivo compreender o funcionamento do transporte escolar público no município obidense sob as perspectivas dos diversos atores envolvidos, tais como: Gestão Municipal, Conselho do FUNDEB e estudantes. A metodologia utilizada para o estudo foi qualitativa, através de pesquisas bibliográficas das legislações sobre o tema, cartilhas do transporte escolar, entre outras. Ainda foi realizada, uma pesquisa de campo com entrevista semiestrutura com representantes da Gestão Municipal, presidente do Conselho do FUNDEB e estudantes. Os resultados apontam que o município de Óbidos atende os alunos da sua rede educacional por meio do Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE e do Programa Caminhos da Escola, ambos do Governo Federal, sendo que tais programas não contemplam a demanda por esse serviço em sua totalidade. Outro resultado que a pesquisa mostra são as necessidades de adequações e melhorias, por parte da Gestão Municipal, no que se refere à manutenção de estradas e, principalmente, no que se refere às terceirizações dos serviços, uma vez que muitos dos veículos e embarcações terceirizados se encontram em péssimo estado de conservação e colocam em risco a vida dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Transporte escolar. Conselho do Fundeb. Gestão Municipal

SCHOOL TRANSPORT IN THE MUNICIPALITY OF ÓBIDOS



PERSPECTIVES: MUNICIPAL MANAGEMENT, FUNDEB COUNCIL AND STUDENTS

ABSTRACT: It is a fact that much progress has already been made in public policies aimed at education. School transport is one of those policies that has been practiced in a still precarious way in some regions of the country and, in the municipality of Óbidos, this is a latent reality. This article aims to understand the functioning of public school transport in the municipality of Obidense from the perspectives of the various actors involved, such as: Municipal Management, FUNDEB Council and students. The methodology used for the study was qualitative, through bibliographic searches of the legislation on the subject, booklets of school transport, among others. A field survey was also carried out with a semi-structured interview with representatives of the Municipal Management, president of the FUNDEB Council and students. The results show that the municipality of Óbidos serves students in its educational network through the National School Transport Program - PNATE and the Caminhos da Escola Program, both from the Federal Government, and such programs do not include the demand for this service in their area. wholeness. Another result that the research shows are the needs of adjustments and improvements, on the part of the Municipal Management, with regard to the maintenance of roads and, mainly, with regard to the outsourcing of services, since many of the vehicles and vessels outsourced are in a bad state of conservation and endanger the lives of students.

KEYWORDS: School transport. Fundeb Council. Municipal Management.

1 INTRODUÇÃO

O transporte escolar é um desafio de grandes proporções para as diversas esferas de governo, uma vez que todos estão inseridos nesse processo com a tentativa de reduzir outro grande problema do país que é o número de crianças, adolescentes e jovens que se encontram fora da escola por residirem longe dos centros urbanos ou de lugares próximos a espaços escolares.

Faz-se necessário um pacto de dimensões nacionais para garantir o que a constituição do Brasil assegura a todo brasileiro em seu inciso I do artigo 206, sobre o direito da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, direito esse ratificado na Lei 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Artigo 3º, inciso I que versa “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.



Buscando garantir esses direitos o Governo Federal, através do Ministério da Educação vem implementando políticas públicas para ajudar os estados, os municípios e o Distrito Federal a superarem esses problemas. Ao analisar as problemáticas que envolvem o transporte escolar público surgiram alguns questionamentos: O transporte escolar, no município obidense, alcança a demanda existente com qualidade e eficiência? Há consenso, por parte dos atores envolvidos referente à qualidade na prestação desse serviço no município? Os usuários de transporte escolar público se sentem contemplados em suas necessidades? Deste modo, o objetivo da pesquisa foi compreender o funcionamento do transporte escolar público no município obidense sob as perspectivas dos diversos atores envolvidos, tais como: Gestão Municipal, Conselho do FUNDEB² e estudantes.

A partir dessas questões orientadoras, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de colher informações baseada em legislações sobre o tema, cartilhas, livros e sites da internet, além de uma pesquisa de campo, por meio de entrevista semiestruturada.

Para alcançar tal objetivo foram desenvolvidas etapas da pesquisa, as quais se tornaram seções do presente artigo que são: Descrever sob a ótica legal e histórica, a política pública do transporte escolar e como vem se processando desde a Constituição Federal de 1988; Identificar os programas contemplados pelo município obidense e como são implementados pela gestão municipal; Analisar o transporte escolar obidense de acordo com as perspectivas da Gestão municipal, Conselho do FUNDEB e estudantes.

O trabalho, de modo geral, mostrou como vem ocorrendo o transporte escolar no município obidense, a implementação dos programas PNATE – Programa Nacional do Transporte Escolar e Caminho da Escola e como as políticas públicas, ainda não contemplam o educando em sua realidade. Pontua ainda, possíveis caminhos a serem trilhados pelo transporte escolar público no município de Óbidos.



2 TRANSPORTE ESCOLAR PÚBLICO: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

A Constituição Federal de 1988, no Art. 205 dispõe sobre a educação, como sendo um dos pilares para o desenvolvimento da sociedade brasileira, o qual está atrelado ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desse artigo pode-se destacar a educação como responsabilidade do Estado, tanto que o Art. 206, inciso I, orienta que, entre os princípios indicados para o desenvolvimento do ensino, está a promoção de ações que assegurem a igualdade de condições para o acesso e a permanência à escola. Seriam obrigações, que se podem chamar de "acessórias", mas que, na verdade, complementam o direito ao ensino público e por meio das quais se possibilita o acesso e a permanência do educando no ambiente escolar.

A Constituição Federal garante ainda a educação às minorias e a Resolução Nº 08 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola assegura política pública como dever do Estado:

Assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico [...] (BRASIL, 2012, Art. 6º).

Embora esse direito esteja garantido o que se vê no cotidiano é uma situação precária no atendimento aos alunos oriundos dos quilombos. Referente ao transporte escolar, para esse público, é mais difícil desse direito se efetivar, uma vez que os discentes residem em locais mais distantes aumentando as dificuldades e muitos ficam completamente esquecidos e fora do sistema educacional.

Com muito esforço os povos assentados e originários dos quilombos têm assistência prestada no transporte escolar na mesma rota utilizada dos outros estudantes, mas isso contradiz o que rege a Resolução nº 08/2012 que diz que “devem ser considerado o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança”.



Isso reflete uma dificuldade ainda maior enfrentada por esses alunos para conseguirem chegar ao ambiente escolar, sem citar o cansaço e o tempo de que essas crianças, adolescentes e jovens levam para retornar às suas residências.

Dessa forma, verifica-se que, em muitos casos, o direito ao acesso e permanência desses povos é restringido, roubando-lhes, não só a direito ao estudo, mas, também, o direito à cidadania plena, visto que, lhes é tirada a oportunidade de se tornarem atores de transformação do seu meio, através da educação.

Não menos importante, destaca-se que a implementação dessa política de assistência não tem expectativas de crescimento e alarma-se o efeito contrário a isso, ou seja, o que teria que ter um crescimento caminha inversamente diminuindo o atendimento aos quilombolas e povos assentados.

O município de Óbidos/PA, assim como muitos outros municípios do país, de acordo com o que preconiza o inciso VI³, do art. 11 da LDBEN, vem assumindo sua responsabilidade de garantir transporte escolar para algumas categorias de alunos do meio urbano, como os estudantes da educação especial e para os alunos do meio rural. Atualmente, o município conta dois programas: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar e o Caminho da Escola.

A Lei 10.880/2004, Art. 2º institui, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE):

Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, no âmbito do MEC, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei (redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009). (BRASIL, Lei 10.880/2004).

Já o programa Caminho da Escola:

³ Lei 9394/96, Art. 11, inciso VI - Os municípios incumbir-se-ão de: "... assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal"



Objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte. (BRASIL, 2014, p. 06).

O programa PNATE é um recurso que é transferido automaticamente para a conta da Prefeitura, não sendo necessário o município aderir ou fazer convênios como pode ser constatado na imagem abaixo o recurso do PNATE vem sendo repassado para o município de Óbidos/PA. Neste ano, até o mês de agosto o total do repasse já era R\$345.767,80 (trezentos e quarenta e cinco mil, setecentos e sessenta e sete reais e oitenta centavos).

Figura 1 – Liberações PNATE para o Município de Óbidos/PA

Liberações					
Consultas Gerais					
Dados da Entidade					
CNPJ:	05.131.180/0001-64	Nome:	PREF MUN DE OBIDOS		
UF:	PA	Município:	OBIDOS		
Data da consulta:	31/08/2018 06:52:47				
*PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSP DO ESCOLAR					
Data de pagamento	Ordem Bancária	Valor	Programa	Banco	Agência
28/MAR/18	804251	5.299,44	PNATE - Educação Infantil	BANCO DO BRASIL	0256
09/MAR/18	803095	4.416,20	PNATE - Educação Infantil	BANCO DO BRASIL	0256
27/ABR/18	806553	5.299,44	PNATE - Educação Infantil	BANCO DO BRASIL	0256
29/MAI/18	811226	5.299,44	PNATE - Educação Infantil	BANCO DO BRASIL	0256
02/JUL/18	814834	5.299,44	PNATE - Educação Infantil	BANCO DO BRASIL	0256
06/AGO/18	820325	5.299,44	PNATE - Educação Infantil	BANCO DO BRASIL	0256
28/MAR/18	804221	49.524,26	PNATE - Ensino Fundamental	BANCO DO BRASIL	0256
09/MAR/18	803125	41.270,22	PNATE - Ensino Fundamental	BANCO DO BRASIL	0256
27/ABR/18	806443	49.524,26	PNATE - Ensino Fundamental	BANCO DO BRASIL	0256
06/AGO/18	820320	49.524,26	PNATE - Ensino Fundamental	BANCO DO BRASIL	0256
	Total:	345.767,80			

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/>

Ainda que as políticas públicas apontem para o cumprimento da Lei e essa venha sendo implementada, não se pode perder de vista que o educando, em especial o mais carente, possui as mais diversas dificuldades para manter-se na escola. Oferecer transporte escolar para os estudantes,



além de ser um direito que deve ser cumprido é uma maneira de manter crianças e jovens na escola.

A próxima seção do presente artigo, além de algumas definições, trará em detalhes os programas com os quais o município obidense é contemplado e como vem acontecendo a implementação dos mesmos na área urbana e rural.

3 PROGRAMAS DO TRANSPORTE ESCOLAR PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS: IMPLEMENTAÇÕES

Antes de entrar nos detalhes desta seção é pertinente compreender o conceito de transporte escolar. Segundo a Cartilha do Transporte Escolar (MEC, 2005, p. 7) o Transporte Escolar é:

- Um direito dos alunos que estudam longe de suas casas. Os alunos que moram no campo (áreas rurais) têm o mesmo direito ao transporte que os alunos que moram nas cidades (áreas urbanas);
- Eficiente e seguro, se todas as normas forem obedecidas;
- Responsabilidade dos Estados e municípios;
- Realizado por veículos próprios ou alugados pelos governos estaduais e prefeituras e por meio de passes escolares fornecidos aos alunos.

Já Cruz et al (2008, p. 2) fazem uma ligação entre o Transporte Escolar e o acesso à educação ao dizer que o “transporte escolar corresponde ao serviço destinado a levar crianças e jovens de casa para a escola e da escola para casa, permitindo assim que os alunos consigam chegar às unidades de ensino e ter acesso à educação”.

Para compreender a implementação do Transporte Escolar no município Óbidos buscou-se a Secretaria Municipal de Educação - SEMED para se obter dados oficiais do atendimento desse serviço aos estudantes obidenses. Para tal foi realizada uma entrevista semiestruturada com o chefe desse setor.

Durante a entrevista foram verificadas e conhecidas as rotas que são feitas no meio urbano, são atendidos somente alunos com necessidades



educativas especiais, assim como as rotas feitas no meio rural de terra firme, onde se utilizam ônibus, vans e caminhonetes, e na várzea onde são utilizados barcos pequenos e grandes, lanchas e rabetas. Foram repassadas informações sobre as empresas terceirizadas que são contratadas, por meio de licitação pública, e que são responsáveis em administrar e desenvolver as rotas citadas.

Do ponto de vista do responsável pelo setor de transporte escolar, terceirizar esse serviço seria mais barato para o município, uma vez que se tira a total responsabilidade da Gestão Municipal e, ainda, oferta-se um maior número de serviço, além dos custos que seriam menores.

O chefe do setor do Transporte Escolar, exemplificou:

Contratar o serviço de uma terceirizada por cinco a seis mil reais é mais barato do que manter uma lancha do programa “Caminho da Escola”, pois, além da manutenção desse veículo, o município tem que pagar um motorista, um ajudante e comprar a gasolina para essa lancha rodar. Esse custo total fica em torno de 10 mil reais/mensais. (CHEFE DO SETOR TRANSPORTE ESCOLAR, 2018)

Entretanto, constatou-se uma contradição de visão dentro da própria Secretaria Municipal de Educação, visto que na entrevista, feita as funcionárias do setor de finanças da SEMED, enfatizam que seria mais cômodo e econômico para o município se este assumisse toda a responsabilidade sobre os serviços de transporte escolar, ou seja, que tivesse seus próprios veículos, como os ônibus e lancha do programa “Caminhos da Escola”.

Ainda no setor de finanças foram obtidas informações mais concisas sobre o atendimento do transporte escolar, como por exemplo, o número de alunos atendidos que corresponde a 2.977. Ainda que o censo/2017 apontou 2.997, entre crianças e adolescentes, que necessitam do transporte escolar, 20 desses estudantes são da educação infantil e o PNATE só repassa recursos para o Ensino Fundamental em diante.

Se falou ainda sobre o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE e Programa “Caminhos da Escola”, os quais são oriundos do Governo Federal e atendem o município e o programa “Caminho da Escola” é direcionado para as modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental



e o Ensino Médio, os recursos são obtidos de acordo com os dados informados no Censo Escolar do ano anterior. Ressalta-se que cada aluno custa para o governo em torno de R\$ 18,59 (dezoito reais e cinquenta centavos).

A entrevista revelou ainda que o município de Óbidos enfrenta dois grandes desafios para conseguir um transporte escolar de qualidade, o primeiro seria a regularização do município junto ao Governo Federal, referente a algumas pendências de prestação e contas de anos anteriores. Somente a regularização possibilitará a aquisição de novos recursos e o devido investimento em uma nova frota de veículos.

A segunda seria reorganizar a estrutura administrativa, visto que tem funcionários concursados, como motoristas que se encontram ociosos porque esse cargo é ocupado por pessoas contratadas pelas empresas responsáveis pelo serviço.

Por fim, se escutou a representação do Conselho Municipal do FUNDEB, a qual manifestou-se dizendo que o município de Óbidos, por meio da sua Gestão Municipal, é conhecedor de todos os graves problemas enfrentados nessa área e que as providências que são tomadas são apenas paliativas, mas que não se busca reais soluções para tais problemas.

Dessa forma pode-se observar que o transporte escolar no município de Óbidos passa por grandes dificuldades na sua oferta e no seu funcionamento, uma vez que os atores com a prestação desse serviço relatam posições diferentes e essas diferenças acabam respigando de forma direta nos usuários que necessitam desse transporte para conseguir chegar à escola.

4 TRANSPORTE ESCOLAR EM ÓBIDOS: PERSPECTIVA DA GESTÃO MUNICIPAL, CONSELHO FUNDEB E EDUCANDOS

Com o objetivo de compreender como está sendo executada a política pública do transporte escolar no município de Óbidos, focalizamos a busca dos dados na perspectiva do tripé: Gestão Municipal, Conselho Municipal do



FUNDEB e beneficiários dos serviços de transporte escolar da rede pública, os estudantes.

4.1 Perspectiva da Gestão Municipal

Sob o ponto de vista da gestão pública, como já foi mencionado anteriormente, o município de Óbidos é contemplado com os programas Caminho da escola e o PNATE. Este último, é um recurso transferido direto para a conta Prefeitura, com base no censo escolar do ano anterior. Por exemplo, o recurso do PNATE que está sendo repassado no ano de 2018 para o município, é baseado no censo escolar de 2017.

O censo/2017 apontou 2.997 alunos que necessitam de transporte escolar. Entretanto, 20 desses alunos matriculados são da Educação Infantil, como o recurso não vem para essa categoria alunos, no ano de 2018 o dinheiro que está sendo repassado para o município é para atender 2.977 alunos.

Referente a contratação para locação de veículos para atender a demanda de transporte escolar dos alunos, o representante do setor de Transporte da SEMED informou que essa contratação ocorre a partir de licitações, na modalidade Pregão Presencial. A título de exemplo foi elaborada a tabela abaixo, a partir do resultado do Pregão Presencial 023/2018/SEMED/PMO, para contratação de veículos automotores para atender os alunos da terra firme.

A tabela informa a quantidade de rotas que foi licitada, a empresa vencedora de cada rota, quantos alunos serão transportados em cada rota, descrição do transporte, a média de dias letivos, o valor diário que a rota irá custar e o valor total dessa rota no mês. O custo médio mensal, para os cofres públicos, dos contratos firmados, a partir desse Pregão ficou em R\$ 64.328,00 (sessenta e quatro mil, trezentos e vinte e oito reais). Esse custo é médio, pois segundo o chefe do Setor de Transporte e o edital traz essa informação, a empresa vencedora ganha para prestar o serviço por valor diário, ou seja, são pagas as diárias trabalhadas.



Tabela 1 - Planilha de empresas vencedora do pregão presencial 023/2018/SEMED/PMO

Rot a	Empresa vencedora	Nº de aluno s	Descrição transporte	nº de viagen s	Nº dias letivo s	Valor (R\$) diário	Valor (r\$) total mensal médio
1	VIEIRA TRANSPORTE & SERVIÇOS LTDA - ME	21	VEÍCULO AUTOMOTO R	4/M-T	22,00	217,0 0	4.774,00
2	META CONSTRUÇÕES E SERVIÇOS COMÉRCIO LTDA	15	VEÍCULO AUTOMOTO R	2/T	22,00	211,0 0	4.642,00
3	CLEIDINALDO DOS SANTOS FERREIRA	50	VEÍCULO AUTOMOTO R	4/M-T	22,00	219,0 0	4.818,00
4	VIEIRA TRANSPORTE & SERVIÇOS LTDA - ME	55	VEÍCULO AUTOMOTO R	4/M-T	22,00	275,0 0	6.050,00
5	AB PEREIRA SERVIÇOS - ME	30	VEÍCULO AUTOMOTO R	2/T	22,00	204,0 0	4.488,00
6	AB PEREIRA SERVIÇOS - ME	15	VEÍCULO AUTOMOTO R	4/M-T	22,00	219,0 0	4.818,00
7	VIEIRA TRANSPORTE & SERVIÇOS LTDA - ME	25	VEÍCULO AUTOMOTO R	2/T	22,00	275,0 0	6.050,00
8	VIEIRA TRANSPORTE & SERVIÇOS LTDA - ME	10	VEÍCULO AUTOMOTO R	2/T	22,00	200,0 0	4.400,00
9	AB PEREIRA SERVIÇOS - ME	10	VEÍCULO AUTOMOTO R	2/T	22,00	222,0 0	4.884,00
10	META CONSTRUÇÕES E SERVIÇOS COMÉRCIO LTDA	36	VEÍCULO AUTOMOTO R	2/T	22,00	204,0 0	4.488,00
11	META CONSTRUÇÕES E SERVIÇOS COMÉRCIO LTDA	20	VEÍCULO AUTOMOTO R	4/M-T	22,00	298,0 0	6.556,00
12	META CONSTRUÇÕES E SERVIÇOS COMÉRCIO LTDA	105	VEÍCULO AUTOMOTO R	4/M-8T	22,00	380,0 0	8.360,00
		392					Valor total estimado R\$
							64.328,00

Fonte: SEMED/PMO, organizado pelos autores, 2018



No que se refere ao pagamento das despesas com transporte escolar, ele provem da seguinte dotação orçamentária: FUNDEB – Manutenção das Atividades do Ensino Fundamental - 40% e Outros Serviços de Terceiros Pessoa Jurídica. Fundo Municipal de Educação - Manutenção do Programa Nacional do Transporte Escolar - PNATE; Outros Serviços de Terceiros Pessoa Jurídica; Manutenção do Programa Salário Educação – SALED; Outros Serviços de Terceiros Pessoa Jurídica.

O setor de pagamento da SEMED informou que são várias as fontes utilizadas para pagar os custos com transporte escolar e que a média mensal do custo total do transporte escolar no município de Óbidos está em torno de R\$ 480.000,00 (quatrocentos e oitenta mil reais).

Apenas para um fazer um comparativo, o PNATE total que o município de Óbidos recebeu em 2017 foi no valor de R\$ 506.998,16, ou seja, o valor recebido durante o ano inteiro só deu para pagar um mês do custo desse serviço no ano de 2018.

Para o Setor de Transporte da SEMED hoje os principais desafios que a Gestão enfrenta são, que as empresas contratadas para prestar os serviços se adequem às exigências da lei e a infraestrutura das estradas e vicinais que exige uma ação específica de outro ente da administração.

4.2 Perspectiva do Conselho Municipal do Fundeb

Da entrevista semiestrutura realizada com a atual presidente do Conselho Municipal do FUNDEB foi possível destacar alguns pontos. Esse conselho tem quatro meses que foi formado, fato que inviabiliza ações mais efetivas de fiscalização. Ainda assim, as questões foram levantadas.

Referente a percepção do conselho sobre o transporte escolar no município de Óbidos a presidente apontou alguns problemas que a gestão já havia informado, como a inadequação dos transportes contratados para a prestação do serviço, já que se tem em vista a segurança e o bem-estar dos alunos; informou irregularidades que usuários denunciavam, por exemplo, determinada empresa foi contratada para fornecer dois veículos para executar duas rotas diferentes, mas essa empresa utiliza apenas um veículo para fazer as duas rotas.



O conselho já fez algumas fiscalizações junto com um dos vereadores do município, mas é limitado para executar seu trabalho com total autonomia, especialmente pela falta de um veículo próprio; outro ponto levantado pela presidente é que nos editais de licitações para a prestação de serviço de transporte escolar há a exigência de um/uma ajudante que esteja presente no veículo para ajudar os alunos, mas existem denúncias de que em alguns veículos não tem esse ajudante.

A presidente apontou também os problemas de infraestrutura de ramais, estradas e vicinais, com base em um relatório de 2017 de uma das empresas prestadoras de serviços, o qual através de imagens mostra sérios problemas de intrafegabilidade para os veículos.

4.3 Perspectiva do Educando

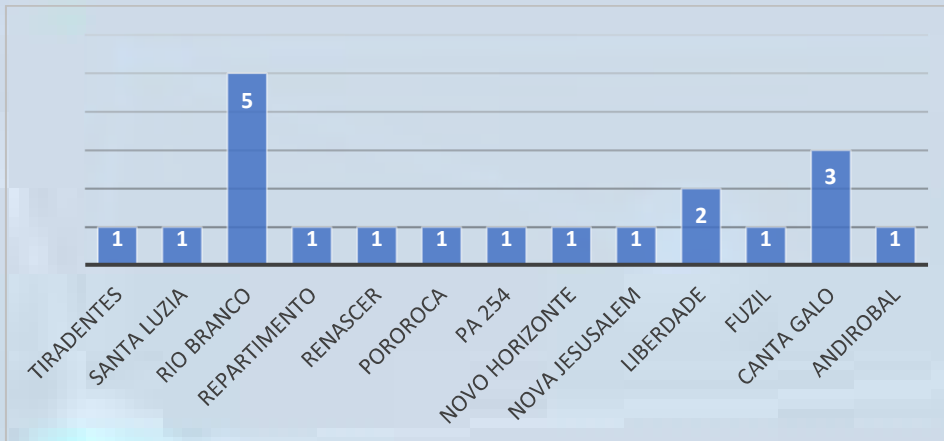
Quanto a este item é necessário fazer algumas considerações. Em virtude, dos alunos do ensino fundamental do meio rural, em sua maioria, estudarem em escolas das próprias comunidades, onde residem ou escolas próximas, esses alunos não vêm para cidade. Por causa desse fator a pesquisa foi feita com alunos do ensino médio. Os alunos que responderam o questionário foram alunos da Escola Estadual de Ensino Médio “São José”. Deve-se ressaltar que, em virtude, de um convênio feito entre os entes federativos Estado e Município, esses alunos são atendidos com transporte escolar do Município.

Alguns dados importantes se destacaram na pesquisa. No ano de 2018, na escola citada tem 97 alunos matriculados, que são do meio rural e utilizam o transporte escolar para chegarem até a escola. A partir de uma amostra de 20% desse total que responderam o questionário, 55% são do sexo masculino e 45% feminino. Os alunos que responderam o questionário foram alunos do 1º e 2º ano do ensino médio.

Também pode ser destacado dos dados analisados a quantidade de alunos por comunidade, ou seja, aquelas que tem mais representatividade são Rio Branco e Canta Galo que podem ser visualizados no gráfico 1.



Gráfico 1 – Quantidade de alunos p/ comunidade

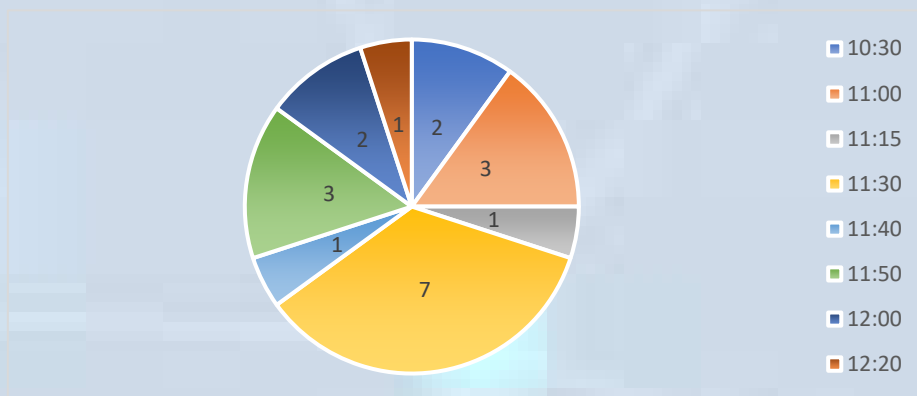


Fonte: Organizado pelos autores, 2018

Os dados revelam ainda, e este item foi unânime, que o tipo de transporte escolar utilizado para transportar os alunos até à cidade é ônibus. Para 40% dos alunos, o veículo passa na porta da casa e 60% precisam caminhar até a estrada para aguardar o ônibus.

Quanto ao horário de deslocamento do aluno de sua residência, a maior parte deles sai de casa às 11h30, mas há aluno que sai 10h30 de sua residência, como ser visualizado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Horário de saída da residência



Fonte: Organizado pelos autores, 2018

É possível, através dos dados visualizar uma série de dificuldades para que esses alunos concluam seus estudos. Mas além disso, é relevante destacar a fala de uma adolescente que informou que no seu trajeto diário utiliza três transportes para chegar à escola.

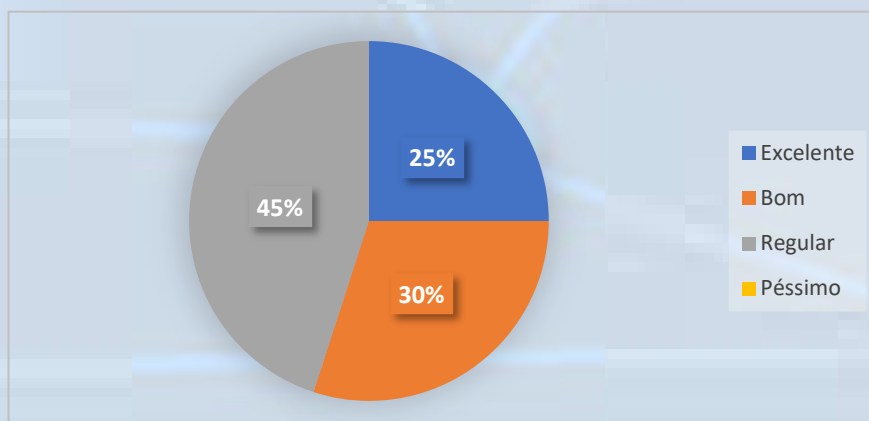


A estudante mora na comunidade Nova Jerusalém. Sai de sua residência às 10h30, em um veículo que roda na comunidade transportando alunos até à escola da comunidade. Esse veículo à deixa à beira estrada esperando o ônibus que vem da comunidade Cantá Galo. Esse, por sua vez, a deixa em outro trecho do trajeto para aguardar o ônibus que vem da comunidade Rio Branco e, esse último veículo a traz para a escola São José.

Segundo a discente tem outros alunos que fazem trajetos parecidos. Este fato real, revela os “gargalos” que a política pública tem em atender os alunos na sua realidade. No caso, do estudante do campo se percebe o tamanho dos problemas que a região norte tem e o quanto se precisa pensar alternativas e soluções que efetivamente possam minorar essas problemáticas.

As duas últimas perguntas feitas no questionário eram subjetivas e solicitavam respostas sobre os serviços prestados pelos motoristas e ajudantes e sobre a satisfação referente ao serviço do transporte escolar. O resultado pode ser visualizado nos gráficos 5 e 6, onde o nível de satisfação com os prestadores de serviços (motorista e ajudante) é considerada 45% regular pelos alunos, 30% é bom e 25% consideram excelente. Já a satisfação desses alunos com o serviço de transporte escolar mostra a seguinte relação: 20% considera excelente, 25% acha que está bom, 45% considera regular e para 10% o serviço é péssimo.

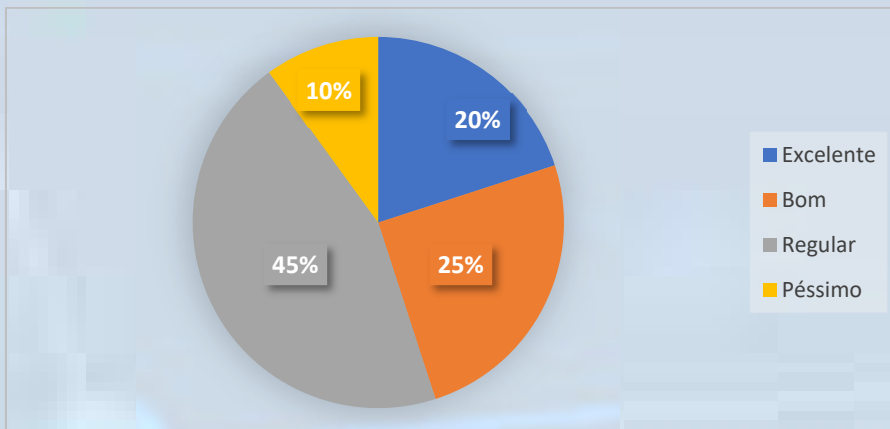
Gráfico 5 – Nível de satisfação com prestadores de serviços (motorista e ajudante)



Fonte: organizado pelos autores, 2018



Gráfico 6 – Nível de satisfação com serviço do transporte escolar



Fonte: organizado pelos autores, 2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo inicial do trabalho era compreender o funcionamento do transporte escolar no município de Óbidos pode-se dizer que tal objetivo foi alcançado. Mais a pesquisa revelou pontos críticos que precisam ser frisados e que servem de reflexão. Se considerarmos que para os estudantes residentes na área rural o transporte é, essencialmente, importante para que se consiga ter acesso à escola, a falta dele torna-se um problema ainda mais grave.

No caso do município de Óbidos a pesquisa de campo, apontou muitas irregularidades na execução desse serviço, principalmente, o transporte escolar terrestre. Entre os problemas identificados estão o não cumprimento ao que a Lei estabelece, referente ao padrão de veículo para fazer o transporte dos alunos; os problemas de infraestrutura de algumas estradas e vicinais que se encontram em situação tão precária que inviabiliza a trafegabilidade dos veículos; o descaso com a “coisa pública” no que se refere aos veículos do Programa “Caminhos da Escola” que se encontram sucateados no município e, portanto, sem condições de fazer o transporte dos alunos; a falta de uma efetiva fiscalização por parte do conselho do FUNDEB, comprometendo a atuação contra as irregularidades praticadas pelas empresas prestadores de serviços terceirizados, entre outros.

Quando houver um conjunto de ações que pensem a educação em todo seu contexto, e a tornem projeto de nação, estado ou município



envolvendo famílias, escolas e sociedade, focando o desenvolvimento efetivo do aluno, as mudanças ocorrerão naturalmente. Porém, se continuarem sendo implantados projetos de governo, a tendência é piorar o quadro que já mostra reflexos tão negativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2017.** Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui... Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. ECA (Estatuto da Criança do Adolescente) - **Lei nº 8.069/90.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 29 ago 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2013.

CAMINHOS DA ESCOLA. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/sobre-o-plano-ou-programa-suple/sobre-o-caminho-da-escola>. Acesso em: 27 ago. 2018.

CARTILHA DO TRANSPORTE ESCOLAR. Disponível em: <http://diamantina.mg.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/cartilha-Transporte-Escolar.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

CRUZ, Rodrigo Otavio Moreira. et al. **Transporte escolar rural:** que serviço estamos regulando? Ceftru. 2008.

GUIA DO TRANSPORTE ESCOLAR. Disponível em: www.fnde.gov.br/centrais-de.../131-transporte-escolar?...guia-do-transporte-escolar. Acesso em: 08 set 2018

A POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AnaPaulaMonteirodeMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018

MATRÍCULAS E INFRAESTRUTURA. Disponível em: http://www.qedu.org.br/cidade/3374-obidos/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 01 set 2018



MINORIAS. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/minorias.htm>. Acesso em: 03 set 2018

PNATE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnate>. Acesso em: 27 ago 2018.



**GT 2 – RECURSOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E O AFETO NAS
RELAÇÕES ESCOLARES VIRTUAIS**



I GINCANA VIRTUAL DA UFOPA CAMPUS ALENQUER: um por todos e todos contra o Covid-19

Nara Raimunda de Almeida Santos-UFOPA-Cale

narasantos059@gmail.com

Jorgiene dos Santos Oliveira –UFOPA Cale

jorgiene.oliveira@ufopa.edu.br

Paula Vanessa da Silva Galvão –SEDUC-PA

paulagalvao07@gmail.com

RESUMO: Trata das atividades pedagógicas realizadas na Universidade Federal Oeste do Pará, Campus Alenquer, setor Biblioteca na perspectiva de envolver os discentes do curso Bacharelado em Administração em período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais por conta da Covid 19. Apresenta referencial teórico abordando o conceito de biblioteca universitária, relatam suas funções, missão, objetivos e os serviços por ela prestados, além do papel do bibliotecário e demais profissionais que atuam na biblioteca como mediadores de informação verdadeira e a sua importância no cenário atual de pandemia nacional. Procura responder às seguintes questões: Quais ações de promoção da informação podem ser desenvolvidas de forma remota? Como contribuir para a diminuição dos casos positivos da Covid -19 no município de Alenquer/PA? Utiliza como metodologia atividades lúdicas com os participantes da gincana virtual, possibilitando a criatividade e a disseminação das informações relacionadas aos cuidados e prevenção do vírus existentes no município. Conclui-se que as diversas atividades realizadas cumpriram com os objetivos predeterminados de informar e conscientizar a comunidade que vive no município de Alenquer/PA, sobre os devidos cuidados e medidas preventivas para desacelerar os resultados positivos da Covid-19. Essa atividade mostrou que a união dos estudantes de graduação, do ensino médio, professores e servidores da UFOPA foi demonstrada pelo sucesso do trabalho desenvolvido.

Palavras-Chave: Biblioteca universitária. Atividade remota. Mediação da informação.

ABSTRACT: It deals with the pedagogical activities carried out at the Federal University West of Pará, Campus Alenquer, Library sector with the perspective of involving the students of the Bachelor of Administration course in a period of social isolation and suspension of classroom classes on behalf of Covid-19. It presents theoretical framework addressing the concept of university library, reports its functions, mission, objectives and the services it provides, in addition to the role of the librarian and other professionals who work in the library as mediators of true information and



its importance in the current pandemic scenario national. It seeks to answer the following questions: What information promotion actions can be developed remotely? How to contribute to the reduction of positive cases of Covid -19 in the municipality of Alenquer / PA? It uses as a methodology lucid activities with the participants of the virtual gymkhana, allowing the creativity and the dissemination of the information related to the care and prevention of the virus existing in the municipality. It was concluded that the various activities carried out fulfilled the predetermined objectives of informing and raising awareness among the community living in the municipality of Alenquer / PA, about the proper care and preventive measures to slow down Covid-19's positive results. This activity showed that the union of undergraduate students, high school students, professors and servers at UFOPA was demonstrated by the success of the work developed.

Keywords: University library. Remote activity. Information mediation.

INTRODUÇÃO

Em 2020 o mundo está vivenciando algo inédito na área da saúde, trata-se uma Pandemia mundial, originada da China no início do ano, em que um vírus de letalidade fatal passou a atingir milhões de pessoas, deixando vítimas em todo o mundo. Chegou ao Brasil em março de 2020 e as instituições tiveram de decretar suspensão das atividades presenciais em todo o país. No caso da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), as atividades remotas iniciaram em 23 de março, o que nos distanciou fisicamente de toda a comunidade acadêmica.

A Biblioteca do *Campus* Alenquer faz parte do Sistema Integrado de Bibliotecas da UFOPA (SIBI/UFOPA), que inclui todas as unidades de bibliotecas, é um sistema gerenciador do órgão suplementar Biblioteca, ligado diretamente a Reitoria, conforme previsto no art. 33 do Estatuto da UFOPA e, ainda, contemplado no Art. 95 do Regimento geral.

O SIBI atua no modelo de funcionamento sistêmico, em rede, integrando as unidades de bibliotecas da instituição, conforme previsto no art. 40 do Estatuto, que determina como Campus da UFOPA aqueles sediados nos Municípios de Itaituba, Oriximiná, Monte Alegre, Óbidos, Juruti e Alenquer, tendo Santarém como Campus Sede. O mesmo é responsável pela implementação e gerenciamento das políticas, processos administrativos



para tornar o sistema operacional e legalmente institucionalizado de acordo com as diretrizes do MEC para regulação de uma biblioteca universitária.

E como princípios fundamentais, o SIBI segue os seguintes:

- Missão: atender a comunidade acadêmica com qualidade, prestando serviço eficiente e eficaz de acesso à informação, visando à produção e a disseminação do conhecimento técnico-científico e cultural para o desenvolvimento da Amazônia.
- Visão: ser referência no gerenciamento e disseminação da informação técnico-científico e cultural para o desenvolvimento da sociedade.
- Valores: respeito, pluralismo, ética, responsabilidade sócio-informacional, transparência, inovação, e valorização do ser humano.

A Biblioteca da UFOPA *Campus Alenquer* dispõe de um acervo acadêmico voltado principalmente para a área do curso de Bacharelado em Administração, embora possua também um grande material de livros na área de educação, em decorrência da implantação do PARFOR durante os anos anteriores. Neste sentido, o acervo, em sua maioria, está apto a consultas e empréstimos realizados pelos alunos, docentes e demais servidores. A comunidade externa também é atendida com consultas realizadas no próprio ambiente. Além disso, no espaço, há 4 computadores conectados à internet, o que possibilita aos usuários a realizarem pesquisas e demais atividades acadêmicas.

A Biblioteca do campus Alenquer também é um ambiente que recebe o público de modo geral e fornece informações diversas acerca da UFOPA, esclarecendo dúvidas e proporcionando uma comunicação mais eficaz entre Universidade e comunidade. A sua forma de atendimento é realizada principalmente de forma presencial, embora em muitos momentos, os próprios alunos podem fazer a consulta ao acervo e a renovação de livros pelo próprio sistema (SIGAA), o qual possibilita este atendimento virtual. Quanto aos prazos para atendimento ao público, estes são feitos de forma bastante rápida, uma vez que não há um fluxo intenso na biblioteca, o que proporciona rapidez e qualidade na execução desses serviços.



Com a suspensão das atividades presenciais foi possível perceber que precisávamos realizar um movimento que mobilizasse e envolvesse a comunidade acadêmica e também a externa para uma campanha de conscientização sobre a importância de a sociedade alenquerense permanecer em casa, na tentativa de diminuir os casos de Covid-19 que diariamente aumentavam. Foi então que em uma reunião com a direção do Campus surgiu a ideia de realizarmos a I Gincana Virtual da UFOPA, Campus Alenquer, com atividades 100% remotas, com a participação dos discentes das quatro turmas do Curso Bacharelado em Administração, estudantes das escolas públicas de ensino médio, professores e servidores do Cale.

O objetivo dessa atividade foi estimular a participação dos discentes do Curso Bacharel em Administração, Campus Alenquer, para que juntos levassem mensagens de informação e precaução do Covid-19 à comunidade em geral. Como objetivos específicos, a ação procurou promover a integração entre estudantes, professores, servidores e comunidade externa; desenvolver os valores éticos, exercitar a solidariedade e cultivar o contato mesmo que virtual com os colegas de turma; desenvolver o espírito participativo como atitude positiva e enriquecedora da formação do cidadão; desenvolver aspectos culturais, ecológicos, lúdicos, sociais e comunitários e exercitar o espírito de liderança e motivação.

Scotti (1999) nos lembra que a informação tem se tornado uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento social, político e econômico dos países. Tal afirmativa nos permite entender que as informações quando bem utilizadas são capazes de construir novas histórias, novos conceitos e aprendizados. A sociedade bem informada produz resultados positivos, pois é capaz de refletir suas ações e realizar grandes conquistas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é de natureza exploratória, trata-se de um relato de experiência. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de referências teóricas que de acordo com Matos e Vieira (2001, p.40) é feita



a partir de referências “já analisadas, e publicadas, tais como livros, artigos científicos, páginas da web” e outros.

Dessa forma, foram discutidos dois temas centrais envolvendo o bibliotecário como mediador da informação em ambiente universitário e comunidade externa. Para isso foi construído um referencial teórico, com base em textos científicos, para que se pudesse retirar desse referencial a importância da mediação da informação para a comunidade acadêmica e cidadãos do município de Alenquer Pará.

Os principais autores utilizados para a discussão dos conceitos aqui trabalhados foram: Scotti (1999), Informação, Biblioteca Universitária Cunha, (2020) e para discussão da medição da informação utilizou-se Almeida Júnior (2008).

Com relação às atividades na I Gincana Virtual da UFOPA, Campus Alenquer as provas foram cumpridas de forma virtual, entre elas tivemos a produção amadora de vídeos no qual os participantes foram os protagonistas. E também outras tarefas como produção de paródias, jogos de perguntas e respostas e divulgação de um produto fictício para convencer as pessoas do município a ficarem em suas casas durante a pandemia. Os participantes criaram uma empresa fictícia para trabalhar na campanha de conscientização de combate à Covid-19.

As inscrições das equipes ocorreram entre 30 de abril a 15 de maio de 2020 via Whatsapp. Ao todo, 55 participantes realizaram inscrição, entre discentes da Ufopa e alunos do ensino médio das escolas estaduais Santo Antônio e Beatriz do Vale.

As atividades concentraram-se nos dias 22 e 29 de maio. O corpo de jurados contou com a participação dos docentes e técnicos do campus Alenquer. No dia 30/05/2020 a equipe organizadora divulgou a Empresa vencedora, MEDNOVA com uma expressiva pontuação e seus participantes receberam em casa (de forma *delivery*) 1 (uma) pizza 1 (um) refrigerante para cada membro da mesma, respeitando-se as normas de isolamento social. Durante todo o processo temos percebido que a atividade conseguiu atingir seu maior objetivo, pois por meio das redes sociais, as pessoas passaram a adotar o isolamento social como forma de prevenção da Covid-19.



2.1 DESCRIÇÃO DAS TAREFAS

Quadro 1: Descrição das tarefas

PROVAS	DESCRIÇÃO DAS TAREFAS
NOME E LOGOMARCA DA EMPRESA	A equipe deverá simular o nome e criar a logomarca de uma empresa (em que todos são sócios), e executar todos os trabalhos exigidos nesta quarentena.
CANTAR O HINO DE ALENQUER	A equipe deverá apresentar um pequeno vídeo cantando o Hino da cidade (cada participante deverá gravar um trecho do hino e ao final, faz-se a montagem). OBS: todos os membros da equipe deverão participar. A cada integrante ausente, a equipe perderá 500 pontos.
PROPAGANDA DE UM PRODUTO INÉDITO	Apresentar um vídeo que contenha um produto fictício e inédito cujo objetivo é convencer o público de Alenquer a ficar em casa durante a pandemia.
PARÓDIA INÉDITA DO POEMA “JOSÉ”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	Apresentar um vídeo, com um ou mais integrante (s) da equipe, declamando uma paródia inédita do poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, direcionada aos moradores da região sobre as causas e os efeitos da quarentena (isolamento social
PARÓDIA MUSICAL INÉDITA	Apresentar uma paródia musical (de criação da equipe) com a temática: “todos contra o covid-19”.- Postar na página oficial Facebook do Cale.
MENSAGEM FINAL DA EQUIPE	Criar uma mensagem sobre a necessidade do isolamento social no município de Alenquer. OBS1: Todos os integrantes devem aparecer no vídeo. OBS2: Postar na Página oficial do Cale (Facebook)
PERGUNTAS E RESPOSTAS	Escolher um membro da equipe para responder perguntas acerca do Curso de Bacharelado em Administração e suas disciplinas. As equipes de Ensino Médio responderam a questões de conhecimentos gerais. Foram 10 perguntas formuladas pelos docentes do Cale e cada pergunta terá 3 alternativas, sendo que apenas 1 estará correta. O representante da equipe teve 10 segundos para escolher uma alternativa. OBS: Esta prova ocorreu por meio de uma chamada de vídeo.

Fonte: Elaboração da autora, 2020.



2.2 RESULTADOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Os resultados alcançados com a atividade foram principalmente uma maior conscientização por parte da comunidade acadêmica e externa em relação aos cuidados para a prevenção da Covid-19. Por meio da formação de equipes as informações foram disseminadas com maior efetividade e mesmo de forma isolada cada discente contribuiu para que um número maior de pessoas fosse informado. Assim foi possível perceber que a população de Alenquer já não saía de suas casas sem o uso de máscara demonstrando maior conscientização a cerca dos cuidados que foram muito bem trabalhados nas atividades realizadas durante a gincana.

3 A IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO NO AMBIENTE DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

A informação ao longo dos processos históricos vem desempenhando um papel singular para a humanidade. Principalmente no contexto mundial de competição. Segundo Araújo (2018), “o desenvolvimento científico e tecnológico, o aumento da produtividade e a velocidade de produção de novos conhecimentos científicos”, demonstra o valor da informação.

Nesse contexto, a informação passou a representar um importante recurso na produtividade do conhecimento, com rapidez. Para isso, os cientistas necessitavam de informações de qualidade que pudesse ser disponibilizada de forma adequada em um determinado momento da história.

Na realidade das bibliotecas universitárias, Cunha (2000), já trazia essa reflexão:

Os próximos dez anos serão um período de mudanças significativas em nossas IES, caso elas consigam reagir aos desafios, oportunidades e responsabilidades que se apresentam. O elemento-chave será a capacidade de as universidades e, em especial, sua biblioteca assimilarem os novos paradigmas. [...] É vital entender que o desafio da mudança não seja visto como uma ameaça mortal, mas uma oportunidade para renovação, talvez uma renascença do ensino superior e de sua biblioteca (CUNHA, 2000, p. 88).

Com base nessas palavras, podemos perceber que realmente a biblioteca universitária precisa acompanhar os acontecimentos e posicionar-se diante deles. Foi o que aconteceu aqui na realidade da biblioteca UFOPA,



Campus Alenquer, pois percebeu-se a necessidade de realizar um trabalho que pudesse contribuir com os últimos acontecimentos de forma criativa e proximal, visto que os discentes e a comunidade em geral por medidas preventivas continuam isolados e isso vem afetando suas vidas. O ficar isolados passou a deixá-los sem a possibilidade de trocar experiências, conhecimentos e afetividades.

Outro fator que precisa destaque é o trabalho em parceria com o quadro de professores da instituição, sem estes, seria impossível realizar as atividades.

Côrte e Bandeira (2011, p. 12-13), nas atividades práticas a colaboração entre bibliotecário e professor proporciona:

- Criação e desenvolvimento do hábito de utilizar informações tanto na escola quanto fora dela;
- Criação e desenvolvimento do hábito de buscar informações para fundamentar trabalhos escolares e tomar decisões na vida adulta;
- Gosto pela leitura como forma de lazer e enriquecimento cultural;
- Criação do hábito de usar a biblioteca, o que o ajudará em diferentes situações de sua vida;
- Desenvolvimento da consciência crítica;
- Motivação para a busca permanente do aperfeiçoamento intelectual;
- Alunos que conseguem localizar informações em diferentes fontes;
- Alunos que conseguem compreender e usar a informação;
- Alunos que sabem ler melhor;
- Alunos que conseguem aprender fora da escola, no seu dia a dia;

Diante das inúmeras possibilidades estabelecidas por meio da parceria entre bibliotecário e professor na vida acadêmica de um sujeito, não resta dúvida da importância desse trabalho, visto que em conjunto trará resultados positivos no decorrer da sua formação profissional e intelectual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante lembrar que mesmo somando esforços no sentido de diminuir os casos de Covid-19 no Brasil, ainda vivenciamos momentos bastante delicados, pois se na maioria das capitais os casos apresentam uma pequena baixa, no interior está ocorrendo o inverso. No município de Alenquer aconteceu o mesmo. Infelizmente, diariamente novos casos positivados são notificados o que preocupa toda a população.



Os profissionais que atuam nas instituições públicas e em especial às bibliotecas precisam, a todo o momento, se reinventar criando novas possibilidades de trabalho em comunidades diferentes, com níveis de escolaridade diferentes, carências das mais diversas, especialmente nesses tempos de afastamento presencial. A realidade foi modificada de forma rápida, os discentes devem permanecer em casa, essa situação causou certo desconforto e até adoecimento mental. Pensar em ações criativas capazes de mobilizar e dar motivação para continuar pesquisando, se informando e participando ativamente das atividades remotas foi um grande desafio, mas que nos trouxe resultados significativos.

Esta experiência foi um exercício de reflexão no sentido de mostrar a importância da união das instituições, setores, entre eles a biblioteca que tem como principal missão promover a informação visando desenvolver um potencial crítico nos discentes, assim como promover a cidadania.

Para concluir, vale lembrar que fatores como a parceria entre os agentes da educação, professores, direção, discentes e comunidade externa, combinada com a participação e o apoio das famílias que residem em Alenquer, são relações que necessitam fazer parte desse processo por serem fundamentais para o êxito de promover a informação e conscientizar a população da importância das pessoas se cuidarem no combate à covid-19.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **O que é informação**. Belo Horizonte: KMA, 2018.

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2011.

CUNHA, Murilo Bastos da. Construindo o futuro: a biblioteca universitária brasileira do ano 2000. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 71-89, jan./abr. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a8.pdf> . Acesso em: 17/06/2020.



SCOTTI, E.V. et al. O terceiro milênio e o paradigma da informação.

Encontros Biblio: Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n. 8, set. 1999. Disponível em:

<http://www.ced.ufsc.br/bibliote/encontro/bibli8/bibli8.html>. Acesso em: 17/06



GT 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIAIS



GT 3 – *Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais*

A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA ENQUANTO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM ESTUDANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE

Thainá dos Reis de Souza - Ufopa/Óbidos
thainabriton@gmail.com

Camila Silva de Sousa - Ufopa/Óbidos
cssousa.adm@gmail.com

Lucas de Vasconcelos Soares. HISTEDBR/Ufopa (Orientador)
lu.cas.soares@bol.com.br

RESUMO: O estudo visa discutir o potencial das brinquedotecas, enquanto espaço de aprendizagem estudantil, no processo de formação docente, compreendendo como estas contribuem na construção/atuação do profissional Pedagogo. Trata-se de compreendê-la como um ambiente de múltiplos aprendizados, voltado aos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lócus propício ao desenvolvimento de expressões, sentimentos, criação e fortalecimento de vínculos e práticas que, partindo do lúdico e da imaginação, possam despertar potencialidades que gerem valores na vida social. As discussões são fruto de uma pesquisa bibliográfica, cujos resultados revelam que a implantação de brinquedotecas em universidades públicas voltadas a formação docente implicam a adoção de um projeto sustentado no tripé: formação teórica, pedagógica e lúdica, bem como reforçam suas contribuições no processo de desenvolvimento do estudante e sua preparação para a vida. No que tange a formação do pedagogo, tais espaços propiciam um primeiro contato com a prática educativa e os estudantes, servindo de base para o conhecimento, reflexão e ação sobre uma futura realidade de atuação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedoteca universitária. Processo ensino-aprendizagem. Formação docente.

THE UNIVERSITY TOY AS A STUDENT LEARNING SPACE AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT: The study aims to discuss the potential of toy libraries, as a space for student learning, in the process of teacher education, understanding how they contribute to the construction / performance of the Pedagogue professional. It is about understanding it as an environment of multiple learning, aimed at students of Early Childhood Education and Initial Years of Elementary School, a place favorable to the development of expressions, feelings, creation and strengthening of bonds and practices that, starting from the playful and the imagination, can awaken potentialities that generate values in social life. The discussions are the result of a bibliographic research, the results of which reveal that the implantation of toy libraries in public universities focused on teacher education implies the adoption of a project based on the tripod: theoretical, pedagogical and playful training, as well as reinforcing their contributions in the development process of the student and their preparation for life.



Regarding the education of the educator, such spaces provide a first contact with educational practice and students, serving as a basis for knowledge, reflection and action on a future reality of professional performance.

KEYWORDS: University toy library. Teaching-learning process. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea são múltiplos os desafios imbricados no fazer docente no que tange ao desenvolvimento estudantil, cobrando-lhes a adoção de metodologias que garantam o êxito do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, apresentem bons resultados no desempenho escolar (SOARES; FERREIRA, 2019). Tais exigências têm visibilizado novos processos e espaços de aprendizagens em diferentes setores sociais, corroborando a um projeto pautado no acesso e permanência à educação de pública de qualidade (DELORS, 2012), conforme prescrito no Art. 205, da Constituição Federal de 1988, compreendendo que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), garantindo um pretense desenvolvimento no campo educacional.

Discutir o ajustamento da Educação – enquanto compromisso universal – tornou-se prioridade nos contextos mundial, nacional e local, compatibilizando formatos de atuação que possibilitem articular a formação humana, respeitando os conhecimentos universais, produzidos e acumulados historicamente, com o contexto local a qual estão inseridos, valorizando os saberes singulares do meio (DELORS, 2012). Tais propostas perpassam na busca por um ensino que possa agregar caráter técnico, potencializador e humanizado à educação pública. É nesse cenário que o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), conhecido como “Relatório *Jacques Delors*”, apresenta quatro pilares para a Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a



viver juntos/com os outros e aprender a ser (DEROLS, 2012), direcionamentos que corroboram no fortalecimento do direito à educação em um sentido transformador.

Soma-se a isso, o papel das universidades públicas, enquanto espaços de formação profissional, na produção de conhecimentos, ações e estratégias que corroboram na universalização do ensino, bem como na defesa da garantia dos direitos educacionais, proporcionando experiências valiosas para a edificação de uma *práxis* significativa na escola pública (SOARES; FERREIRA, 2019). Em linhas gerais, as atividades desenvolvidas no ambiente universitário possibilitam um desvelamento da prática no contexto da formação, permitindo que o estudante, principalmente, dos cursos de licenciatura, possam visualizar um retrato de sua futura atuação profissional. Todavia, o contato real e concreto leva ao aprimoramento da percepção e da capacidade de resolução de conflitos e desenvolvimento de ações favoráveis a emancipação social dos estudantes. Daí a importância da experiência, ainda na formação, com espaços, atividades e processos educacionais (BROERING, 2012).

Nesse sentido, ressalta-se a importância de experiências concretas no processo formativo, como a existência das Brinquedotecas, enquanto espaços privilegiados de aprendizado e formação, compreendendo-a como benéfica ao desenvolvimento cognitivo da criança, possibilitando o conhecimento, exploração e integração no espaço, estimulando a brincadeira, imaginação, criação e representação do imaginário por gestos, falas e expressões (KISHIMOTO, 2011). Além disso, a interação com o espaço da brinquedoteca corrobora no desenvolvimento de múltiplas habilidades, nos aspectos linguísticos, artísticos, interpessoais, visuais e cognitivos, consolidando-se como um cenário lúdico-educativo de aprendizagem e desenvolvimento social (SANTOS, 1999).

Concomitantemente, ao refletir o trabalho do profissional pedagogo – eliminando a tarefa banalizada de transmissão de conteúdos e reforçando o compromisso da articulação de propostas inovadoras que garantam a fluidez da experiência significativa no ensino – destaca-se que a utilização da brinquedoteca garante, no processo ensino-aprendizagem, a valorização dos



laços de convivência social e a construção da personalidade, bem como reforçam a importância das atividades lúdicas como método avaliativo (CUNHA, 2008). Portanto, considera-se um processo real de aprendizagem estudantil e de formação docente, principalmente, na construção profissional do Pedagogo.

Sob essa perspectiva, o estudo visa discutir o potencial das brinquedotecas, enquanto espaço de aprendizagem estudantil, no processo de formação docente, compreendendo como estas contribuem na construção/atuação do profissional Pedagogo. Trata-se de compreendê-la como um ambiente de múltiplos aprendizados, voltado aos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, *locus* propício ao desenvolvimento de expressões, sentimentos, criação e fortalecimento de vínculos e práticas que, partindo do lúdico e da imaginação, possam despertar potencialidades que gerem valores na vida social.

As discussões são fruto de uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se, inicialmente, das discussões de Cória-Sabini e Lucena (2012), Cunha (2008), Gonçalves (2012), Pozas (2011), Santos (1999) e Kishimoto (2011), seguido por outros estudiosos do tema.

Para efeito de organização, o estudo está composto por três blocos: **a inserção das brinquedotecas no contexto educacional**, discorrendo sobre o surgimento destes espaços e sua inserção na educação; **o potencial formativo das brinquedotecas em múltiplos espaços de aprendizagens**, compreendendo os tipos de brinquedotecas em variados espaços educativos, tanto na educação formal como não formal; e **a brinquedoteca como *locus* de formação docente: refletindo a atuação do profissional pedagogo**, discutindo a importância da brinquedoteca universitária no processo de formação docente, especialmente, do futuro profissional pedagogo. A seguir, discute-se cada um.

A INSERÇÃO DAS BRINQUEDOTECAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Historicamente, destaca-se que o registro de reconhecimento da primeira brinquedoteca é datado de 1934, em *Los Angeles* nos Estados Unidos, no contexto de uma grande depressão econômica no país.



Inicialmente, a partir de uma situação em que: um lojista percebeu o crescente roubo de brinquedos em sua loja por crianças que frequentavam e/ou passavam pelo local, criou-se um sistema próprio de empréstimos de brinquedos, denominado de *Los Angeles Toy Loan*, organização ainda existente (CUNHA, 2008).

No decorrer da década de 60, o modelo de empréstimo expandiu-se pela Europa, alcançando países como Suécia, Inglaterra, Bélgica e França. Todavia, foi em 1963, em Estocolmo na Suécia, que surgiu a *Lekotec* (Lucoteca), cuja finalidade, além do tradicional empréstimo de materiais, baseava-se na orientação às famílias de crianças com necessidades especiais, pautando-se no uso dos brinquedos como estímulo social. Perpassado outros momentos históricos favoráveis a expansão das brinquedotecas, em 1971, no Brasil, inaugurou-se o Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com uma exposição de brinquedos pedagógicos, direcionados as famílias, profissionais e estudantes. Após a grande exposição de brinquedos pedagógicos, a APAE resolveu montar uma Ludoteca. Assim, a implantação da primeira brinquedoteca no Brasil foi em 1981, na Escola Indianópolis, em São Paulo (CUNHA, 2008).

A título de conhecimento, a brinquedoteca é um local que comporta múltiplos brinquedos e materiais didático-pedagógicos, ambos utilizados com uma intencionalidade educativa pré-estabelecida. Para Cunha (2008), a brinquedoteca é um ambiente projetado para oportunizar a brincadeira, onde a criança possa brincar livremente dentro de um espaço lúdico e prazeroso, (re)descobrendo um mundo de potencialidades inatas, conforme descreve Santos (1999, p.15):

[...] uma brinquedoteca não significa apenas uma sala com brinquedos, mas em primeiro lugar, uma mudança de postura frente à educação. É mudar nossos padrões de conduta em relação a criança; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil [...].



Ressalta-se, portanto, que o surgimento das brinquedotecas amplia as oportunidades das crianças no brincar, possibilitando maiores alternativas para o desenvolvimento integral das suas capacidades/potencialidades (GONÇALVES, 2012). Tais espaços podem ser encontrados em escolas, universidades, hospitais, shoppings, lojas, comunidades em situação econômica desfavorável, etc., compreendendo que, independente do lugar de inserção, “[...] todas [...] têm como objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar [...]” (SANTOS, 1999, p. 100).

Quanto a sua inserção no campo educacional, especialmente nos cursos de formação de professores, a ideia da brinquedoteca, além de constituir um mecanismo de abstração da prática educacional por meio do contato com os alunos, ainda apresenta relação direta com o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no sentido de interligar a experiência prática com o contexto formativo (BRASIL, 1996) em busca de uma proposta pedagógica significativa e transformadora. Além disso, a utilização dos espaços lúdicos na educação tende a oportunizar o desvelamento de sentimentos, percepções, ideias e problemas enfrentados pelos alunos, possível de ser compreendido durante o ato de brincar (KISHIMOTO, 2011; BROERING, 2012). No entanto, para que tais possibilidades se efetivem, torna-se necessário entender a brinquedoteca não, exclusivamente, como um espaço de lazer. Do contrário, sua utilização precisa ser planejada, acompanhada e avaliada para que possa gerar resultados positivos no processo ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2012).

Partindo deste pressuposto, reforça-se a importância destes espaços como locus potencializador da produção de conhecimentos, da abstração de posturas e da edificação de sujeitos concatenados com os valores sociais (POZAS, 2011). No tópico seguinte, compreendem-se os diferentes espaços sociais e a inserção das brinquedotecas no desenvolvimento de múltiplas habilidades.



O POTENCIAL FORMATIVO DAS BRINQUEDOTECAS EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS

Uma característica positiva da sociedade atual é o reconhecimento das diversificadas formas, processos e espaços em que a educação ocorre, favorecendo uma articulação da educação escolar com os aprendizados oportunistas em tais *lócus* educativos, os conhecidos ambientes não formais de ensino. Sob as experiências e conhecimentos abstraídos nas interações educativas sociais, Silva e Ferreira (2013, p.7) destacam que:

Os conhecimentos precisam ser funcionais, isto é, devem ser efetivamente utilizados pelos alunos em situações que lhes coloquem problemas a serem solucionados. Nessa perspectiva, os conhecimentos oferecidos para a aprendizagem devem aproximar-se o máximo possível das práticas sociais reais [...].

Diante da oportunização de aprendizados que as vivências nos espaços das brinquedotecas tendem a favorecer no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo em sua efetiva inserção social, sistematizam-se algumas classificações de brinquedotecas inseridas em outros espaços de ensino: hospitalar, escolar, comunitária e universitária, identificando suas finalidades e como ocorrem suas interações com a realidade.

A Brinquedoteca Hospitalar, inserida em hospitais, clínicas, centros de reabilitação, etc., tem como objetivo o atendimento à criança hospitalizada, proporcionando sua interação com os sujeitos do mesmo ambiente e contribuindo no processo de recuperação do estado de saúde, estimulando por meio do lúdico, do prazer e da imaginação uma nova visão de mundo. É sob este compromisso, em estudos sobre a pedagogia hospitalar, que Matos e Mugiatti (2010, p.325) reforçam que:

A finalidade [...] é integrar os profissionais da educação e saúde com intuito de auxiliar o escolar hospitalizado, daí a necessidade de refletir principalmente sobre uma boa condução no momento da internação da criança, pois se tal condução for mal elaborada poderá trazer danos que irão prejudicar sua própria recuperação.

Dessa forma, a finalidade máxima dessa organização, no ambiente hospitalar, mostra-se em ajudar na recuperação da criança e favorecer a comunicação e a expressão de suas vivências, proporcionando relações significativas de aprendizados, bem como uma alternativa de não distanciá-



la do ato educativo (CUNHA, 2008), bem próximo às finalidades propostas pela Pedagogia Hospitalar, tendo sentido colaborativo.

Por outro lado, a Brinquedoteca Escolar, presente no ambiente clássico das escolas e demais instituições de ensino, tem por objetivo oferecer um espaço repleto de brinquedos, jogos e brincadeiras, onde a criança possa realizar suas próprias escolhas, restando ao professor o processo de observação, acompanhamento e reflexão das interações educativas com vistas ao pleno desenvolvimento dos alunos (SANTOS, 1999). Sua organização precisa contemplar um amplo acervo de objetos lúdicos e de materiais necessários às atividades pedagógicas, constituindo um espaço próprio de múltiplas possibilidades (CUNHA, 2008).

Nas Brinquedotecas Comunitárias, localizadas em comunidades, geralmente, em condições socioeconômicas desfavoráveis, os responsáveis têm como função prover e estruturar tais espaços ao público local, garantindo o acesso e o pleno funcionamento. Parte-se do princípio de que estas devem oferecer experiências que favorecem a união de pessoas, a preparação dos sujeitos para as noções básicas do funcionamento de seu ambiente, orientação aos pais sobre a educação dos filhos e, principalmente, um lugar onde possam brincar e, ao mesmo tempo, apreender (CUNHA, 2008).

Finalmente, as Brinquedotecas Universitárias, inseridas em instituições de ensino superior, servem como espaço formativo, onde estudantes podem colocar em prática trabalhos e dinâmicas acadêmicas, observando e analisando o uso que a criança faz dos objetos presentes nestes espaços, como brincam e interagem entre si, possibilitando observar e refletir sobre o público futuro de sua atuação profissional. Também é possível observar, pelo contato com as crianças, as divergências entre teoria e prática, analisando os processos formativos e sua colaboração no desenvolvimento estudantil. Sob este contexto, Santos (1999, p.59) descreve que:

As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a Brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em



termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade.

Dentro dessa perspectiva, a Brinquedoteca nos espaços universitários torna-se produto das interações sociais que se fazem presentes, sendo compreendida como um elemento norteador no processo de formação através da cultura lúdica, no revelar de ações potencializadoras que aproximem o profissional, em formação, de um mundo de possibilidades didático-pedagógicas em sua futura atuação profissional. Daí reforça-se a importância desta no processo ensino-aprendizagem, conforme as discussões do próximo tópico.

A BRINQUEDOTECA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DOCENTE: REFLETINDO A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL PEDAGOGO

Nas discussões de Cória-Sabini e Lucena (2012), ao tratar da usuabilidade de jogos e brincadeiras no desenvolvimento estudantil, fica claro que ao brincar a criança revela ao Pedagogo, expectador desse processo, seus interesses, conhecimentos, visões de mundo, ideias e necessidades, ressaltando o valor da brinquedoteca em possibilitar um trabalho diferenciado, a partir do lúdico, permitindo um olhar mais atencioso ao aluno. Logo, a compreensão do modo de funcionamento da Brinquedoteca e do brincar de seus usuários exige a presença do pesquisador, observando, refletindo e intervindo, sempre concatenado com uma possível ação transformadora em seu trabalho (SOARES; FERREIRA, 2019).

Nesse sentido, questiona-se o fato de que foram poucas as tentativas de sistematização da natureza do brincar e seus efeitos potencializadores na educação. Educadores do passado interessaram-se pelo brinquedo para alcançar objetivos pedagógicos, como visível nas obras de Fröebel, Dewey, Montessori, Decroly, entre outros (KISHIMOTO, 1990), relatando experiências concretas de aprendizagens significativas. Todavia, o campo da produção científica ainda é escasso em relação à importância do lúdico e das



brinquedotecas como instrumentos formadores da prática docente, enfraquecendo-se também nas políticas públicas educacionais e programas de formação implantados na Educação Básica.

Mesmo diante de invisibilidades, não podemos negar a importância apresentada pelo brinquedo no ato educativo, devendo ser compreendido como elemento propício e indutor a mudanças sociais (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012). Assim, ao tratar das brinquedotecas, o pedagogo precisa incorporá-la em seu processo formativo. Daí a importância de sua inserção nestes espaços, pois, além de cumprir exigências postas pelos currículos formativos, também favorece uma experiência significativa no ato de ensinar e apreender (CUNHA, 2008).

Ressalta-se ainda que o direito ao brinquedo e a brincadeira como ação livre da criança devem ser garantidos nos espaços da Brinquedoteca, apresentando um mixe de cores, texturas, aspectos e cheiros nos objetos disponíveis. Para tanto, Kuhn (2000) reforça que se devem buscar novos paradigmas para compreender, respeitar, incentivar e encontrar no brincar possibilidades de intervenção num mundo em constante mudança. Outra forma, como já anunciado, se dá em empregar o uso dos brinquedos e/ou brincadeiras a uma finalidade, de fato, pedagógica, visando abstrair um conhecimento, experiência, aprendizado do processo.

Portanto, a implantação de brinquedotecas em universidades públicas voltadas a formação docente implica a adoção de um projeto sustentado no tripé: formação teórica, pedagógica e lúdica, bem como reforça suas contribuições no processo de desenvolvimento estudantil e a preparação para a vida, constituindo espaços de aprendizados, (de)construções, produção de conhecimentos e de desenvolvimento sociocultural (CUNHA, 2008).

Concomitantemente, no que tange a formação do pedagogo, tais espaços propiciam um primeiro contato com a prática educativa e os estudantes, servindo de base para o conhecimento, reflexão e ação sobre uma futura realidade de atuação profissional. E, assim, levando em conta que grande parte dos cursos de formação em Licenciatura em Pedagogia prepara o estudante para atuar nas modalidades da Educação Infantil e



Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SOARES; FERREIRA, 2019), reforça-se o valor das brinquedotecas como uma experiência real que possibilita a inserção, reflexão e intervenção socioeducacional (SANTOS, 1999).

No entanto, para que ocorra de forma exitosa, são necessárias algumas ações no contexto das universidades públicas: integração dos componentes curriculares e projetos de ensino, pesquisa e extensão que favoreçam a inserção dos acadêmicos neste espaço (brinquedoteca); garantir o pleno funcionamento das brinquedotecas, mantendo sempre um espaço organizado e acolhedor; articular com as instituições de ensino da educação infantil e anos iniciais, constituindo calendários rotineiros de visitas, ampliando o contato dos acadêmicos com os alunos; e criação de políticas públicas que garantam a efetividade na implantação das brinquedotecas e a manutenção de recursos para o pleno funcionamento. Eis um longo caminho pela frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das discussões apresentadas, ratifica-se a importância da brinquedoteca dentro do contexto universitário para a formação do futuro pedagogo, salientando que a implantação deste espaço não deve apenas ocorrer para cumprir exigências governamentais, mas como um anseio acadêmico-coletivo que seja realmente utilizado em prol do desenvolvimento estudantil e da contribuição social para o engrandecimento de cada criança atendida, em seus múltiplos aspectos de aprendizagem.

Ressalta-se ainda que, mesmo diante da importância das brinquedotecas, seu uso ainda ocorre de forma inadequada, não abstraído as experiências desenvolvidas como recursos de aprendizagem e construção de uma *práxis* educativa favorável ao pleno desenvolvimento educacional. Nesse sentido, deve-se pensar, antes de tudo, o que está sendo desenvolvido e como tais interações ocorrem e são potencializadas no processo formativo, refletindo a edificação profissional do pedagogo. Questões necessárias para maximizar significativos percursos e processos de aprendizagens no ensino superior.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília: Senado, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
m Acesso: 08 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasília: Senado, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 07 nov. 2020.

BROERING, Adriana de Souza. Quando a creche e a universidade se encontram: histórias de estágio. *In:* OSTETTO, Luciana E. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 107-126.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CUNHA, Nilse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 4.ed. São Paulo: Aquariana, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). 7.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In:* KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-48.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Teorias, pesquisas e organizações que valorizam o jogo na educação pré-escolar: o exemplo da brinquedoteca.** Cadernos do EDM, FEUSP, 1990.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil.** Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio, 2011.



SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Coord.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, A. L. G. da; FERREIRA, F. M. N. S. Arte e ludicidade: abordagens interdisciplinares na perspectiva da aprendizagem significativa. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 3, 2013, p. 1-9. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/16784>. Acesso: 07 nov. 2020.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; FERREIRA, Maria Antonia Vidal. Desafios da prática docente no município de Óbidos/Pará: um estudo sobre a formação de professores na Educação Básica. *In*: DICKMANN, I.; DICKMANN, I. (Org.). **Educação Brasil 1**. Chapecó: Livrologia, 2019, p. 157-166.



GT 3 – *Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais*

A DINÂMICA DO ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

Lucas de Vasconcelos Soares - HISTEDBR/Ufopa
lu.cas.soares@bol.com.br

Geliane de Sousa Batista - Ufopa/Óbidos
batistageliane@gmail.com

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares - HISTEDBR/Ufopa
lilia.colares@hotmail.com

RESUMO: O estudo, em andamento, visa analisar a dinâmica do ensino remoto – introduzida no curso de uma pandemia – nas instituições públicas de ensino, identificando desafios desta nova organização na prática docente. As discussões são fruto de uma pesquisa empírica, contemplando levantamento bibliográfico-documental, observação e aplicação de entrevistas semiestruturadas com docentes da Educação Básica por meio do uso de formulário eletrônico. Partindo da triangulação de dados orais, documentais e bibliográficos, os resultados parciais revelam que a pandemia introduziu novas demandas e esforços, aos docentes, diante da organização da dinâmica educativa, desde a adaptabilidade às ferramentas tecnológicas disponíveis até a transposição de metodologias presenciais para o ambiente virtual, bem como ocasionou a expansão da carga horária de trabalho, desmotivação e conflitos com as famílias dos estudantes. Soma-se a isso, o visível enfraquecimento da oferta de formação para o novo contexto educacional, revelando inoperâncias das políticas públicas em educação. A pandemia projetou ainda o desafio da (re)invenção do fazer docente numa atual conjuntura de crise na educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Docência. Pandemia.

THE DYNAMICS OF REMOTE TEACHING AND THE CHALLENGES IN TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: The study, in progress, aims to analyze the dynamics of remote education - introduced in the course of a pandemic - in public educational institutions, identifying challenges of this new organization in teaching practice. The discussions are the result of an empirical research, including bibliographic-documentary survey, observation and application of semi-structured interviews with teachers of Basic Education through the use of an electronic form. Based on the triangulation of oral, documentary and bibliographic data, the partial results reveal that the pandemic introduced new demands and efforts to teachers, in view of the organization of educational dynamics, from adaptability to available technological tools to the transposition of face-to-face methodologies to the environment. virtual, as well as caused the expansion of the workload, demotivation and conflicts



with the families of the students. Added to this, the visible weakening of the training offer for the new educational context, revealing the inefficiencies of public policies in education. The pandemic also projected the challenge of the (re) invention of making teachers in a current conjuncture of crisis in public education.

KEYWORDS: Remote teaching. Teaching. Pandemic.

ESTABELECENDO DIÁLOGOS

A pandemia da Covid-19 – ocasionada pela transmissão em massa do SARS-CoV-2 (Coronavírus) – introduziu uma série de desafios na organização social, alcançando diversos setores e sujeitos, numa realidade que assiste a mobilização das ciências pela criação de uma vacina capaz de impedir o avanço do vírus. No Brasil, registra-se um quantitativo de 5.590.941 casos confirmados e 161.170 mortes, enquanto que, no Estado do Pará, os números revelam um total de 253.080 confirmações, seguido por 6.743 óbitos⁴. Tais números são alarmantes diante da possibilidade de maior expansão dos casos, indicando a necessidade de ações capazes de evitar a propagação da doença, como a criação de decretos mais severos que auxiliem na segurança da população. Isto posto há de se ressaltar que, contraditoriamente, enquanto que escolas e universidades, essenciais na cotidianidade, permanecem fechadas, serviços de bares, academias e a realização das eleições municipais estão mantidas, já que estes últimos são benéficos ao engrandecimento e expansão do capital (SAVIANI, 2020).

No contexto atípico de uma pandemia, que deveria possibilitar a junção de esforços coletivos em prol de seu enfrentamento, são visíveis articulações do capital operando em detrimento de seus interesses, desvalorizando o compromisso e o respeito com a vida e a dignidade da pessoa humana em um momento tão difícil da história (SOARES; COLARES, 2020), mesmo ciente que tais ações justificam-se em sua própria essência excludente e opressora (SAVIANI, 2020).

Corroborando a estes acontecimentos, as falas do atual presidente da república, Jair Bolsonaro, reforçam um desprezo pelo vírus e seu poder de

⁴ Dados atualizados em 05/11/2020 às 08h30 no Portal Coronavírus, disponível em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F01hdnp&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>.



letalidade, principalmente, pela insistência apresentada no que tange a retomada das atividades laborais no início da pandemia, mostrando-se concatenado em proteger a economia do país, replicando discursos impensáveis, pois “[...] mesmo depois de o Brasil contabilizar um número elevado de pessoas mortas pela contaminação [...] o presidente veio a público relativizar o perigo da pandemia viral, adjetivando a doença, que tantas vidas já havia ceifado, como uma “gripezinha [...]” (FONSECA; SILVA, 2020, p. 64). Sob tal problemática, Soares e Colares (2020, p.28) ressaltam que:

[...] em plena crise da saúde pública no país, continuamos assistindo diversos embates na política brasileira, principalmente, advinda do atual presidente, com comportamentos, ideias e atuações inconsequentes sobre um problema de natureza grave. [...] Um exemplo disso tem sido visível nas falas deste governante, tratando a doença como uma “gripezinha” e em ações como “tossir na própria mão e cumprimentar outras pessoas”, práticas que evidenciam um contraponto em todo o esforço das ciências, na preocupação e recomendações dos profissionais da área, bem como um desrespeito com a vida da população [...].

Partindo da condição em que “[...] a humanidade vivencia um confinamento forçado que paralisou mais de 3,5 bilhões de pessoas [...]” (ORSO, 2020, p. 2), destaca-se que a crise da Covid-19, que visibilizou uma série de desigualdades, não está contraposta a uma situação de normalidade, uma vez que o mundo já vivencia este agravamento social desde a década de 1980 com o avanço do neoliberalismo. Do contrário, a pandemia vem apenas agravar uma condição de crise a que a população já estava sujeita (SANTOS, 2020), uma vez que “[...] o capital não dá tréguas [...]” e, embarcando neste momento atípico, ocasionou “[...] uma sensação de apreensão, inquietação, espanto, assombro, preocupação e pânico em todo o mundo” (ORSO, 2020, p. 2-3), justificando-se no fato de que qualquer quarentena é discriminatória e reforça a injustiça, exclusão e sofrimento (SANTOS, 2020).

Todavia, fica claro nas discussões de Orso (2020, p. 21) que, apesar do caráter “democrático” do vírus, sem preferência por classes sociais, etnias, gêneros, etc., com o aprofundamento da crise estrutural do capital, os menos favorecidos economicamente sofrem as consequências diretas da



pandemia, ressaltando que “[...] são [...] 3,6 bilhões de pessoas que se encontram na pobreza, sem habitação adequada, sem saneamento básico, sem dinheiro para comprar comida e adquirir álcool em gel e máscaras para se proteger, e as outras cerca de 500 milhões que a ela serão empurradas [...]”. Daí a ideia de desigualdades sociais ganhando visibilidade no contexto pandêmico, mesmo que já existente na sociedade por longo tempo.

No que tange ao campo educacional, a pandemia ocasionou o fechamento de instituições de ensino e, conseqüentemente, a paralização das atividades presenciais, especialmente na esfera pública. Introduziu um modelo de ensino – Ensino Remoto – pautado no uso das tecnologias educacionais disponíveis que, diante da condição ou não de acesso dos estudantes a tais ferramentas, novamente aflorou desigualdades (SOARES; COLARES, 2020). Tais discussões ocuparam centralidade no cenário brasileiro, questionando as condições para continuidade das atividades, fator decisivo para o adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), resultante de intensas manifestações contrárias a sua realização. Em torno da dinâmica adotada, Soares (2020, p. 6-7) manifesta certa preocupação ao refletir que:

Quando se anuncia a chegada do COVID-19 no Brasil um dos primeiros passos dos governantes [...] é decretar o fechamento das escolas, simbolizando assim que a situação não estava “normal”. Os prazos dos decretos seguem sendo ampliados e a pressão pela continuidade dos estudos fez com que se tirasse da gaveta um projeto que há muito tempo fazia parte das aspirações dos governos e empresas privadas de educação: a educação a distância (EAD). Do dia para a noite essa modalidade que até então era proibida como ferramenta prioritária na educação básica, torna-se a solução pragmática para o momento da crise pandêmica.

Concomitantemente, tem sido visíveis os embates em torno da continuidade ou paralização definitiva das atividades educacionais, questionando os processos de organização do ensino e o acesso às ferramentas tecnológicas utilizadas pelas escolas. Indaga-se, portanto, se nesse modelo de ensino remoto os alunos efetivamente apreendem ou somente cumprem as exigências burocráticas do calendário escolar? Tal questionamento reforça a necessidade de reflexão sobre as ações



desenvolvidas durante a pandemia, verificando o lugar da formação, a produção de conhecimentos e a experiência significativa do processo ensino-aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o estudo, em andamento, visa analisar a dinâmica do ensino remoto – introduzida no curso de uma pandemia – nas instituições públicas de ensino, identificando desafios desta nova organização na prática docente. Da questão problema, decorrem os seguintes objetivos: compreender o arcabouço teórico-político-educacional da docência e sua atuação no contexto pandêmico; e identificar os desafios no fazer docente na dinâmica do ensino remoto, refletindo o lugar da formação nesse processo.

As discussões são fruto de uma pesquisa empírica, contemplando, entre as técnicas de coleta de dados, o uso de levantamento bibliográfico-documental, observação das práticas docentes durante a pandemia e aplicação de entrevistas semiestruturadas com docentes da Educação Básica da rede pública de ensino por meio do uso de formulários eletrônicos. Das técnicas de análise e construção dos resultados, utilizou-se da triangulação de dados orais, documentais e bibliográficos. Guiando-se em princípios éticos, os sujeitos da pesquisa estão identificados por números arábicos (Docente 1, 2, 3, 4), preservando suas identidades.

Para efeito de organização, o estudo está composto por dois blocos: **a docência no contexto acadêmico brasileiro**, discutindo, a partir de um viés teórico-político-educacional, os sentidos do trabalho docente e sua atuação no curso de uma pandemia; e **o ensino remoto e a “(re)invenção” do fazer docente**, refletindo a nova dinâmica empregada no ensino público e os desafios imbricados no fazer docente. A seguir, discutem-se cada um.

A DOCÊNCIA NO CONTEXTO PANDÊMICO BRASILEIRO

As discussões em torno do trabalho docente não são recentes, numa realidade de crescentes transformações sociais, exigindo deste profissional a capacidade de saber lidar com as mudanças postas a sua atuação, balizando ações potencializadoras com foco no desenvolvimento humano (SOARES;



FERREIRA, 2019). Mesmo imbricado no discurso neoliberal de mercado, cobrando-lhes um “produto final de qualidade”, enxerga-se o docente como um instrumento de transformação social de uma realidade conflituosa. Para que tal possibilidade se concretize, sua atuação precisa estar articulada com as demandas e anseios coletivos, superando os interesses predominantes do capital, constituindo movimentos contra-hegemônicos na educação pública. Nesse sentido, ao metaforizar a figura docente em tempos de crise na educação brasileira, Soares e Ferreira (2019, p.160) destacam que:

Metaforicamente, comparamos [...] à saga de um soldado no caminho da guerra, este sem a mínima noção do espaço que lhe reserva. Assim, a partir de repreensões e obstáculos, o mesmo começa a construir mecanismos de sobrevivência para manter-se vivo. Tal descrição não difere da prática docente [...], pois, assim como o soldado, o professor precisa estabelecer estratégias se quiser resistir a uma realidade dilacerada, desordenada e opressora. Mais ainda, manter a ordem e salvaguardar a formação de seus recrutas (alunos). Por esse viés, entendo a sala de aula como um “campo de batalha” [...].

No que tange a formação de professores para o êxito do trabalho educacional, Martins (2010, p. 14) compreende que este profissional deve perpassar por “[...] uma trajetória de formação [...] intencionalmente planejada [...]”, sem perder de vista uma possível ação transformadora na realidade em que atua. A mesma preocupação é reforçada por Saviani (2011) ao destacar alguns pontos para a efetividade da prática docente, indicando a urgente oferta de condições adequadas e dignas de trabalho, incluindo espaços, recursos e tempo, formação continuada e qualificada e valorização social da profissão, compreendendo que “[...] a formação do professor não se esgota nos cursos de formação [...], ela precisa ocorrer de forma permanente e continuada, em que a integração teoria e prática é basilar para a práxis transformadora” (COLARES, 2018, p. 21). Portanto, ressalta-se que:

A docência não é vocação, sacerdócio e muito menos uma ação instintiva. É uma atividade profissional realizada por indivíduos concretos, em um determinado tempo e espaço que constituem um contexto que se relaciona com outros contextos, sofrendo influências externas e também com possibilidades de exercer influência, seja sobre as pessoas ou mesmo em coletivos, dado o seu potencial criativo e transformador (COLARES, 2018, p. 31).



Compreendendo o papel da docência e da formação, chama-se atenção a condição posta ao trabalho docente no curso de uma pandemia, consolidando a dinâmica do ensino remoto, cuja prática induziu uma (re)formulação de ações, reflexões e transformações na vida profissional destes sujeitos (SAVIANI, 2020), sem perder de vista as precariedades já consolidadas na escola pública. Assim, o ensino remoto “surgiu [...] para suprir a ausência das aulas [...] posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita” (SAVIANI, 2020, p. 5). Portanto, o ensino remoto não pode equivaler ao ensino presencial, bem como não está associado à modalidade da Educação a Distância, já que esta possui uma série de requisitos e legislação específica já consolidada. Eis a primeira ideia a ser desconstruída. Saviani (2020, p. 5-6) destaca ainda que devem ser observadas condições para que o ensino remoto possa funcionar como equivalente a educação presencial, entre elas:

- a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
- c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais.

Em linhas gerais, o contexto pandêmico projetou novas demandas no trabalho docente, principalmente, pelo uso das tecnologias disponíveis, recursos ainda desconhecidos por muitos professores. De imediato, estes se sentem obrigados a adentrarem em tais ferramentas, a reformularem suas metodologias e, principalmente, a visibilizarem sua atuação aos pais e/ou responsáveis dos estudantes, já que a casa é a “nova sala de aula” e, conseqüentemente, os professores passam a ser acompanhados não só pelos estudantes, mas também pelas famílias, consolidando a ideia de que:

[...] estamos diante de uma dicotomia na educação escolar, principalmente, daqueles ainda em atividades durante a pandemia:



de um lado, as expectativas dos estudantes e de seus familiares; do outro, as fragilidades e desafios da atuação docente e a incorporação de suas práticas nas tecnologias disponíveis, momento de tensão e desencontros na função educativa (SOARES; COLARES; HORA, 2020, p. 5).

Ultrapassando pontos negativos deste período, a pandemia “[...] tem proporcionado algum tipo de aprendizado na docência, [...] desafiando-os ao uso e incorporação de novas metodologias e processos educacionais, superando seus medos”, ao mesmo tempo em que se configura como espaço “[...] valioso para ratificar a valorização da função docente como um elemento fundamental na sociedade em crise” (SOARES; COLARES; HORA, 2020, p. 5).

Também não se deve perder de vista as precariedades e desafios postos à efetividade da dinâmica do ensino remoto na educação pública, já que se optou pela continuidade das aulas, mas pouco se investigou sobre as condições dos estudantes e de suas famílias para este acompanhamento, aflorando dilemas e desigualdades (SOARES; COLARES, 2020). A seguir, apresentam-se duas problemáticas relacionadas à docência na pandemia, permitindo a reflexão sobre as condições de trabalho, conforme as Figuras de N° 1 e 2.

Figura 1: Ilustração representando os desafios e custos aos docentes na dinâmica das aulas remotas.



Fonte: Grupo *Time* <https://www.facebook.com/grupodepesquisatime/>, 2020.



Figura 2: Notícia sobre o falecimento de um docente enquanto entregava atividades aos estudantes sem acesso as tecnologias.

Professor morre em acidente de rabetá enquanto entregava atividades para estudantes sem aula no PA

Fonte: G1 Pará <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/09/14/professor-morre-em-acidente-de-rabetá-enquanto-entregava-atividades-para-estudante-sem-aula-no-pa.ghtml>, 2020.

Em observância as figuras 1 e 2, vislumbra-se o desafio docente em adentar na dinâmica do ensino remoto, com gastos pessoais mais elevados por conta da estrutura necessária para tal efetividade, bem como na sobrecarga de trabalho que só aumenta mediante a estranheza de um novo ambiente de ensino (Figura 1). De igual modo, revela-se a intensificação de riscos na atuação docente, especialmente, em espaços que não dispõem do acesso aos recursos tecnológicos, restando a adoção de outras metodologias, como a entrega de atividades impressas aos estudantes. Na região amazônica brasileira, a exemplo, considerando a logística deficitária, os desafios são constantes no prosseguimento do processo ensino-aprendizagem, visibilizando condições de perigo (Figura 2).

Corroborando as discussões, o relatório técnico intitulado “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” do Instituto Península, realizado com 7.734 professores de todo o país, revelou que 83% dos professores não se sentem preparados para o ensino remoto e 88% revelam ter dado a primeira aula virtual durante a pandemia, bem como 55% dos docentes não tiveram qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento para ensinar fora do ambiente físico da escola, mas que gostariam de receber apoio e treinamento (75%) no processo (PENÍNSULA, 2020).

Na região norte do Brasil, os dados revelam que 69% dos docentes entrevistados informaram que não receberam formações para as atividades no ensino remoto, enquanto que, outros 31% tiveram formações, mas



totalmente inadequadas diante do desafio imposto pela pandemia. Assim, o estudo revela que os professores estão dedicando menos tempo às atividades de lazer e triplicando o investimento nos estudos, principalmente, em compreender as ferramentas tecnológicas disponíveis e a adequação metodológica de suas atividades em tais recursos digitais (PENÍNSULA, 2020).

Portanto, é visível que a pandemia tem sido de grandes desafios no fazer docente, cobrando-lhes adequação, ação e continuidade das demandas educacionais, mesmo diante de um modelo equivocado de ensino desenvolvido pelas instituições públicas. Todavia, é reconhecível este momento para compreensão da importância do papel docente na formação dos estudantes. No tópico seguinte, discute-se, a partir da percepção de docentes atuantes na Educação Básica, práticas e desafios na dinâmica do ensino remoto.

O ENSINO REMOTO E A “(RE)INVENÇÃO” DO FAZER DOCENTE

Partindo da percepção docente, os resultados parciais do estudo indicam que a pandemia trouxe novas demandas e esforços, aos professores, diante da organização da dinâmica educativa, desde a adaptabilidade às ferramentas tecnológicas disponíveis até a transposição de metodologias presenciais para o ambiente virtual. Entre as ações mais comuns realizadas, destacam-se: a criação de grupos no aplicativo *Whatsapp*, utilizado na disponibilização de materiais digitais aos estudantes; o uso de páginas na rede social *Facebook*, com postagens de informações sobre as atividades da instituição; e a troca de informações por chamadas de voz/vídeos entre professores, estudantes e famílias. Sob tais acontecimentos, destaca-se a seguinte preocupação:

Com o isolamento social as aulas foram suspensas e vieram as atividades remotas, o uso do WhatsApp por meio do celular, o uso de internet para facilitar um contato com a criança e com a família, mas esqueceram-se que existem famílias que moram longe da cidade, em lugares que não tem energia elétrica, não tem internet. Só para ter uma ideia, hoje apenas uns 10% da nossa clientela possuem acesso ao celular com internet e acompanham as aulas por meio do



WhatsApp. As aulas são a troca de atividades, onde enviamos o material aos alunos e eles respondem sobre possíveis dúvidas. Infelizmente, não é fácil administrar muitas turmas, chegando ao ponto de receber mensagens de pais de alunos em horários inapropriados (DOCENTE 2, 2020).

A narrativa apresentada (Docente 2) reforça uma realidade comum na Educação Básica, onde muitos estudantes não dispõem de meios para garantir o acesso à dinâmica do ensino remoto (SAVIANI, 2020). Assim, algumas instituições utilizaram da impressão de apostilas, selecionadas pelos docentes com base no livro didático, como um meio de assegurar a continuidade das atividades educacionais. Tal ação ocorre da seguinte forma: a família recebe as atividades na escola, os estudantes fazem a resolução e, novamente, retorna o material aos docentes para a correção. Em realidades como a Amazônia, com a ineficiência dos recursos digitais, tal dinâmica tem sido a alternativa mais viável durante a pandemia, mesmo sabendo das fragilidades que ocorrem no real aprendizado dos alunos (SOARES, 2020). Desse modo, um dos entrevistados, atuante na educação infantil, ressalta o fato de que:

São muitos os desafios de exercer a docência em tempos de pandemia na educação infantil, pois trabalhar com essa faixa etária requer manipulação de objetos, contato com o concreto, com o lúdico, muita música, movimentos, danças, a escuta, a fala e, principalmente, a observação e a percepção da criança. Trabalhar com crianças requer olho no olho (DOCENTE 1, 2020).

Além de um visível comprometimento no processo ensino-aprendizagem, a pandemia ocasionou a expansão da carga horária de trabalho aos docentes, com maiores demandas na organização de atividades compatíveis com os recursos disponíveis (ORSO, 2020), gerando desmotivação ao longo do processo – tanto aos professores como aos estudantes e seus familiares – e recorrentes conflitos entre estes, pois muitos pais não se sentem aptos em auxiliar os filhos na resolução das atividades, seja pela rotina de trabalho ou por desconhecimento dos conteúdos, alegando que os professores estão sobrecarregando os alunos. Sob tais interferências, registra-se a fala de um docente ao destacar que:



A primeira questão que me deparei nessa dinâmica de ensino remoto foi a ausência da nossa liberdade, a liberdade de desenvolver, falar e criar, pois a partir do momento que esse ensino começou a ser praticado é o pai que quer saber mais que o professor, é a coordenação que passa a fiscalizar o trabalho (DOCENTE 4, 2020).

Partindo dessa constatação, ressalta-se que o ensino remoto tem sido espaço de conflitos entre escola e família (SAVIANI, 2020). Soma-se a isso, o enfraquecimento da oferta de formação para o novo contexto educacional, revelando inoperâncias das políticas públicas, uma vez que “*o grande desafio no momento é que nós estamos adaptando uma realidade, que é presencial, para o ensino remoto, que acontece no ambiente virtual, ou seja, não há sincronia entre as metodologias e nem formação para isso*” (Docente 3, 2020). Outra vez, reafirma-se o sentido/importância da formação na solidificação de práticas significativas e transformadoras na sociedade (SOARES; FERREIRA, 2019). Mesmo diante de fatores negativos no ensino remoto, a fala de um docente estabelece uma conexão de aprendizado com o atípico momento (SOARES; COLARES; HORA, 2020), afirmando que:

Em contrapartida, eu já consegui também trazer uma dinâmica diferente, onde eu convido palestrantes que talvez no presencial eu não conseguisse trazer pra desenvolver uma dinâmica maior de construção dos projetos no novo ambiente ensino-aprendizagem dos estudantes. Essa ação tem sido de grande contribuição na formação dos estudantes, mesmo na dinâmica remota do ensino (DOCENTE 3, 2020).

Nesse sentido, como consequente maior, a pandemia projetou o desafio da (re)invenção do fazer docente numa atual conjuntura de crise na educação pública (SANTOS, 2020), com políticas educacionais que são, constantemente, minimizadas por desmontes e retrocessos no setor público brasileiro (SAVIANI, 2020), bem como o inegável avanço da privatização no setor educacional (ORSO, 2020). No curso de uma pandemia, caberá ao profissional docente adquirir a capacidade de organização, reflexão e ação transformadora na realidade em que atua, ultrapassando a condição de pânico e de desigualdades e absorvendo constantes aprendizados desse processo (SOARES; COLARES, 2020), culminando na construção de uma *práxis* educativa que faça sentido aos estudantes confinados em casa.



UMA PAUSA NAS DISCUSSÕES

Perpassando as condições deficitárias já imbricadas ao trabalho docente – ausência de formação, baixos salários, desvalorização social-profissional, etc. – o contexto pandêmico triplicou as exigências na atuação profissional, provocando alguns desafios: usabilidade de ferramentas tecnológicas; aumento da carga horária de trabalho; intensos conflitos com as famílias dos estudantes; a necessidade de transposição de metodologias presenciais e a adaptação aos recursos digitais disponíveis; ampliou a inserção dos pais e/ou responsáveis dos alunos nas aulas, cerceando a liberdade e autonomia; e minimizou a oferta de formação no momento em que esta se faz necessária.

Tal realidade tende a agravar-se ainda mais se considerarmos algumas modalidades educativas, como a indígena, quilombola, educação especial, educação infantil, etc., que necessitam de maior interação, real e presencial, para sua efetividade. Em outras palavras, significa dizer que vivenciamos um momento atípico sem preparação técnica suficiente para a continuidade das atividades educacionais, ou seja, ainda desassistidos pelas políticas públicas. O contexto pandêmico tem servido para fragilizar a figura docente com críticas em sua atuação, já que no sistema vigente, opressor por natureza, não se dá ênfase nas condições de trabalho disponíveis, mas sim em quem o realiza, nesse caso, o profissional docente. Portanto, constituir resistências se faz necessário em tempos de crise na educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

COLARES, A. A. A educação superior e os desafios da prática docente. **Revista Exitus**, v. 8, n. 1, 2018, p. 17-33. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/articloe/view/404>. Acesso: 01 nov. 2020.

FONSECA, A. D.; SILVA, S. L. A. da. O Neoliberalismo em Tempos de Pandemia: o Governo Bolsonaro no contexto de crise da Covid-19. **Ágora**, v.22, n.2, jul./dez., 2020, p. 58-75. Disponível em:



<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/15461>. Acesso: 08 nov. 2020.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31.

ORSO, P. J. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, v. 10, 2020, p. 01-54. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432>. Acesso: 03 nov. 2020.

PENÍNSULA. **Relatório – Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. Acesso: 06 nov. 2020.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, 2020, p. 1-25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/146>. Acesso: 15 out. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan./jun., 2011, p. 7-19. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso: 05 nov. 2020.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, 2020, p. 19-41. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>. Acesso: 20 out. 2020.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S.; HORA, D. L. da. Ensinar na Pandemia: dilemas atuais da docência. **Revista Educação Básica em Foco (Anpae)**, v.1, n1, abr./jun., 2020, p. 1-6. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/Ensinar-na-Pandemia-dilemas-atuais-da-docencia-Lucas-MariaLilia-Dinair.pdf>. Acesso: 04 nov. 2020.

SOARES, L. V.; FERREIRA, M. A. V. Desafios da prática docente no município de Óbidos/Pará: um estudo sobre a formação de professores na



Educação Básica. *In:* DICKMANN, I.; DICKMANN, I. (Org.). **Educação Brasil 1**. Chapecó: Livrologia, 2019, p. 157-166.

SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. *In:* SOARES, S. B. V. *et al* (Org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Terra Sem Amos, 2020, p. 5-14.



GT 3 – *Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais*

A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Isla Eliziário Alves - Ufopa
islaeliziario@gmail.com

Jarliane Pinto dos Santos - Ufopa
jarliane_ps@hotmail.com

Clenya Ruth Alves Vasconcelos (Orient.) - Ufopa.
Clenya.vasconcelos@ufopa.edu.br

RESUMO: Este trabalho objetiva compreender os desafios da prática pedagógica forjada pela pandemia a partir do olhar do docente no município de Óbidos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória, com a abordagem qualitativa da investigação em educação. Foram entrevistadas três professoras, duas da área urbana e uma da área rural. A pesquisa mostrou as dificuldades subjacentes às práticas insurgentes no formato de aulas remotas. Esse quadro se agrava pelo baixo domínio das tecnologias da informação e comunicação. É imprescindível um planejamento que consiga abranger a todos os alunos, bem como necessidade de formação para os docentes utilizarem as tecnologias de modo que consigam alcançar os objetivos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Professores. Educação Básica. COVID-19.

ABSTRACT: This work aims to understand the challenges of the pedagogical practice forged by the pandemic from the perspective of the teacher in the city of Óbidos. To this end, an exploratory research was carried out, with a qualitative approach to research in education. Three teachers were interviewed, two from the urban area and one from the rural area. The research showed the difficulties underlying the insurgent practices in the format of remote classes, this situation is aggravated by the low domain of information and communication technologies. It is essential that the need for planning that can cover all students, as well as the need for training for teachers to use technologies in order to achieve the learning objectives.

KEYWORDS: Teachers. Basic education. COVID-19.

INTRODUÇÃO

A pandemia covid-19 desvelou a face perversa da realidade política e social do Brasil, embora seja uma realidade visível, o estado tem optado por manter-se em sua condição de letargia, em especial, quando se trata de questões sociais. Nunca foi tão necessário o debate sobre desigualdade social e a urgência de políticas públicas sob uma visão mais inclusiva.



A principal característica de um estado neoliberal como o Brasil, é a forma como conduz as políticas sociais, e a educação se insere nesse contexto. Nesse cenário, o papel do Estado se restringe a intervir o mínimo possível na economia, e mínimo também na responsabilidade quanto à políticas sociais, concedendo e legitimando espaços para iniciativa privada fazer suas mudanças, aprimorações e novos ideais. A partir de março de 2020, o Brasil viveu o crescimento exponencial do contágio pelo vírus. A pandemia sinalizava que iria se instalar por muito mais tempo que a população mundial estava imaginando. O aumento exponencial no número de infectados reverberou no fechamento de escolas, creches, bares; não se cogitou que demoraria tanto a retomada das atividades, e que quando se retorna seria de uma maneira diferente do qual estavam acostumados, principalmente as escolas.

Os professores tiveram que se adaptar a uma nova realidade de terem que administrar suas aulas virtualmente para as crianças, jovens e adultos. A mutação do trabalho docente foi forçada pela inserção abrupta das tecnologias da informação e comunicação na mediação do processo de ensino e aprendizado. Gravar vídeos que sejam chamativos para prender a atenção das crianças, buscar maneiras para que a aula não se torne muito repetitiva, foram desafios para a nova realidade das salas de aulas. Um novo tempo que forjou de maneira repentina a prática pedagógica de milhares de professores.

Sob essa perspectiva objetivamos com este trabalho compreender os desafios da prática pedagógica forjada pela pandemia a partir do olhar do docente no município de Óbidos. Foi realizada uma pesquisa exploratória, com a escolha da abordagem metodológica de investigação qualitativa. A coleta de dados foi feita através da aplicação de questionário online, que foi enviado por meio da rede social WhatsApp para 10 professores do ensino fundamental da educação básica, tendo retorno apenas de 3. Com os resultados dos questionários, realizou-se uma análise do material gerado, com base nos eixos: ensino-aprendizagem; ensino remoto.



A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

As mudanças no sistema educacional ocorreram rapidamente, os professores tiveram que transformar seus métodos e conteúdos de aulas presenciais para aulas online, compulsoriamente baseado na improvisação. Cabe destacar que a incorporação das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional, haja visto o imenso fosso de desigualdades social existente no país; problemas de infraestrutura, formação docente deficitária, são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias (BRAGA, 2018; THADEI, 2018).

Conforme Martins (2020, p. 251), o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Em meio a esse cenário o Sistema Nacional de Educação editou a medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020,

Com a pandemia COVID-19 uma das várias Medidas Provisórias criadas foi a MP nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020). Para o caso específico da educação básica, em seu art. 1º, dispensa a obrigatoriedade do número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, que é descrito no inciso I, do art. 24 da LDB (BRASIL, 1996), que estabelece como carga horária mínima anual de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 2020).

Muitas redes de ensino têm optado pela modalidade de ensino remoto, muito parecido com a educação à distância (EaD), envolvendo gravações de vídeos, áudios e transmissões ao vivo em plataformas virtuais, para que os alunos possam estudar em casa. No entanto, de acordo com Hodges (2020), o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional



preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line.

Nesse momento de confinamento e aulas virtuais, a utilização de formato das aulas síncronas e assíncronas se faz presente, as aulas síncronas trazem várias vantagens, pois acontece em tempo real, no qual se tem a oportunidade de interagir por meio de videoconferências e transmissões ao vivo, podendo ter um feedback de imediato, porém há desvantagens no caso da conexão internet for de pouca qualidade, mas por outro lado se tem as aulas assíncronas que são através de videoaulas gravadas, materiais que os professores disponibilizam por meio de links, dando mais liberdade e flexibilidade aos alunos, no qual é o mais viável, pois pode acessar a qualquer hora e lugar, proporcionando autonomia ao estudante, nesse formato não se tem interação em tempo real uma das desvantagens, caso o aluno tenha dúvida ele envia mensagem ao professor e aguarda a resposta. As vantagens nesse formato é a flexibilidade, a maioria dos alunos participam, pois não depende tanto de internet de alta velocidade. Em vista disso, utilizar meios que beneficie e melhore o aprendizado dos estudantes é essencial, dessa maneira percebe-se a importância de fazer uso das ferramentas disponíveis para um melhor ensino-aprendizagem.

O cenário é bastante complexo e todos os envolvidos com o processo educativo são convidados a refletir a respeito dos métodos e técnicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem. No art. N° 206 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil é bem explícito que deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O Estado, a família e a sociedade precisam assumir suas responsabilidades, todos são coparticipantes na garantia desse direito que é fundamental e intransferível.

A escola, o corpo docente, as salas de aula fazem parte de um conjunto que constroem o aprendizado do aluno dia a dia, ano após ano. Para Libâneo (1994, p.29) "O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos". O currículo escolar é muito mais que um simples documento, ele é vivido, experimentados pelas escolas, enquanto no ensino remoto não observamos nada disso, apenas que é danoso ao



desenvolvimento dos alunos, esses já sentem dificuldades em tempos normais.

Vivemos um cenário de muitas incertezas, a realidade da população brasileira é diferente de outros países, talvez o nosso molde de educação precise de mudanças, mas o ensino remoto também não é uma solução. Precisa-se pensar novas maneiras, pois a realidade atual é preocupante, e precisa-se de um esforço coletivo para construir novos caminhos flexíveis e que com isso, não ocorra muito impacto em relação o ensino-aprendizagem dos alunos.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Foram entrevistadas três professoras, duas da área urbana e uma da área rural, sendo o conteúdo das perguntas dirigido no ensino remoto e a atual condição dos professores diante desse novo cenário; quais suas expectativas e realidades mediante a educação na pandemia.

Nesse sentido, ao ouvirmos os áudios das professoras relatando suas experiências, percebemos que as respostas foram muito parecidas, mesmo encontrando-se em realidades diferentes, que é o caso da área urbana e rural. Percebeu-se a dificuldade que estão sentindo em meio a aula remota, quando houve a necessidade de reformular seu plano de aula e metodologias para o ensino para esse novo formato digital, a fim de se adequar a esse novo cenário de aulas online, em decorrência da pandemia do Covid-19.

A primeira pergunta objetivou verificar os sentimentos frente à realidade do ensino remoto. Cada uma expressou um sentimento diferente. A entrevistada “A” relatou que não está conseguindo atingir os objetivos das aulas, pois não está obtendo um bom retorno e participação. A entrevistada “B”, diz que está entristecida com as questões do ensino remoto, e a terceira disse que era difícil no início compreender tudo isso, pois era uma surpresa, algo muito novo, sentia-se de mãos-atadas, e que não seria capaz de superar essa fase, mas aos poucos foi se adaptando, e segundo a professora, hoje o ensino remoto está mais fácil, pois mesmo tendo dificuldades, a princípio por pensar que não fosse conseguir alcançar seus objetivos, com o decorrer das aulas passou a se sentir mais confiante.



Pode-se notar nas falas das professoras que, essa nova educação, essa experiência conturbada, trouxe muitas frustrações, desgastes psicológicos e emocionais, sobrecarregou os profissionais. Diante disso, é consenso que as entrevistadas preferem o ensino presencial, com o contato diário, pois as possibilidades de superar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem são mais tangenciáveis. Entretanto, sabemos que essa questão é bem complexa, pois não se tem nada de concreto para que o ensino presencial retorne, portanto, o novo contexto social, educacional que estamos vivendo, faz-se necessário o uso adequado das ferramentas tecnológicas para que se consiga um aproveitamento dos alunos em meio a esse cenário caótico. É imprescindível que com essa nova realidade os profissionais da educação procurem se adaptar a esse mundo digital, para que consiga construir suas aulas remotas de forma menos sofrida e com mais propriedade ao utilizar as ferramentas digitais, sabemos o quanto é difícil se reformular nessa conjuntura crítica que estamos vivendo, mas há essa necessidade de ser mais flexível nesse novo formato.

Desse modo, todas sem experiências com a tecnologia da informação. O que nos levanta a questão que:

Em uma profissão que tem como principal objetivo a promoção da aprendizagem dos alunos, deve-se garantir a todos os professores o acesso a políticas de formação continuada que os ajudem a superar os diferentes desafios a depender do momento em que se encontram na carreira (HUBERMAN, 1995, p.31).

Nesse sentido, por meio dessa entrevista destaca-se a grande dificuldade das professoras, alunos e dos pais. Portanto, para que haja uma boa construção do conteúdo, é importante que contemple o aprendizado da criança sem grandes prejuízos, e com isso é necessário agir de forma conjunta, para facilitar a compreensão do estudante da melhor forma possível. A Educação a distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma pior aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos (SOUZA; FRANCO; COSTA,



2016). Além disso, é preciso atentar que nem todos os profissionais de educação têm domínios tecnológicos, dificultando mais o ensino-aprendizagem da criança.

Como é o caso da professora que cita as dificuldades que está enfrentando, por não saber utilizar muito bem as ferramentas digitais, que diz:

Minha experiência com as tecnologias da informação são zero praticamente, agora não mais, não é porque eu já estou mais ou menos, mas já consigo fazer um áudio, que já consigo fazer um vídeo, os slides eu já montava legal, mas às vezes saiam meio estranho, mas tudo bem, mas quanto a áudio e a vídeos, pra mim é assim bem complicado bem difícil mesmo, eu tinha que passar uma aula eu não conseguia gravar o vídeo porque às vezes a minha cabeça não aparecia né, então eu não sabia usar direitinho e os áudios também eu tentava cinco, seis, dez vezes, para sair um bom, para que eu pudesse passar para as crianças, mas assim, foi digamos que é muito gratificante porque a gente começa a entender que a necessidade ela vem em primeiro lugar, você necessita de aprender, você precisa aprender. Então para você alcançar o seu objetivo só depende de você, mas foi bem interessante mesmo eu ainda apanho lógico das vezes eu ainda falo e ainda me enrolo toda, mas eu estou aprendendo, é difícil muito difícil, mas valeu a pena sim, pelo menos é algo que a gente leva para a vida toda. Então a gente consegue perceber que na verdade é tudo medo né, porque potencial a gente tem, então só basta colocar em prática porque na verdade a teoria e a prática elas têm que andar juntas, tanto nas tecnologias da informação, quanto no aprendizado do aluno, quanto do aprendizado do professor e todos tem que ser parceiros, escola família, se não a coisa não anda.

Em vista disso, a participação da família nesse contexto é fundamental para ajudar a criança a compreender as atividades, vale ressaltar que a participação dos pais é de extrema importância na educação dos filhos, independente de pandemia, embora saibamos que não é assim que funciona na maioria das vezes. Percebe-se isso quando se tinha aulas presenciais, mas a parceria escola e família faz com que o desenvolvimento da criança seja prioridade para ambos, porém é lamentável que alguns pais não têm paciência ou tempo para sentar com o seu filho e ajudar nas atividades, e existem outros fatores que prejudicam o ensino remoto, que é a falta de acessibilidade, e isso dificulta nos retornos das atividades. Então é importante essa parceria para que não haja um grande prejuízo no aprendizado da criança, e como a professora enfatiza é preciso que exista parceria da escola e pais, embora tenha exceções daquelas famílias que



estão acompanhando os filhos, mas é um desafio muito grande. “Então fica bem complicado pra trabalhar dessa forma o que a eles fazem é ir atrás das famílias que não comparecem, indagam, ligam, vão nas casas dos alunos, na maioria das vezes o número de telefone não existe, o endereço não é mais o mesmo, então é toda uma situação e as dificuldades são imensas.”

Essa situação se encaixa na fala da professora quando ela diz:

Bem, o que eu percebo com relação ao ensino remoto e a perspectiva de aprendizado dos alunos, para mim é mínima né, porque quando você coloca as atividades para que as crianças possam resolver existem aqueles pais que ajudam né, e quando tem dúvidas procuram, mas o que a gente percebe ao receber as atividades que voltam é que não é a criança que está resolvendo e sim o adulto, então eles não conseguem fazer esse elo, e o ideal seria eles criarem uma rotina com a criança sempre no mesmo horário para resolver as atividades, porque os professores às vezes eles estão empenhados em ajudar, mas normalmente essa ajuda não é procurada.” “[...] Então é muito complicado, mas isso não podemos generalizar nós temos crianças que são excelentes, excelentes mesmos a ponto de ler tudo, de somar direitinho, de subtrair tudo, então é muito gratificante quando você vê isso, mas infelizmente a gente não consegue alcançar todo mundo.

Percebe-se que as tecnologias nos dias atuais são essenciais em todas as suas vertentes, atualmente é o principal meio de comunicação no meio educacional, então é de extrema importância os profissionais estarem atualizados e acompanhando os avanços tecnológicos, e isso também serve para os pais que devem estar inteirados dessa mudança. Nós precisamos repensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre o EaD e o Ensino presencial (UNESCO, 2020). Diante disso, precisamos enfatizar que nem todos os pais têm smartphones e acesso à internet, pois sabemos a dificuldade que muitos passam e nesse caso inicia-se outra problemática, a falta de acessibilidade e a evasão escolar.

Conseguimos compreender que não está sendo fácil para estas professoras as aulas remotas. As presenciais já eram complicadas e sem saber lidar com as tecnologias fica pior e isso poderá prejudicar os alunos, pois segundo Carneiro, Martinelli e Sisto (2003, p. 153), as vivências escolares podem tanto auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem, motivação e autoestima como promover o seu fracasso e dificuldade. Segundo os autores: O fracasso escolar pode ocorrer devido a situações e/ou



condições externas ao indivíduo e que indiretamente o afetam e/ou por condições internas ao mesmo.

Dentre as situações externas mais arroladas, podemos citar as causas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, acarretando a necessidade do trabalho infantil, e as causas de ordem sócio-institucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola até às questões administrativas, salariais, pedagógicas, passando também pela formação do professor dentre os fatores de ordem interna ao indivíduo, destacam-se os relacionados ao desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivenciando um período de grandes mudanças e medo devido a pandemia do Covid-19. São incertezas, inseguranças assolando a todos. Mediante esse fato precisamos encontrar meios que possam minimizar problemas que surgem nesse contexto. Embora saibamos das dificuldades existentes, é preciso agir em conjunto para a construção de um bom desempenho no atual cenário. Na educação, a questão é bem complexa, são inúmeros fatores envolvidos na “nova forma de Educação”, sabemos o quanto já haviam desigualdades na educação, porém com a pandemia esse problema social ficou ainda mais visível. Percebemos essas disparidades através de uma pesquisa qualitativa online realizada com 10 professoras, mas obtendo respostas apenas de três, ou seja, já se observa uma notável dificuldade em obter resultados satisfatórios com a pesquisa online. Apesar de não termos retornos das demais conseguiu-se ter uma noção de como está sendo a realidade dos professores da zona urbana e rural da cidade de Óbidos-PA.

Diante disso, sob as perspectivas das professoras em relação ao ensino remoto e aprendizagem dos estudantes, as aulas presenciais é a melhor opção sem dúvida, mas o ensino remoto é uma alternativa durante a pandemia. Então, apesar dos grandes desafios enfrentados diariamente e das dificuldades com as mídias digitais, aos poucos o ensino remoto está se tornando viável. Dessa forma, é possível ressaltar que, para realizar uma



educação minimamente satisfatória é preciso investimentos do governo. É imprescindível que primeiramente a escola ofereça plataformas digitais em que abranja as necessidades reais dos alunos, tenha um planejamento educacional de acordo com a realidade deles, ofereça formação para os docentes utilizarem as tecnologias da forma correta, pois percebemos nas falas das entrevistadas o desafio que está sendo planejar aulas online e utilizar os meios digitais para ministrá-las.

Portanto, percebe-se que as dificuldades existirão em todos os tempos, mas é preciso vencê-las diariamente, é necessário que exista um trabalho em conjunto, gestão escolar, professores, família e alunos, se houver essa parceria e cada um fizer sua parte, a educação dos discentes não terá grandes danos, visto que se não existir o trabalho em conjunto entre os envolvidos, a tendência é piorar ainda mais o aprendizado dos estudantes e a saúde física e mental dos professores.

A pandemia fez com que nossa rotina mudasse totalmente, estamos aprendendo a cuidar uns dos outros, a se reinventar, a pensar coletivamente, são inúmeros aprendizados em meio a esse cenário triste, mas apesar de toda essa crise que estamos vivendo possamos abstrair experiências positivas e nos tornar seres humanos melhores, mais humanizados capazes de transformar a sociedade em que vivemos e construir uma educação mais eficaz. Se acreditamos que a educação exerce forte influência nas transformações da sociedade, então, acreditamos que a educação reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento desta mesma sociedade (DIAS; PINTO, 2019).

REFERÊNCIAS

BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Publicação original.



BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília, 2010.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição

CARNEIRO, G. R. S.; MARTINELLI, S. C. e SISTO. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicol. Reflex. Crit.**, 2003, vol.16, no.3, p.427-434.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041>. Acesso em: 09 nov. 2020.

GUIMARÃES, Hercules Honorato, KENUPP, Aracy Cristina Bastos Marcelino. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**. v. 1, n. 1, 2020, p. 208-220.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**—A pedagogia crítica e social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.

MARTINS, R. X. **A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância**: um ensaio. Revista de Educação a Distância, v.7, n.1, p.242-256, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/INFORM%20TICA/Downloads/620-Texto%20do%20artigo-3317-1-10-20201014.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875> [Links]. Acesso em: 09 de nov. 2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 05 nov. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao%E2%80%93futuros%E2%80%93da%E2%80%93educacao%E2%80%93da%E2%80%93unesco%E2%80%93apela%E2%80%93ao%E2%80%93planejamento%E2%80%93antecipado%E2%80%93o%E2%80%93aumento%E2%80%93das>. Acesso em: 09 nov. 2020.



GT 3 – Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais

ARTES PLÁSTICAS VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: QUAIS PRÁTICAS ARTÍSTICAS SÃO MAIS UTILIZADAS PELOS DOCENTES ARTE-EDUCADORES NO BAIXO AMAZONAS?

Diogo dos Santos Vieira (Acadêmico - CEULS/ULBRA)
diogovieira123.stm@gmail.com

Naide Pedroso de Sousa (Professora - CEULS/ULBRA)
pedrosodesousanaide@yahoo.com.br

RESUMO: A referida pesquisa tem com intuito de averiguar quais instrumentos das artes visuais são mais utilizadas pelos docentes no baixo amazonas. A arte visuais são atividades que fazem parte da disciplina de educação artística/arte educação, portanto cabe o professor arte educador, explorar e especializar essas práticas artísticas visuais dentro do processo do ensino fundamental. Partindo desse pressuposto o presente estudo objetivou-se em investigar quais as técnicas de artes visuais são mais ministradas e aplicadas no ensino fundamental I e II por docentes de arte educador no município de Santarém-PA? A metodologia utilizada nessa pesquisa foi a pesquisa bibliográfica e de campo, com a formulação de questionário em buscar de saber “quais modalidades artísticas mais ministradas pelos docentes? Os resultados mostram que a maioria dos docentes utilizam essas atividades artísticas em sua pratica docente, contudo não utilizam essas atividades com frequência, percebe-se ainda que a maioria dos docentes não possuem formação complementar em artes plásticas visuais, construindo barreiras nas arte visuais, por não ter conhecimentos básicos sobre essas habilidades artísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Docentes; Ensino Fundamental.

VISUAL PLASTIC ARTS IN FUNDAMENTAL EDUCATION: WHICH ARTISTIC PRACTICES ARE MORE USED BY TEACHERS ART-EDUCATORS IN DOWNTOWN AMAZONAS

ABSTRACT: The aforementioned research aims to ascertain which of the visual arts practices most used by teachers. Visual art is a practice that is part of the discipline of artistic education / art education, so it is up to the teacher art educator, to explore and specialize these visual artistic practices within the process of fundamental education. Based on this assumption, the present study aimed to investigate which visual arts practices are most taught and applied in elementary education I and II by art educators in the municipality of Santarém-PA? The methodology used in this research was a bibliographic and field research, with the formulation of a questionnaire to seek “which artistic modalities are most taught by teachers? The results show that most teachers use these artistic practices in their teaching practice, however they do not use this practice frequently, it is clear that although most teachers do not have complementary training in visual visual arts, building barriers in visual art, for not having the necessary knowledge about these artistic practices.



KEYWORDS: Visual arts; Teachers; Elementary School.

INTRODUÇÃO

A arte na sala de aula se tornou um processo imprescindível, principalmente no ensino fundamental onde professores compartilham conhecimentos práticos e teóricos sobre as artes visuais e suas modalidades no contexto educacional. Sabe-se que Artes visuais expande o fazer artístico na vida do aluno, ampliando ao que está ao seu redor, gerando visão crítica, cultural e emocional do mesmo.

Partindo desse pressuposto há uma importância e cativar e praticar as artes visuais no ensino fundamental, onde busca a efetivação e compreensão dos alunos que passam por esse nível de escolaridade, a percepção de entender que as artes visuais são necessárias para perceber a cultura e sociedades que as rodeiam.

Mediante a essa realidade cabe o professor arte educador desenvolver as artes visuais na prática e na teoria, visando e articulando o aprendizado do aluno, compreendendo o visual, experimental e o cognitivo dos mesmos. Seguindo a linha de raciocínio Hernández (2000) explicita que a educação para a compreensão crítica da Arte pode ajudar-nos a entender como a Arte contribui para fixar visões sobre a realidade e a identidade dos alunos. Por isso há importância de investigar como as artes visuais estão sendo inseridas? E quais as práticas mais utilizadas pelos professores do ensino fundamental?

Com isso a presente pesquisa consistiu em saber quais as práticas das artes visuais são mais utilizadas pelos docentes arte-educadores do ensino fundamental I e II em escolas municipais no município de Santarém-PA, contemplando ainda relevância e a importância de repassar as artes plásticas visuais dentro do contexto educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES



A pesquisa foi realizada com 203 professores de educação artística atuando no 1º a 5º ano fundamental I e 6º ao 9º ano do ensino fundamental II da rede municipal do município de Santarém-PA, no ano de 2019. Para a reformulação dos dados foi construído um questionário com uma pergunta subjetiva que interrogava aos professores quais as atividades das artes visuais mais utilizadas em suas disciplinas de educação artísticas. Os dados coletados serão explicitados a seguir.

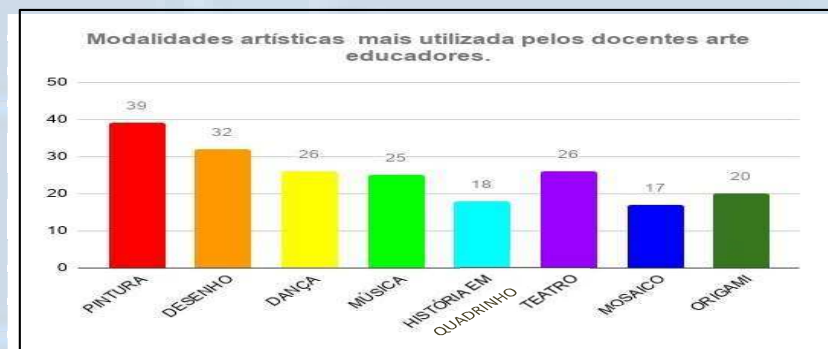
Tabela 1: Atividades das artes visuais mais utilizados em Educação Artística

Modalidades Mais Ministradas	Quantidade de Professores
PINTURA	39
DESENHO	32
DANÇA	26
MUSICA	25
HISTÓRIA EM QUADRINHO	18
TEATRO	26
MOSAICO	17
ORIGAMI	20
TOTAL:	203 docentes

Fonte: pesquisador DIOGO VIEIRA ,2019.

Após a reformulação do questionário, os dados foram tabulados em quantidades de professores sobre qual a atividade artística os docentes mais utilizam em sua prática docente, foram expostas 8 (oito) modalidades artísticas citadas no gráfico a seguir.

Quadro 1: Modalidades artísticas mais utilizadas pelos docentes arte educadores



Fonte: Do pesquisador DIOGO VIEIRA ,2019

Através da análise do questionário, obtivemos variedades de resposta sobre “qual modalidade artística mais utilizada em sua prática docente?”



Nesses aspectos, artes visuais tem artifícios inovadores dentro do contexto educacional, com isso, o professor arte educador tem que oferecer recursos simples nas artes visuais que instiguem descobertas com conhecimentos.

Nessa perspectiva de acordo com (CUNHA 1999, p. 57).

[...] ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com o lápis de cor e papel. Podemos transformar essas propostas simplistas e comuns em uma proposta instigadora e fonte de descobertas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar.

Mediante a essa realidade, na pesquisa alguns dos docentes continuam formação completar como pós-graduação em artes visuais, outros somente o curso licenciado em pedagogia e letras. Partindo desse pressuposto, dos 203 docentes, 39 docentes enfatizam em utilizar a modalidade pintura, com isso os professores compreendem a importância de repassar as técnicas de pintura, combinação de cores e sombreamentos, sendo essas técnicas em: tela, papel, azulejos, cerâmica, etc. mediante a essa realidade. COLL; TEBEROSKY, 2004, p. 30. Explicita que

A pintura pode ser definida com a arte da cor. Se no desenho o que mais se utiliza é o traço, na pintura o mais importante é a mancha da cor. Ao pintar, vamos colocando sobre o papel, a tela ou a parede cores que representam seres e objetos, ou que criam formas.

Nesse aspecto, a artes visuais está impregnada no ensino fundamental, e a pintura, para os docentes é uma atividade artística essencial, a ser trabalhada em todos os momentos do ensino fundamental.

Em outros momentos 32 docentes ressaltam que utilizam a atividade do desenho em sua atuação docente artística, reconhecendo a importância e relevância deste para suas aulas de educação artística no ensino fundamental. Há uma relevância primordial, que vem sanar e agregar desde a educação infantil o hábito de desenhar, vale ressaltar que desenho é uma prática muito utilizada desde a educação infantil. “A criança desenha proporcionalmente em relação aos seus sentidos e concepção desproporcionalmente para os que olham objetivamente, as suas pinturas” (LOWENFELD, 1954, p. 119).



No ensino fundamental é muito praticado pelos os alunos, partindo dessas conjecturas é obrigação do professor instigar essa prática dentro das aulas e educação artísticas e ofereçam propostas que instiguem a vontade do aluno desenhar. Nesse sentido afirmam que o sucesso de um processo significativo no ensino da arte estar sujeito um professor cuja prática teórica do saber e do fazer artístico deve estar conectada a uma abrangência de Arte e sugestões pedagógicas adequadas (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 97).

A dança é uma atividade artística bastante praticada desde os tempos antigos, versados nas escolas e academias, com isso através do contexto histórico, à dança se expandiu no âmbito educacional, mergulharemos à história para aprofundar que desde os primórdios da civilização, os gregos sempre deram importância à dança, na qual ela aparece em mitos, lendas, cerimônias, literatura e também como matéria obrigatória de desenvolvimento do cidadão (PORTINARI, 1989). Portanto seus benefícios são essenciais para relações humanas e a saúde. É possível inferir é compromisso do professor(es): arte educadores, educadores físicos, neste sentido 26 docentes afirmam em utilizar a dança em suas atividades artísticas.

Tendo em vista que a música é uma modalidade artística que é incrementada juntamente com a dança, modalidade explicitada anteriormente, mediante a essa realidade 25 docentes condizem em abordar a dança nas atividades artísticas. Os artes educadores percebem a importância da música nos conteúdos como um recurso de aprendizagem, com a criação de paródias para assimilação de conteúdo ao mesmo tempo ágio, por isso, essa modalidade se torna imprescindível no ensino fundamental.

Em outras ocasiões 18 docentes implicam a repassar a história em quadrinho em sua atuação docente, enquanto arte educador. A história em quadrinho é uma técnica educativa essencial, que todo arte educador precisa abordá-la dentro o contexto artístico, pois as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e adolescentes.

Através dessas deduções Barbosa (2004, p. 21), salienta que “há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e



jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. [...]. A utilização das histórias em quadrinhos no ensino da arte faz com que os alunos tenham proveitosos resultados na escola e vida pessoal, permitindo uma melhor atuação no processo de aprendizagem é essencial seu processo na disciplina de educação artísticas, deixando-a atrativa.

Em outros momentos da pesquisa, 26 professores afirmam em utilizar o teatro em sua desempenho docente, considerando o mesmo como uma das práticas essenciais da artes visuais, principalmente pelas expressões artísticas e atuação de trabalhar o corpo com o belo, possibilitando a leveza e a liberdade de viver intensamente. Visto que, na concepção de Nazareth (2009):

A arte é libertária e o teatro é, sem dúvida, das Artes, expressão libertária por excelência. A possibilidade de “re-viver” sentimentos e situações sem barreiras de tempo e espaço, de presenciar fatos de verdade ocorridos ou apenas existentes no imaginário do autor, possibilita resgate do indivíduo e da sociedade.

Através desta estimativa a inserção do teatro nas atividades artísticas se tornando-se indispensável, pois o teatro revela várias facetas o que ocorre na sociedade. Nesse sentido o professor arte educador é primordial o mesmo trabalhar os fenômenos que ocorre na sociedade, pois traz a realidade que estar em volta dos alunos.

Em outros momentos 17 professores, afirmam em utilizar o mosaico na sua pratica, sendo a maioria professores do ensino fundamental, isso deixa claro a preocupação dos docentes em repassar essa arte visual.

O origami é uma arte visuais que traz consigo nesse uma das principais artes em dobraduras mais relevantes e interessantes que deve ser trabalhada nas escolas. Nessa perspectiva a arte de fazer origami pode proporcionar a interação entre o sujeito: aluno/aluno, aluno/professor. Nesse sentido é papel do arte educador apresentar e ensinar as técnicas dessa tão importante arte para seus alunos, “arte de dobrar”. Conforme Genova (2008) afirma que o origami é uma forma de se expressar, pois, quem manuseia o papel abre de fato uma dialogo de comunicação com outro, além de estimar os movimentos das mãos, trabalhar os movimentos articulatórios e ativa o raciocínio cerebral. Partindo deste pressuposto, 20



docentes alegam a utilizar a arte e dobrar em suas práticas docentes enquanto arte educadores. Nesse aspecto os docentes conseguem repassar esse aspecto artístico mesclando a arte com a dobradura, trazendo essa importância para dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho obtivemos resultados satisfatórios, claro, que quando falamos a palavra “arte”, condiz diversas manifestações culturais, sendo elas: artes cênicas, artes visuais, artes plásticas, etc. Portanto faz-se um apelo aos docentes a não deixarem de trabalhar essas tão importantes habilidades artísticas citadas neste trabalho.

As práticas artísticas são e estarão sempre contidas no ambiente escolar, nesse sentido basta o professor arte educador cada vez mais promover no contexto educacional, de que forma? Instigando e promovendo esses processos de ensino a arte visuais, buscando, pesquisando, aprendendo e o principal se qualificando, através de oficinas de artes visuais, cursos, compreendendo as práticas artísticas, e realizando especializações em artes visuais.

Percebeu-se durante a realização desse trabalho, de 203 docentes a maioria dos professores não possuíam formação de artes visuais, ou formação complementar, principalmente no fundamental I, onde a maioria dos professores são pedagogos, outros são letrados. Nesse sentido essa realidade precisa ser mudada, pois estes que ocupam esses lugares, criam barreira de aprendizagem aos alunos por não terem conhecimentos básicos sobre as habilidades artísticas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

COLL, C; TEBEROSKY, A. **Aprendendo arte**: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1999. 256 p.

CUNHA, S. R. V. **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.



GENOVA, C. **Origami, contos e encantos**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOWENFELD, V; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977

PORTINARI, M. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 35.ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.



GT 3 – *Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais*

CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO EM BOURDIEU NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Isla Eliziário Alves - Ufopa
islaeliziario@gmail.com

Janete Cristina Marcião Gome - UFOPA
jhanetymg@gmail.com

Breno Louzada Castro de Oliveira (Orientador) - Ufopa.
breno.oliveira@ufopa.edu.br

RESUMO: O objetivo desse estudo é discutir uma das questões centrais da teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu, que consiste numa reflexão sobre a problemática da mediação entre o agente social e a sociedade. A partir dela, situar o método em pesquisas desenvolvidas pelas ciências sociais. A metodologia consistiu numa abordagem compreensiva e dialogante entre teoria e método, conhecimento objetivo, subjetivo e praxiológico, que conduziu o raciocínio ao encontro das evidências conceituais e questões centrais na obra de Pierre Bourdieu. Assim, ele propõe o modo de conhecimento que supere a polêmica entre o subjetivismo e o objetivismo, pelo conhecimento praxiológico, na tentativa de encontrar a almejada mediação entre ator e estrutura. Concluimos com Bourdieu que o conhecimento nos inclina a pensar relacionalmente. Se nos apropriarmos verdadeiramente do modo de trabalho de Bourdieu, não nos deixaremos privar deste ou daquele recurso que pode estar disponível numa determinada tradição intelectual de certa disciplina. Isso exige do professor pesquisador uma postura de rigor científico que certamente amplia o olhar sob o objeto que se quer estudar. A sociologia de Bourdieu não é, portanto, um empreendimento eclético que concilia o inconciliável. Trata-se, antes de tudo, de solucionar uma das maiores problemáticas das ciências humanas: a mediação entre agente social e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências humanas. Método. Teoria bourdieuniana.

ABSTRACT: The aim of this study is to discuss one of the central questions of theory developed by Pierre Bourdieu, which consists of a reflection on the problem of mediation between the social agent and society. From there, situate the method in research developed by the social sciences. The methodology consisted of a comprehensive and dialogical approach between theory and method, objective, subjective and praxiological knowledge, which led the reasoning to meet the conceptual evidence and central issues in the work of Pierre Bourdieu. Thus, he proposes the mode of knowledge that overcomes the controversy between subjectivism and objectivism, through praxiological knowledge, in an attempt to find the desired mediation between actor and structure. We conclude with Bourdieu that knowledge inclines us to think relationally. If we truly appropriate Bourdieu's way of working, we will not let ourselves be deprived of this or that resource that may be



available in a certain intellectual tradition of a certain discipline. This demands from the teacher researcher a posture of scientific rigor that certainly broadens the look under the object to be studied. Bourdieu's sociology is therefore not an eclectic enterprise that reconciles the irreconcilable. It is, above all, about solving one of the biggest problems in the humanities: mediation between social agents and society.

KEYWORDS: Human sciences. Method. Bourdieunian theory.

INTRODUÇÃO

Em um artigo intitulado *Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro*, Catani et alli (2001) apontam três maneiras pelas quais o pensamento de Bourdieu vem sendo apropriado no Brasil. A mais frequente dessas apropriações é a *incidental*. Referências rápidas ao autor, quase sempre de modo classificatório, identificam-no, invariavelmente, como “reprodutivista”, uma vez que o livro *A reprodução*, em co-autoria com Jean-Claude Passeron, é uma de suas obras mais citadas. Entretanto, Vasconcellos (2002, p. 80) faz uma observação salutar a esse respeito:

Cabe lembrar que a obra *La Reproduction* (1970) contém um subtítulo importante “*Elementos para uma teoria do sistema de ensino*”. Contrariamente à idéia mais divulgada que faz da escola um reflexo e um instrumento da reprodução social, a obra da *Reprodução* tenta desenvolver a noção da violência simbólica. De fato, ele expõe aí os determinismos e a força da coação social, o que causa inúmeras críticas, principalmente no meio professoral (sindicatos, associações, etc).

Percebe-se, então, que esse primeiro tipo de apropriação do pensamento de Bourdieu compromete a coerência e o entendimento de sua obra.

A segunda modalidade que o artigo citado acima traz é designada como *conceitual tópica*. Esse tipo de procedimento consiste em extrair conceitos centrais da obra do autor, como por exemplo, as noções de *habitus* e *campo*, e aplicá-los indiscriminadamente na tentativa de “reforçar argumentos ou resultados obtidos e desenvolvidos num quadro teórico que



não é necessariamente o do autor” (CATANI *et alli*, 2001, p. 134). Silva (1996, p. 230-231) comenta que:

a operação típica desse tipo de “raciocínio” consiste em destacar alguns desses conceitos, tentar defini-los no início da “pesquisa” ou trabalhos e logo passar à sua aplicação, que em geral se resume à identificação de instâncias do conceito (...) a utilização desses conceitos desencarnada de seu *modus operandi* só pode conduzir à criação de um monstro epistemológico. Seu *opus operatum*, seus conceitos e teorias, seus resultados, transpostos para um outro contexto, destituídos das mesmas disposições científicas que o produziram, não fazem o menor sentido.

Expressões como “identificação de instâncias do conceito” e “monstro epistemológico” falam por si mesmas. Uma apropriação *conceitual tópica* do pensamento de Bourdieu pode, então, resultar numa pesquisa de sustentação teórica fraca, visto que o conjunto do pensamento do autor não é considerado.

Por fim, a terceira modalidade considerada pelo artigo referido recebe o nome de *apropriação do modo de trabalho*, que significa incorporar tanto o *modus operandi* como o *opus operatum* de Bourdieu. Isso nos remete diretamente à questão do seu método.

E os vários comentadores do pensamento de Pierre Bourdieu convergem numa questão: o maior legado da produção do sociólogo e antropólogo francês é o seu método de trabalho. O fio condutor deste texto procura, então, dar conta de dois aspectos primordiais: o que é esse método e quais as implicações de sua utilização nas pesquisas desenvolvidas pelas ciências sociais.

O MÉTODO DE BOURDIEU

Segundo Martins (1987, p. 36) “uma das questões centrais da sociologia desenvolvida por Bourdieu consiste numa reflexão sobre a problemática da mediação entre o agente social e a sociedade”. Na verdade, a busca por uma mediação dessas instâncias foi motivada por uma postura desde sempre presente no pensamento de Bourdieu: “recusar-se a pensar a ação humana a partir de esquemas totalizantes advindos da reflexão filosófica” (MARTINS, 2002, p. 169). Ou seja, para o sociólogo francês a



compreensão das práticas produzidas pelos agentes sociais deve operar um intenso trabalho de (re)exame das disposições científicas obtidas no domínio das ciências sociais. E é exatamente esse projeto de pensar a prática que conferiu à questão da mediação entre o agente social e a sociedade centralidade no seu pensamento.

Em seu trabalho “*Esquisse d’une theorie de la pratique*” Bourdieu (apud MARTINS, 1987) afirma que o mundo social pode ser objeto de três modos de conhecimento teórico: o *fenomenológico (subjetivista)*, o *objetivista* e o *praxiológico*. Segundo o próprio Martins (1987, p. 36).

torna-se pois necessário reconstruir, ainda que de forma abreviada, a maneira pela qual Bourdieu representa os dois primeiros modos de conhecimento do mundo social e as críticas que ele realiza em relação a estas concepções. É a partir de sua apreciação crítica que ele procurará configurar o terceiro modo de conhecimento do mundo social, o praxiológico, onde iremos encontrar as suas próprias formulações sobre a teoria da prática.

Acolhendo esta sugestão, passaremos então a expor os modos de conhecimento considerados pelo autor com vistas a estabelecer uma ponte entre sua proposição metodológica e sua compreensão teórica acerca da prática social.

Os modos de conhecimento subjetivista e objetivista

Na perspectiva subjetivista a premissa básica é que o sujeito da ação é tomado como ponto de partida para a elaboração de uma sociologia da compreensão (MARTINS, 1987, p. 36). Bourdieu associa grandes intelectuais a essa postura de pensar cientificamente o mundo, tais como Weber e Sartre.

Segundo Cláudio Marques M. Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), essas abordagens são criticadas por Bourdieu tanto pelo seu intuito limitado, expresso na desconsideração das condições objetivas que explicariam o curso da experiência prática subjetiva, quanto pela concepção ilusória, talvez até ingênua, do mundo social, ao atribuir excessiva



autonomia e consciência aos sujeitos na condução de suas ações e interações.

Na sociologia clássica, o modo de conhecimento objetivista tem sua expressão teórica na figura de Durkheim, na medida em que o seu princípio metodológico concebe a sociedade como uma entidade exterior e transcendente aos indivíduos, enquadrando-os coercitivamente por meio dos costumes ou das normas sociais. O objetivismo, que na ciência social contemporânea é identificado por Bourdieu na perspectiva estruturalista (Lévi-Strauss, Saussure e outros), privilegia o estabelecimento de regularidades que se expressam em termos de “estruturas”, “leis”, “sistemas de relações”, etc. Assim, o objetivismo sociológico, seja ele durkheimiano ou estruturalista, “prescinde de uma teoria da ação, uma vez que esta se reduz meramente à execução das normas ou das estruturas” (ORTIZ, 1983, p. 11)

Na concepção de Bourdieu, ao conferir centralidade à lógica da estrutura apreendida de maneira sincrônica, o objetivismo encontra-se fadado a registrar somente a produção de regularidades da vida social. Assim, ele sublinha que “o objetivismo constrói uma teoria da prática, mas somente enquanto subproduto negativo” (apud ORTIZ, 1983, p. 11), visto que os agentes sociais são tomados como executantes das estruturas e relações que lhes são exteriores. Os limites dessa perspectiva acabam, portanto, “naturalizando” o caráter objetivado das instituições, uma vez que negligencia a relação entre *sentido subjetivo* que o sujeito atribui à sua ação e o *sentido objetivo* que lhe é atribuído.

Faltaria, então, uma teoria da ação capaz de explicar os processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual. Se o objetivismo, que deduz as ações dos agentes das estruturas objetivas, não explica tais processos, o subjetivismo muito menos, visto que reduz as estruturas às interações. Entretanto, essas posturas são consideradas por Bourdieu como indispensáveis a uma ciência do mundo social, pois ambas se opõem ao saber espontâneo.



O modo de conhecimento praxiológico

O conhecimento praxiológico tem como objeto tanto o sistema de relações objetivas quanto as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições duráveis dos agentes nas quais elas se atualizam (duplo processo de “interiorização da exterioridade” e de “exteriorização da interioridade”). Essas disposições duráveis são designadas por Bourdieu como *habitus*, léxico da filosofia escolástica que expressa uma determinada qualidade estável nas ações dos indivíduos. Segundo Ortiz (1983, p.14-15),

a escolástica concebia o hábito como um *modus operandi*, ou seja, como disposição estável para se operar numa determinada direção; através da repetição criava-se, assim, uma certa conaturabilidade entre sujeito e objeto no sentido de que o hábito se tornava uma segunda dimensão do homem, o que efetivamente assegurava a realização da ação considerada.

É importante assinalar que a noção de *habitus* torna-se um conceito estratégico no esquema explicativo bourdieuniano para articular a mediação entre estrutura e ator social. Ao reter a ideia escolástica do *habitus* como um sistema de “disposições duráveis”, Bourdieu procura demonstrar que ele é o efeito de um longo processo de aprendizado, no qual os atores sociais convivem com diversas modalidades de estruturas sociais (MARTINS, 1987).

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), a partir de uma formação inicial, num determinado ambiente social e familiar correspondente a uma posição específica na estrutura social, os agentes incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. Entretanto, essas disposições não seriam normas rígidas, mas princípios orientadores que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ou seja, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido e direto, mas dinâmico e não previamente determinado.

O conceito de *habitus* é, pela primeira vez, desenvolvido por Bourdieu e Passeron em *A reprodução* (1970). Mas é numa outra obra já mencionada neste texto, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, que o sociólogo francês define o *habitus* como:



sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (apud ORTIZ, 1983, p. 15).

O *habitus*, tomado como um conceito operatório do conhecimento praxiológico, tende a conformar e a orientar a ação; “mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram” (ORTIZ, 1983, p. 15).

O *habitus*, então, é a “História encarnada nos corpos” (BOURDIEU, 2001, p. 41). E enquanto produto da história, apresenta-se como coletivo e individual, pois tende a assegurar a presença marcante das experiências passadas que, depositadas em cada indivíduo, contribui para garantir a conformidade das práticas e de sua vigência no tempo. Forjado no interior de relações exteriores aos agentes, o *habitus* tem uma dimensão inconsciente para o indivíduo, pois este não é capaz de apreender a significação da pluralidade de seus comportamentos, muito menos de identificar os princípios que estão na gênese da produção de seus esquemas de pensamento, percepções e ações (MARTINS, 1987). Mas não assegura somente a reprodução das condições objetivas; ele permite a criação de novas modalidades de conduta dos atores sociais.

Assim, o *habitus* contribui para que os agentes participem das realidades objetivas das instituições, permitindo mantê-las em atividade, mas também impondo a elas revisões e transformações. E essa mediação entre a “História encarnada nos corpos” e a história objetivada nas coisas, sob a forma de instituições, introduz outra noção estratégica na formulação da teoria da prática - a de campo. Essa noção, que também deve ser apreendida como conceito operatório da teoria da prática, parece configurar-se quando Bourdieu (2001, p.82-83) considera o princípio da ação histórica:



toda a ação histórica *põe em presença* dois estados da história (ou do social): a história no seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc., e a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*. Aquele que tira o chapéu para cumprimentar *reactiva*, sem saber, um sinal convencional herdado da Idade Média no qual, como lembra Panofsky, os homens de armas costumavam tirar o seu elmo para manifestar as suas intenções pacíficas. Esta actualização da história é consequência do *habitus*, produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico. A história no sentido de *res gestae* constitui a história feita coisa a qual é levada, “actuada”, *reactivada* pela história feita corpo e que não só actua como traz de volta aquilo que a leva (...) a história objectivada, instituída, só se transforma em acção histórica, isto é, em história “actuada” e actuante, se for assumida por agentes cuja história a isso os predispõe e que, pelos seus *investimentos* anteriores, são dados a interessar-se pelo seu funcionamento e dotados das aptidões necessárias para a pôr a funcionar.

Essa passagem traz implícita a noção de campo. A história feita coisa, ou história objectivada, é denominada por Bourdieu (2001) como campo. As ações dos agentes, orientadas pelo *habitus* familiar ou de classe, que por sua vez é forjado no interior de relações exteriores aos agentes, somente se realizam na medida em que as disposições duráveis dos agentes entram em contato com uma situação. Assim, a prática é definida por Bourdieu como o resultado da relação dialética entre uma situação e um *habitus*. Em seus escritos mais recentes, o sociólogo francês passou a denominar essa situação como *campo*, categoria central em seu esquema explicativo.

O campo se define como o *locus* que possui uma estrutura e lógica próprias de funcionamento, mantendo uma autonomia relativa em relação aos demais campos sociais. Cada campo tem suas disputas e hierarquias internas, o que resulta numa luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam o *locus* em questão. Dessa forma, todo ator age no interior de um campo socialmente determinado, o que significa reconhecer que a ação se encontra assim prefigurada, ou seja, o ator somente empreende as ações que ele realmente pode efetivar (ORTIZ, 1983). Ou seja, as posições dos agentes num determinado espaço, assim como as práticas provenientes de tais posições, encontram-se fixadas *a priori*. Bourdieu designa esse espaço de campo.



Os vários campos sociais surgem quando alcançam um determinado grau de especialização e de autonomização no espaço social global. Isso permite falar em “campo político”, “campo econômico”, “campo intelectual”, etc. O funcionamento de um campo, entretanto, somente se dá quando os indivíduos investem no seu interior, aplicando seus recursos disponíveis e participando de suas disputas fundamentais.

Cada campo, entretanto, possui um tipo específico de capital. Assim, por exemplo, os agentes situados no campo político disputam a maximização do capital político. Isso ocorre porque a distribuição desse capital se dá de maneira desigual, o que faz com que Bourdieu estruture o campo tomando como referência dois polos opostos - os dominantes e os dominados. Assim, as diferentes estratégias assumidas pelos atores no interior dos diversos campos sociais explicam-se em função das posições que ocupam nessa polarização e elas se orientam sempre em função da maximização dos lucros, materiais ou simbólicos.

A divisão dos campos sociais entre dominantes e dominados implica uma distinção entre ortodoxia e heterodoxia. A ortodoxia corresponde às práticas dos dominantes e a heterodoxia às práticas dos dominados. Através de estratégias de “subversão”, o polo dominado encontra-se em confronto permanente com a ortodoxia, cuja estratégia não pode ser outra se não a da “conservação”. Mas segundo Ortiz (1983, p.23), essas estratégias se desenvolvem “sem que se contestem fundamentalmente os princípios que regem a estruturação do campo; na medida em que os atores agem em função da maximização dos lucros, o dinamismo do campo funciona necessariamente no sentido da recuperação”.

O funcionamento de um determinado campo é dinamizado e potencializado na medida em que os agentes que nele encontram-se inseridos desconhecem os princípios de sua estruturação e o *habitus* a ele ajustado. Esse desconhecimento implica a manutenção das formas de dominação e das diferentes formas de violência que delas decorrem. Desse desconhecimento resulta, então, o estabelecimento de um consenso entre os agentes de um campo específico: o que deve ou não ser levado em consideração. Segundo Ortiz (1983, p. 24), esse é o “fundamento último do



campo, *locus* onde se sedimenta o consenso”. Assim, se os campos sociais são campos de força, onde se disputa a conservação e a transformação, as possibilidades advêm do consenso estabelecido entre os agentes.

Apropriação do modo de trabalho bourdieuniano

A teoria da prática e seus conceitos operatórios faz com que o pesquisador social tenha de adotar certas posturas ao procurar olhar o mundo social sob a ótica bourdieuniana. Seguindo essa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 232-233) enumera nove condutas a que o pesquisador bourdieuniano deve estar atento:

- 1) problematizar as categorias e mecanismos sociais tomados como dados e naturais pelo senso prático, aí incluídos os do próprio sociólogo-observador ; 2) pensar relacionalmente, o que implica não a busca da essência dos fenômenos, dos processos ou dos elementos do mundo social, mas situá-los uns em relação aos outros e na estrutura à qual pertencem ; 3) perceber padrões na aparente desordem e falta de sentido do mundo social ; 4) historicizar o mundo social, relativizá-lo, demonstrar a arbitrariedade histórica dos artefatos da criação humana e social ; 5) objetivar o mundo social, vinculando-o às condições objetivas de sua produção ; 6) mostrar desconfiança em relação às formas oficiais e correntes de nomear e classificar o mundo - tomadas não como nomeações da realidade, mas como operações de constituição interessada da realidade ; 7) não dicotomizar o mundo social: estrutura/sujeito, micro/macro, indivíduo/sociedade, ação/estrutura, objetivismo/subjetivismo, mas considerar esses elementos de forma integrada; 8) destacar como unidades de análise não o mundo social em sua totalidade, a sociedade em seu conjunto, mas instituições ou práticas localizadas, governadas por práticas específicas, embora homólogas a outras práticas sociais ; 9) ver todas as práticas como *interessadas*, situá-las em relação aos interesses de manutenção das estruturas existentes de acumulação de prestígio simbólico e vantagens materiais e formas particulares de poder - a sociologia é para Bourdieu a ciência do poder, das lutas de poder.

Não empreenderemos uma análise pormenorizada dessas condutas. As consideraremos numa argumentação mais geral, na qual os pontos enumerados acima podem ser melhor apreendidos. Nos apoiaremos bastante em um subcapítulo de Bourdieu contido no texto *Introdução a uma sociologia reflexiva* do livro “*O Poder Simbólico*”. Nesse escrito, Bourdieu (2001) confere à construção do objeto uma importância fundamental, chegando mesmo a reconhecer que se trata de um trabalho de grande fôlego realizado num



processo que exige revisões perenes de questões aparentemente insignificantes, expressa, por exemplo, na indagação de saber como penetrar o meio estudado. Nesse processo de construção do objeto, a noção de campo assume para Bourdieu um papel decisivo. Segundo ele (2001, p. 27-28):

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar - ou orientar - todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, *substancialista*: é preciso pensar *relacionalmente*.

Para romper com a ambição de fundar na razão as divisões arbitrárias da ordem social, caberia tomar para objeto o trabalho de construção do objeto pré-construído, uma vez que o processo de elaboração das categorias sociais é sempre uma prática interessada. Bourdieu considera, então, uma sociologia que toma como objeto a luta pelo monopólio da representação legítima do mundo social. Para tal emprega o termo *campo de poder*,

entendendo por tal as relações de forças entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um *quantum* suficiente de força social - ou de capital - de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder” (BOURDIEU, 2001, p. 28-29).

Entretanto, Bourdieu (2001) nos alerta para o fato de que esquivar-se da armadilha do objeto pré-construído não é um empreendimento simples, visto que na medida em que se trata de um objeto que *me interessa*, eu desconheço o princípio verdadeiro desse “interesse”. O que denota uma certa dificuldade em se pensar relacionalmente. Para facilitar o trabalho, Bourdieu (2001) sugere o uso de um determinado instrumento de construção do objeto: “o *quadro dos caracteres pertinentes de um conjunto de agentes ou de instituições*”. Esse instrumento, segundo Bourdieu (2001, p. 29), “tem a faculdade de pensar relacionalmente tanto as unidades sociais em questão como as suas particularidades, podendo estas ser caracterizadas em termos de presença ou de ausência (sim/não)”.



Trata-se, por exemplo, de analisar os mais diversos tipos de estabelecimentos que se puder imaginar. Inicialmente, registram-se esses estabelecimentos em uma linha e abre-se uma coluna sempre que se descobrir uma propriedade necessária para caracterizar uma delas. Isso permite constatar a presença ou ausência dessa propriedade nas outras. Em seguida, retiram-se as repetições e agrupam-se as colunas que registram características que permitam discriminar os diferentes estabelecimentos, que são, por isso mesmo, relevante (Bourdieu, 2001).

Outra sugestão de Bourdieu (2001) é empreender uma análise intensiva de um fragmento limitado do conjunto teórico, ao invés de estudar extensivamente o conjunto dos elementos pertinentes do objeto construído. Isso permite apreender a realidade da qual se *abstraiu* um fragmento e o que dessa realidade se fez. Assim, “se podem pelo menos desenhar as grandes linhas de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado” (Bourdieu, 2001, p. 31-32). É possível, então, estudar um determinado fragmento sem precisar atentar para mecanismos ou princípios que lhe são exteriores de fato. Segundo Bourdieu (2001, p. 32-33),

trata-se de interrogar *sistematicamente* o caso particular, constituído em “caso particular do possível”, como diz Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida (...) O raciocínio analógico, que se apoia na intuição racional das homologias (ela própria alicerçada no conhecimento das leis invariantes dos campos), é um espantoso instrumento de construção do objecto. É ele que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afoguemos, como faz a idiografia empirista, e realizarmos a intenção de *generalização*, que é a própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal. Este modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso ao *método comparativo*, que permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível, tomando-se como base de apoio as homologias estruturais entre campos diferentes.

A questão reside, portanto, em destacar como unidades de análise não o mundo social em sua totalidade, a sociedade em seu conjunto, mas instituições ou práticas localizadas, governadas por práticas específicas, embora homólogas a outras práticas sociais.



CONCLUSÃO

Vimos ao longo do texto que uma das questões centrais da sociologia desenvolvida por Bourdieu consiste numa reflexão sobre a problemática da mediação entre o agente social e a sociedade. Faltaria uma teoria da ação capaz de explicar os processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual. Para Bourdieu, tanto o objetivismo - que deduz as ações dos agentes das estruturas objetivas - quanto o subjetivismo - que reduz as estruturas às interações - não explicam tais processos. Assim, ele propõe o modo de conhecimento praxiológico na tentativa de encontrar a almejada mediação entre ator e estrutura. A teoria da prática, outro modo de designar esse tipo de conhecimento, funciona através dos conceitos operatórios *habitus* e campo, cuja elaboração procura dar conta daquilo que Sartre chamava do duplo processo de “interiorização da exterioridade” e de “exteriorização da interioridade”.

Vimos também as possibilidades que esse modo de conhecimento suscita, uma vez que nos inclina a pensar relacionalmente. Na verdade, essas dificuldades estão diretamente ligadas as várias possibilidades de pesquisar que a teoria da prática permite. Se nos apropriarmos verdadeiramente do modo de trabalho de Bourdieu, não nos deixaremos privar deste ou daquele recurso que pode estar disponível numa determinada tradição intelectual de uma certa disciplina. Essa liberdade tem como contrapartida, evidentemente, “uma extrema vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições do seu emprego” (Bourdieu, 2001, p. 26). Isso exige do professor pesquisador uma postura de rigor científico que certamente amplia o olhar sob o objeto que se quer estudar. A sociologia de Bourdieu não é, portanto, um empreendimento eclético que concilia o inconciliável. Trata-se, antes de mais nada, de solucionar uma das maiores problemáticas das ciências humanas: a mediação entre agente social e sociedade.



REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **O poder simbólico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATANI, Afrânio M.; CATANI, Denice B.; PEREIRA, Gilson R. M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de Lourdes R. **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 127-160.

MARTINS, Carlos B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. In: **Educação & Sociedade**, n° 27, setembro, p. 33-46, 1987.

_____. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. In: **Novos Estudos**, n° 62, março, p. 163-181, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, n° 78, abril, p. 15-35, 2002.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 7-36. (Col. Grandes Cientistas Sociais)

SILVA, Tomaz T. da. Bourdieu e a Educação. In: **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. São Paulo: Vozes, 1996, p. 229-235.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. In: **Educação & Sociedade**, n° 78, abril, p. 77-87, 2002.



GT 3 – *Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais*

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: SABERES DA DOCÊNCIA

Cristina Barreto Santos da Silva
Fundação Visconde de Cairu
cristinabarretosantos@gmail.com

RESUMO: Este estudo, nomeado Educação Infantil e formação continuada de professores: saberes da docência é resultado de uma investigação de trabalho de conclusão de curso de especialização em Educação Infantil da Fundação Visconde de Cairu, que teve como objetivo investigar a formação continuada de professores como condição para a qualidade de atendimento na educação infantil. Historicamente, vimos que a Educação Infantil é uma profissão acentuadamente desempenhada por profissionais do sexo feminino, balizando a profissão por uma maternagem, que se apresentava quase como um requisito obrigatório para o exercício profissional. Em paralelo, as condições de trabalho, a pouca valorização e a falta de uma formação adequada foram desafios que acompanharam o percurso histórico desse seguimento. Com a Constituição de 1988 e a Lei 9394/96 esse cenário começa a se modificar e a formação passa a ser uma exigência, assim surge também novos saberes e novas ambivalências. Portanto, essa investigação de abordagem qualitativa tem como método a pesquisa bibliográfica. O estudo foi sistematizado em dois tópicos. O primeiro realiza um panorama histórico no que tange a Educação Infantil e o segundo versa uma reflexão sobre a formação continuada de professores, em especial da educação Infantil. O marco teórico perpassou por: Perrenoud (2002); Tardif (2003); Arlacão (1996); Zilma (2011); dentre outros.

Palavras- chaves: Formação Continuada. Professores. Qualidade na Educação infantil.

CHILDHOOD EDUCATION AND CONTINUING TRAINING OF TEACHERS: KNOWLEDGE OF TEACHING

ABSTRACT: This study, named Early Childhood Education and continuing education of teachers: teaching knowledge is the result of an investigation of the conclusion of a specialization course in Early Childhood Education at the Visconde de Cairu Foundation, which aimed to investigate the continuing education of teachers as condition for the quality of care in early childhood education. Historically, we have seen that Early Childhood Education is a profession markedly performed by female professionals, guiding the profession through maternity, which was presented almost as a mandatory requirement for professional practice. In parallel, working conditions, low



valuation and the lack of adequate training were challenges that accompanied the historical path of this segment. With the 1988 Constitution and Law 9394/96, this scenario began to change and training became a requirement, thus new knowledge and new ambivalences also emerged. Therefore, this qualitative approach investigation uses bibliographic research as a method. The study was systematized into two topics. The first provides a historical overview with regard to Early Childhood Education and the second concerns a reflection on the continuing education of teachers, especially in Early Childhood Education. The theoretical framework ran through: Perrenoud (2002); Tardif (2003); Arlacão (1996); Zilma (2011); among others.

Keywords: Continuing Education. Teachers. Quality in early childhood education.

INTRODUÇÃO

Este estudo, tem como objetivo geral investigar a formação continuada dos professores de educação infantil como condição para a qualidade de atendimento as crianças de 0 à 5 anos. Desse modo, busca-se discutir o cenário historicamente constituído da educação infantil, bem como o processo de formação continuada dos professores. Assim, a questão norteadora dessa pesquisa se está delineada da seguinte maneira: Como a formação continuada de professores se inscreve como condição para a qualidade de atendimento na educação infantil?

Essa investigação de tem como caráter a pesquisa bibliográfica. Assim, esse estudo foi sistematizado em duas sessões. A primeira nomeada Panorama histórico da institucionalização da educação infantil no Brasil, será realizado um mapeamento do percurso histórico desse seguimento, buscando identificar cenário, atores e perspectivas pedagógicas. A segunda sessão foi intitulada Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil, em que será relatado os desafios e conquistas em que se insere essa temática.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA HISTÓRICO

O percurso histórico da Educação infantil vem sendo marcado por diversos conflitos, lutas, retrocessos e avanços. No que tange a Educação



Infantil no Brasil, esse processo se dá ainda de forma mais complexa, isto porque desde os seus primórdios, a educação infantil foi constituída por um viés assistencialista e individualista.

O processo de institucionalização da educação infantil teve como cenário a industrialização e a inserção da mulher no mercado de trabalho. No início do século, o país sai de uma mão-de-obra agrária, para um atendimento urbano industrial. Esse cenário convoca às mulheres para assumir seu lugar nas fábricas, visto que os homens ainda encontravam-se na lavoura. Ao sair de casa para trabalhar as mulheres tiveram que deixar seus filhos com parentes ou criadeiras⁵. Evidentemente com a vinda dos imigrantes a participação da mulher ao setor operário decresceu, contudo, com a reivindicação dos novos operários contratados foi possível obter alguns avanços com relação a criação de creches e escolas maternas.

Segundo Oliveira (2011, p. 100) na década de 1940 “[...] prosperaram iniciativas governamentais na área de saúde, previdência e assistência. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas.” Desse modo, as creches eram articuladas ao âmbito da saúde, sem relação direta com a educação e desenvolvimento infantil. Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 4024-61, que regulava sobre a educação pré-primária aos menores de 7 anos, ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. (OLIVEIRA, 2011) Este texto foi considerado um grande avanço, porém na Lei 5692.71, tivemos, infelizmente, um grande retrocesso, pois a educação das crianças menores de sete anos não aparece como responsabilidade do sistema educacional, mas destaca apenas que os sistemas velarão por essa educação. É claro que essa postura, é consequência do processo político social que dominava o país na época, tendo em vista que estávamos no cerne de uma ditadura militar.

Durante a década de oitenta, com o processo de redemocratização do país, a educação será objeto de discussões e debates, nesse sentido novas

⁵ Zilma Oliveira (2011, p. 95) afirma que “as criadeiras, como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças, por elas atendidas, explicadas na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais.”



propostas surgem pensando a infância e os demais segmentos da educação, dentre eles a educação infantil. Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 reconhece que é dever do Estado e direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas. Desta maneira, na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade é importante para o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da criança. Deste modo, é importante destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que se vincula às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na qual se aproximam do objetivo que são defendidos pela Câmara Nacional de Educação, que orienta as políticas públicas sobre a proposta pedagógica e o currículo para educação infantil.

FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar essa discussão convoca-se a reflexão de Aranha (2006) sobre o professor como profissional que busca uma formação de qualidade e que garanta uma posição com condições acessíveis para exercitar a sua função. A autora visa explicitar no seu bojo que o profissional além de dominar a teoria, desenvolva as habilidades que viabilize o trabalho docente, pois assim possibilitar a uma *práxis* educativa reflexiva.

Desta maneira, o processo de formação continuada dos docentes desse segmento está amalgamado a um percurso que enreda a história da educação infantil no Brasil. Isto porque desde a implantação das primeiras creches no país, até os dias atuais, há mudanças significativas na percepção de educar e de ver a criança, assim como na perspectiva da formação dos profissionais que acompanham essa etapa do desenvolvimento infantil.



Portanto, a formação dos educadores, em especial, da educação infantil é um assunto atualmente muito discutido e investigado por diversos autores. Este debate se dá em torno da superação da visão do cuidar como único propósito da educação infantil, para uma visão que abrangesse também o brincar e o educar, posto que a educação infantil durante muito tempo se vinculou a uma prática assistencialista de educação.

Desta maneira, um dos grandes desafios no contexto da educação consiste na formação de educadores que atuam nessa etapa da escolaridade do sujeito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 determina a educação infantil como primeira etapa da educação básica, além de assegurar o direito de todos à educação.

Com relação à formação dos professores da educação Infantil observar-se um grande avanço na Lei 9394/96, posto o artigo 87, inciso 4 traz a seguinte proposição: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superiores ou formados por treinamentos em serviço.” (BRASIL, 2005)⁶. Essa lei representou um marco para o processo de formação docente do professor da Educação Infantil, primeiro porque define uma nova lógica de formação em que pressupõe saberes específicos para esse saber fazer; segundo porque corrobora para afastar o estigma de práticas assistencialistas que permeou a institucionalização da educação infantil e terceiro porque possibilita pensar o professor infantil como um intelectual.

Ao debruçar o olhar sobre o cenário da formação, saberes e ambivalências docentes, se percebe que é importante discutir questões sobre a qualidade do atendimento das crianças na educação infantil. Assim como também é fundante enfatizar o papel do professor na condição de trabalho em sala de aula, pois refletir o saber fazer desse profissional deve ser um exercício diário, já que os acertos e lacunas são muitas vezes oriundos da nossa formação e devem ser discutidas e repensadas para a qualificação da prática pedagógica.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os

⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acesso em 20.05.2014)



programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p.30).

Assim sendo, o autor enfatiza uma dimensão importante da formação continuada relacionada com o processo de profissionalização docente, tendo como cerne os espaços compartilhados dos intramuros da escola. Portanto, é refletindo as experiências diárias, que os sujeitos vão poder elaborar soluções para os problemas vivenciados e superar práticas descontextualizadas, esvaziadas de sentidos, dando um salto qualitativo para a efetivação de uma educação infantil nas dimensões: cuidar, brincar e educar.

Com relação ao saber-fazer do professor, Tardif (2011) enfatiza que os saberes docentes são múltiplos, podendo ser: disciplinar, curricular, experienciais ou da formação profissional. O autor explica que os *saberes disciplinares*, são saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas na área da ciência da educação e dos saberes pedagógicos. Esses saberes estão articulados a prática docente através dos processos de formação, seja inicial ou contínua dos professores nos diversos conteúdos de disciplina que são destinados aos profissionais estudarem, denominados de conteúdos escolares, português, matemática, história, literatura, etc.

Os saberes curriculares referem-se os saberes selecionados e organizados como *corpus* considerados pela instituição escolar, no qual o professor deverá se apropriar- se desse saber que corresponde ao um discurso de objetivos, conteúdos e métodos conforme a instituição escolar categorize, mostrando assim, um programa escolar que os professores deverão aprender e aplicar.

Os saberes experienciais ou formação profissional, se caracterizar no exercício da sua função e na prática da profissão, no que é desenvolvido saberes específicos no trabalho cotidiano do professor, ou melhor, são saberes construídos pelo professor, no seu trabalho. Esses saberes são construídos a partir das experiências individuais e coletivas do saber-fazer e de saber-ser, podendo, assim ser chamados de saberes experiências e práticos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou se sustentar em diversos autores que são referências nos diálogos sobre formação de professores. Assim, o convívio com as leituras desses autores possibilitou a do olhar sob o tema abordado. Ao refletir sobre a prática/formação pressupõe o desejo de buscar o novo, o desafio. Desta forma, essa pesquisa oportunizou ao conhecimento profundo á respeito da profissionalização e formação docente, no momento em que o profissional se assumir com uma postura de ser inacabado na busca constante do conhecimento.

Durante as leituras sobre a temática, observa-se que as práticas pedagógicas das professoras aplicadas em sala de aula estão de acordo com a formação adquirida na fase inicial, portanto se faz necessário rever os currículos. Ao discutimos e repensamos sobre o saber- fazer e saber- ser do professor⁷, relembrei dos meus momentos de estágio, onde vivenciei profissionais que ainda não possuía certa bagagem de experiência prática com educação, apesar de ter anos de carreira na docência, mas as suas práticas permanecem fragmentadas em alguns momentos da aula.

Coelho (2011) discorre sobre a importância do professor na mediação de conhecimento na educação infantil, enfatizando que esta é essencial, pois oportuniza o sujeito a refletir hipóteses e ideias sobre o assunto. Nas observações em sala de aula, os professores-sujeitos, constatamos que alguns professores apresentavam dificuldade em assumir uma postura mediadora, bem como não elaborava intervenções necessárias ao avanço dos alunos. Por outro lado, esses professores também não participavam de um grupo de estudo, ou estavam implicados num processo de formação continuada. Paralelamente, na prática cotidiana não articulavam o papel do professor a necessidade de perceber a criança em seu desenvolvimento global, restringindo a sua prática pedagógica ao âmbito do cuidado.

Nesse sentido, compreende-se nesse estudo a relevância da formação continuada como um fator fundaste para uma prática pedagógica diferenciada e qualificada da educação infantil. É nos intramuros da escola,

⁷ Segundo Tardif (2002), são saberes práticos brotado da experiência e são por ela validados: e incorporam – se á experiencial individual e coletiva sob a forma de habitus e habilidades. (2002, p. 33).



na troca com seus pares, nas discussões teóricas sobre o desenvolvimento infantil, a profissionalização e os debates acerca dos percursos políticos formativos, que o professor irá ressignificar saber fazer, buscando construir novos sentidos para o ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

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

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1999.

CALLIL, Maria Silva. **Formar e forma-se no berçário**: Um projeto de desenvolvimento profissional no contexto do Centro de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORTIZO, Telma Lima. **O (des)encontro do professor: angústia manifesta na Contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo:



TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12.ed.
Petropolis-



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNÇÕES HISTÓRICAS E AS PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS/PA

Franciara de Amorim Souza - UFOPA.

franciara.gomes@hotmail.com

Rosenilce Marinho Tavares - UFOPA.

Carla Priscila Rodrigues Galúcio - UFOPA.

Maria Antônia Vidal Ferreira (Orientadora) - UFOPA.

ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir sobre a Educação de Jovens e Adultos, ressaltando as funções historicamente atribuídas a essa modalidade de ensino, assim como apresentar uma análise da organização da oferta dessa etapa da educação básica no município de Óbidos-Pá. Parte do pressuposto de que a política educacional de enfrentamento ao analfabetismo, historicamente desenvolvida na sociedade brasileira e, especificamente, em Óbidos é insuficiente para resolver esse déficit educacional. A metodologia utilizada para esse estudo foi a pesquisa bibliográfica e documental, como leis, decretos, pareceres, bem como outras fontes de informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação de Óbidos-Pá. Diante dos dados levantados constata-se que a Educação de Jovens e Adultos como política pública visa reparar, equalizar e qualificar os cidadãos que por inúmeros fatores predominantemente sociais e econômicos não tiveram assegurados seus direitos de acesso e permanência na escola. Entretanto, essa política pública vem perdendo força principalmente em nosso município quando se constata a diminuição considerável no número de matrículas e no número de escolas que ofertam essa modalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabetismo. Educação de Jovens e Adultos. Óbidos-Pá.

ABSTRACT: This article aims to discuss Youth and Adult Education, highlighting the functions historically attributed to this teaching modality, as well as presenting an analysis of the organization of the provision of this stage of basic education in the municipality of Óbidos-Pá. It starts from the assumption that the educational policy to combat illiteracy, historically developed in Brazilian society and, specifically, in Óbidos, is insufficient to solve this educational deficit. The methodology used for this study was bibliographic and documentary research, such as laws, decrees, opinions, as well as other sources of information obtained from the Municipal Education Secretariat of Óbidos-Pá. In view of the data collected, it appears that Youth and Adult Education as a public policy aims to repair, equalize and qualify citizens who, due to innumerable predominantly social and economic factors, have not had their rights of access and permanence in school ensured. However, this public policy has been losing strength mainly in our



municipality when there is a considerable decrease in the number of enrollments and in the number of schools that offer this modality.

KEYWORDS: Illiteracy. Youth and Adult Education. Óbidos-Pá.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, que compreende a educação básica do país é destinada a jovens e adultos que não tiveram a possibilidade de darem continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade apropriada. É assegurada pelo artigo 37 da LDB, lei nº 9.394/96. Um dos objetivos é combater o analfabetismo que afeta, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE 2019) 11,3 milhões de brasileiros. Caracteriza-se por possuir funções e especificidades próprias, pois o público ao qual se destina são adultos que estão no mercado de trabalho ou que estão à procura de emprego.

O presente artigo tem por finalidade abordar um estudo referente à Educação de Jovens e Adultos ressaltando as funções historicamente atribuídas a essa modalidade de ensino, assim como traz uma análise da organização da oferta dessa etapa da educação básica no município de Óbidos-Pará. Parte do pressuposto de como essa política educacional de enfrentamento ao analfabetismo recorrente na sociedade brasileira foi historicamente desenvolvida trazendo uma reflexão para o contexto local. Desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica em documentos oficiais como legislações, decretos, pareceres, sites e informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação de Óbidos-Pá. Está organizada em dois subtítulos: funções da EJA em seu processo histórico aborda como essa política educacional foi concebida e as ressignificações que foi sofrendo ao longo da história; no que se refere ao analfabetismo e a EJA em Óbidos-Pará, discute sobre os dados educacionais no município, que foram levantados no site do (IBGE) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; do censo demográfico do ano de 2010, como também e apresenta os dados obtidos com base no site Qedu; e junto a Secretaria Municipal de Educação de



Óbidos (SEMED) que relevam a desvalorização da EJA ao longo dos anos, como é possível constatar na redução significativa no número de matrículas e no número de escolas tanto na zona rural como na zona urbana do município.

FUNÇÕES DA EJA EM SEU PROCESSO HISTÓRICO

A exclusão de brasileiros quanto a educação escolar vem ocorrendo desde o Brasil colônia onde os privilegiados eram os filhos dos brancos ricos, somente esses tinham acesso à escola. Ficavam excluídos desse processo as mulheres, os primogênitos e os demais membros da população presente no território brasileiro, pois como afirma Romanelli (1986, p. 33) “era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencente à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada”. Ao longo da história brasileira essa exclusão vem perpassando décadas, notando-se mudanças tímidas e lentas acontecendo no cenário educacional, porém eram mudanças que por falta de estrutura e profissionais qualificados não se efetivavam. Somente com a Constituição Federal de 1988 a educação básica passou a ser gratuita e um direito de todos os brasileiros, mas o que se pode notar ao longo dos anos é que a educação escolar ainda continua favorecendo às elites com uma educação de boa qualidade preparando-os para comandar a sociedade e destinando aos desfavorecidos uma educação de péssima qualidade, preparando-os para serem mão de obra barata, indivíduos conformados com a ideologia dominante, pois segundo Chauí (2006, p. 85-86) “a dominação de uma classe sobre as outras faz com que só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as ideias da classe dominante. [...] Para que isso ocorra, é preciso que a classe dominante, além de produzir ideias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação”. Sendo assim, a educação brasileira não está acessível e nem preparando a população, pois segundo a PNAD (IBGE 2019), no Brasil em 2018 havia 11,3 milhões de brasileiros analfabetos de 15 anos ou mais, o equivalente a taxa de 6,8%, ou seja, pessoas que não tiveram acesso à escola ou que por algum motivo não conseguiram se quer aprender a ler e escrever ao longo da vida.



São adultos que por muitas dificuldades enfrentadas desistiram de seus estudos.

Para tentar amenizar essa dívida que o Brasil possui para com a população desfavorecida, como a de analfabetos e aqueles que não tiveram a oportunidade de terminar seus estudos na idade apropriada, o governo criou muitas medidas para acabar com o analfabetismo e uma delas foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvida em forma de programas e cursos, tais como: Cursos Mobral, Supletivo, Projeto Gavião e outros. É uma modalidade de ensino para a educação básica do país, definida pelo artigo 37 da LDB lei nº 9.394/96. A principal tarefa da EJA é assegurar o que está previsto no artigo 208, inciso I da Constituição Federal de 1988 que é garantir o acesso e a permanência ao ensino fundamental e médio a todos.

A alfabetização de jovens e adultos visa o enfrentamento do analfabetismo, bem como garantir o acesso e a permanência ao ensino fundamental e médio a todos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada e se configura como uma ação estratégica da política educacional e se integra a outras políticas públicas voltadas à inclusão de grupos sociais historicamente excluídos. É intenção dessa modalidade de ensino oportunizar ao aluno se desenvolver como ser humano, dá condições para promover uma transformação em sua realidade, melhorando suas condições de trabalho e qualidade de vida. Pois segundo Paulo Freire (1979, p. 84) “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Visto que só uma sociedade de pessoas alfabetizadas é uma sociedade que sofre mudanças estruturais na sua cultura e nos meios sociais, além do que, indivíduos esclarecidos e críticos, são capazes de construir uma nova visão de mundo.

A instituição da EJA é uma política por meio da qual o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria e vem com a função de reparar, equalizar e qualificar, conforme (Brasil, 2000).

O relator entende como função reparadora, o reconhecimento do princípio da igualdade de todos perante a Lei. Significa restaurar um direito essencial (a educação) que foi negado há quem muito contribuiu com o



crescimento econômico do país, mas foi sistematicamente alijado dessa construção histórica e social. Busca também interferir no campo das desigualdades e auxiliar na eliminação das discriminações, reconhecendo outro como igual. A EJA como uma política pública visa diminuir a dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, uma realidade resultante do caráter inferior atribuído pelas elites dirigentes, a questões relacionadas a raça, sexo, cor da pele, idade, religião e outros, por esses motivos a Educação escolar de negros escravizados, indígenas, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros grupos étnicos que foram negligenciados pelo Estado. Privados da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as graves consequências desta realidade histórica.

Ao oferecer escolas de qualidade aos jovens e adultos, o governo sinaliza com a possibilidade de restaurar um direito desses brasileiros, que lhes foi privado desde a mais tenra idade. Conforme o relator do parecer N°11/2000, são pessoas que muito contribuíram para o crescimento do país, e assim a EJA vem interferindo no campo das desigualdades, mediando na eliminação das discriminações, reconhecendo o princípio da igualdade. Ressaltando que o término da discriminação não é uma tarefa somente da escola, mas da sociedade em geral.

Na função equalizadora à EJA atua como reparação corretiva para possibilitar aos indivíduos desfavorecidos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação, a fim de garantir uma redistribuição igualitária e maiores oportunidades para todos. Visa dar oportunidade a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais excluídos da sociedade para reentrada no sistema educacional, haja vista que tiveram uma pausa forçada seja pela evasão, pela repetência, pelas desigualdades de oportunidades ou de permanência ou por outras condições adversas. Para tanto, são necessárias mais vagas para que estes alunos e alunas consigam uma nova oportunidade de mudança de vida. Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola tem preferência e mais oportunidades que os outros, buscando restabelecer sua trajetória escolar de modo



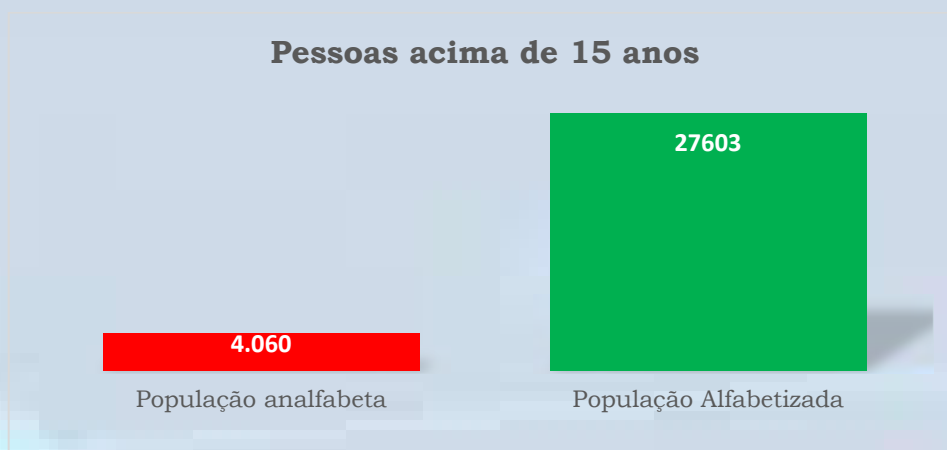
Na função qualificadora que é o sentido da EJA, a educação é tida como uma estratégia indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar e atualizar conhecimentos por toda a vida, bem como fortalecer seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitando um nível técnico e profissional mais qualificado. Segundo Brasil (1979, p. 11), a educação qualifica o ser humano e, destaca seu “potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em cenários diversos, [...] criando assim uma sociedade educada para o universalismo, solidariedade, igualdade e a diversidade”.

ANALFABETISMO E A EJA EM ÓBIDOS

Óbidos é um município que possui atualmente 52.137 habitantes de acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). Considerando o censo demográfico e estatístico realizado pelo referido instituto no ano de 2010 o qual revela que a população brasileira no último censo era de 190.732.694. Esse mesmo dado aponta que a população do município de Óbidos era de 49.333, sendo que a taxa populacional de habitantes acima de 15 anos alfabetizadas correspondia a 27.603 pessoas, enquanto que 4.060 habitantes maiores de 15 anos encontravam-se não alfabetizados, ou seja, esse é o quantitativo de pessoas que não sabem ler e escrever e portanto, estão a margem de sua sociedade que é totalmente letrada como a nossa. O gráfico que segue representa o comparativo da população acima de 15 anos que se encontra alfabetizada e analfabeta no município de Óbidos considerando o censo de 2010.



Gráfico 1- Comparativo entre analfabetos e alfabetizados em Óbidos- Pará no ano de 2010.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do deepask.com/goes?page=obidos/PA-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio.

É possível observar que uma parcela da população obidense é formada por analfabetos que endossam a triste estatística nacional de pessoas que não sabem ler e escrever. O analfabetismo é um problema social persistente e configura-se como um dos grandes desafios que acompanha a historiografia educacional brasileira, pois percebe-se que as políticas voltadas para o combate a essa mazela social não tem sido suficiente e nem adequadas para a erradicação do analfabetismo.

A preocupação nacional com a educação de jovens e adultos intensificou-se a partir da década de 1930 com os movimentos sociais e com as primeiras iniciativas governamentais. No município de Óbidos, a política educacional para Jovens e Adultos teve início com a implantação dos Cursos Mobral, Supletivo e o Projeto Gavião, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de jovens e adultos. A EJA como modalidade de Ensino surgiu na década de 1990, com uma nova concepção a partir da Constituição de 1988 que traz a educação como direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDB) assegura o direito à educação de jovens e adultos (EJA) na seção V que trata dessa modalidade de ensino. No “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para



a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. A modalidade EJA pode ser ofertada na etapa do ensino fundamental para pessoas com 15 anos ou mais e na etapa do ensino médio para aquelas com 18 anos ou mais.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE 2019) em 2018, 831 mil pessoas frequentavam a EJA do ensino fundamental e 833 mil pessoas, a EJA do ensino médio. Essa modalidade se caracteriza por ter funções e especificidades próprias, principalmente porque o público ao qual se destina são pessoas que estão no mercado de trabalho ou que estão à procura de emprego.

Em âmbito nacional, observa-se um contingente muito alto de pessoas que frequentam a escola por meio dessa modalidade de ensino. Significa dizer que, no Brasil, existem problemas como a distorção idade-série, evasão/exclusão, analfabetos funcionais, que impulsionam esse público a voltar à escola, ou procurá-la pela primeira vez, mesmo fora da idade certa. Em relação a oferta dessa modalidade de ensino no município de Óbidos, observamos similaridades. No período de 2016 a 2020, quando se analisa as matrículas tanto na zona urbana como zona rural, tendo como base dados de fontes secundárias, como o site Qedu e dados obtidos junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nota-se que de 2016 a 2017 houve um aumento nesse número, no entanto de 2018 a 2019 esse número diminuiu de forma bastante significativa e permanece decaindo no ano seguinte. Conforme quadro que segue abaixo:

Quadro 1- Matrículas na EJA em escolas públicas/zona rural e urbana em Óbidos- Pará

Matrículas na EJA em Óbidos					
Ano	2016	2017	2018	2019	2020
Quantidade	853	909	790	383	348

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do site: <https://www.qedu.org.br/SEMED>.

Considerando o número de escolas que ofertam a modalidade de ensino EJA tanto na zona rural quanto urbana é notável a redução no



número dessas escolas ano após ano com destaque para o ano de 2019, quando a redução foi muito significativa. Esse fato deve-se ao fechamento das escolas na zona rural (escolas no campo) ou pela aglomeração das pequenas escolas em escolas-polos. O quadro que segue mostra o quantitativo de escolas no município de Óbidos que atendem a modalidade EJA no período de 2016 a 2020:

Quadro 2- Quantitativo de escolas públicas que ofertam a modalidade EJA/ zona rural e urbana

Quantitativo de escolas em Óbidos					
Ano	2016	2017	2018	2019	2020
Quantidade	28	23	17	04	02

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do site: <https://www.qedu.org.br/> e SEMED.

Em relação às escolas da zona urbana percebe-se uma reorganização na oferta onde se busca manter tal política educacional nas escolas que estão localizadas nos bairros mais afastados do centro, por se entender que o distanciamento é um dos fatores que influenciam na evasão escolar que, infelizmente, é bastante significativa quando se trata da educação de jovens e adultos. Esse público enfrenta inúmeras dificuldades para adentrar e manter-se na escola.

Dessa forma, em 2016 três escolas disponibilizavam essa modalidade de ensino no horário noturno, em 2017 ampliou para 4 escolas, em 2018 retornou para três, com destaque para a Escola São Francisco localizada no Centro da cidade, portanto distante do público que almeja atender, que deixa de oferecer tal modalidade. Já em 2019 e 2020 a EJA concentra-se em apenas duas escolas no município sendo uma na zona urbana e outra na zona rural. Segue abaixo o quadro com as especificações referentes aos dados detalhados na zona urbana.



Quadro 3- Matrículas na EJA no município de Óbidos/zona urbana entre 2016 e 2020 por escolas.

Ano	ESCOLAS				Total de matrículas
	EMEF Raimundo Chaves	EMEF Frei Edmundo Bonckosch	EMEF São Francisco	EMEF Felipe Patroni	
2020	328	-	-	-	328
2019	336	-	-	-	336
2018	100	139	-	158	397
2017	70	129	92	118	409
2016	-	124	73	137	334

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do site: <https://www.qedu.org.br/e> e SEMED.

A modalidade de ensino EJA abrange um público específico da sociedade que são jovens e adultos pertencentes predominantemente de uma mesma classe social, ou seja, aquelas que têm um menor poder aquisitivo. Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos é marcado predominantemente pelo trabalho, pois esse foi um motivo para esses deixarem de frequentar a escola e o motivo para retornarem a ela, por terem expectativas de, por meio da educação, melhorar suas condições sociais e econômicas.

Conforme os dados mostrados nessa pesquisa, um grande quantitativo de brasileiros não teve direito ao acesso e a permanência a escola na idade adequada e cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta da escolarização universal de todos os brasileiros considerando as especificidades de cada público. De acordo com o Parecer CNE/CEB N° 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos “A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania”. No entanto verifica-se que no município de Óbidos a Educação de Jovens e Adultos vem



perdendo espaço, conforme mostrado na redução tanto no número de matrículas como no número de escolas que ofertam tal modalidade de ensino, isso ocorre na zona urbana, mas principalmente na zona rural, onde verifica-se um fenômeno crescente que é o fechamento das escolas. Esse fator ocorre em plena vigência do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei n. 13.005, de 25.06.2014, que projetou na Meta 9, elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, a erradicação do analfabetismo absoluto até o final da vigência deste PNE, em 2024 (BRASIL, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com base em dados obtidos em fontes secundárias sobre a Educação de Jovens e Adultos, abordou-se as funções da EJA, o analfabetismo e a oferta dessa modalidade no município de Óbidos-Pará. Em virtude do considerável índice de analfabetismo no cenário nacional e municipal este trabalho propôs-se a trazer uma compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse estudo ficou evidente a importância de tal modalidade de ensino para promover à reparação social de grupos historicamente excluídos do direito universal a educação, assim como foi possível concluir que no município de Óbidos a erradicação do analfabetismo e a promoção da garantia da conclusão pelo menos da educação básica de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos na faixa etária adequada, não tem possibilitado tal proposição uma vez que em 2020 apenas duas escolas ofertam a EJA, sendo uma zona urbana e uma na zona rural, demonstrando a fragilização dessa modalidade de ensino principalmente na zona rural.

Portanto espera-se contribuir para uma reflexão crítica acerca da importância da Educação de Jovens e Adultos como política pública, haja vista que o quantitativo de analfabetos no Brasil é muito elevado. Nesse contexto a EJA torna-se a única oportunidade que essa população marginalizada tem para acessar o mundo da leitura e da escrita e assim avançar no conhecimento sistematizado.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de abr. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 de abri. 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 de abri. 2020.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator Conselheiro: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/.../parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf.

DEEPASK. **O mundo e as cidades através de gráficos e mapas**. Disponível em: deepask.com/goes?page=obidos/PA-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio. Acesso em 06 de abri. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/obidos/panorama>. Acesso em: 06 de abri. 2020.

_____. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 06 de abri. 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019)**. Educação 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em 06 de abri. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática de libertação**. São Paulo. Cortez e Moraes, 1979.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia?**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção: Primeiros Passos; n° 13).

QEDU. **Matrícula e infraestrutura-Qedu**. Qedu.org.br. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/3374-obidos/censo-escolar?year=2016&localization=0&dependence=0&education_stage=0&item=matriculas. Acesso em 13 de abri. 2020.



_____. **Matrícula e infraestrutura-Qedu.** Qedu.org.br. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/3374-obidos/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=matriculas. Acesso em 13 de abri. 2020.

_____. **Matrícula e infraestrutura-Qedu.** Qedu.org.br. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/3374-obidos/censo-escolar?year=2018&localization=0&dependence=0&education_stage=5&item=matriculas. Acesso em 13 de abri. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.



GT 3 – *Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais*

EDUCAÇÃO PARA SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: APONTAMENTOS INICIAIS

Rosenilce Marinho Tavares - UFOPA.
rosenilcemarinho@gmail.com
Adrisson de Souza Amaral - UFOPA.
Franciara de Amorim Souza - UFOPA.
Euricléia do Rosário Galúcio (Orientadora) - UFOPA.
euricleia.galucio@ufopa.edu.br

RESUMO: Este trabalho acadêmico visa compreender a educação para surdos numa perspectiva inclusiva, identificando os princípios necessários e eficazes no seu processo de ensino e aprendizagem. Optou-se pela pesquisa bibliográfica em livros, artigos, legislações que abordam como tema a educação inclusiva e, mais especificamente, a educação inclusiva para surdos. Os resultados encontrados a partir do material pesquisado trazem uma gama considerável de contribuições para o desenvolvimento do processo educativo, através do qual o professor conheça, respeite e valorize a cultura da comunidade surda, dinamizando o compartilhamento de conhecimentos entre professores e alunos na sala de aula. A finalização do referido artigo ressalta a importância da inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no processo de ensino e aprendizagem do discente surdo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: This academic work aims to understand education for the deaf from an inclusive perspective, identifying the necessary and effective principles in their teaching and learning process. We opted for bibliographical research in books, articles, legislations that address inclusive education as a theme and, more specifically, inclusive education for the deaf. The results found from the researched material bring a considerable range of contributions to the development of the educational process, through which the teacher knows, respects and values the culture of the deaf community, enhancing the sharing of knowledge between teachers and students in the classroom. The finalization of this article highlights the importance of the insertion of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) in the teaching and learning process of deaf students.

KEYWORDS: Inclusive education. Teaching. Learning.



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade discorrer sobre a educação para surdos numa perspectiva inclusiva, abordando princípios necessários e eficazes que devem ser adotados no processo de ensino e aprendizagem e que contribuem para o pleno desenvolvimento do discente surdo.

Considerando que no Brasil há 9,7 milhões de pessoas com alguma deficiência auditiva, o que representa 5,1% da população brasileira, sendo que destes 344,2 mil são surdos conforme dados do CENSO do IBGE 2010. Faz-se necessário discorrer sobre a educação para surdos na perspectiva inclusiva, abordando metodologias que auxiliem o ensino e aprendizagem desse segmento da sociedade, o qual possui uma cultura específica, cultura esta que deve ser valorizada e expandida, considerando ainda que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a primeira para as pessoas surdas.

O método de pesquisa utilizado para planejar e produzir este trabalho acadêmico foi a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e a legislação que trata sobre educação especial (Declaração de Salamanca, Declaração de Educação Para Todos, Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394/1996, dentre outros). Com base em Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

O presente trabalho aborda inicialmente os marcos históricos legais da educação inclusiva, seguido por uma seção na qual ressalta-se a importância do diagnóstico e da família para que o processo de inclusão aconteça, bem como as metodologias aplicadas na educação inclusiva para surdos, Língua Brasileira de Sinais como principal recurso de aprendizagem. Por fim, são apresentadas as considerações a respeito do trabalho realizado.

MARCOS HISTÓRICOS LEGAIS

A garantia de acesso aos direitos das pessoas com deficiência no espaço brasileiro é uma resposta da evolução desta demanda no âmbito internacional. Sendo assim, importa verificarmos como se estabeleceu esta evolução em paralelo com as negociações em Organismos Internacionais e a incorporação de alguns preceitos em nosso ordenamento.



No campo educacional um marco para a educação inclusiva é a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos ocorrido em 10 de dezembro de 1948, numa Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris (França), onde uma das disposições estendeu o direito de acesso à educação a todas as pessoas de forma gratuita e obrigatória, visando o pleno desenvolvimento do ser humano.

Com isso verifica-se um olhar voltado a educação especial que até então era negligenciado pelos estados nacionais. No Brasil a Constituição Federal (1988) lança uma visão acerca da temática quando estabelece em seu Artigo 208, Inciso III o “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁸, preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir de então é garantido ao aluno brasileiro com necessidade especial, o direito ao ensino escolar em classes especiais.

No entanto, a educação especial caminha muito lentamente devido as questões históricas de desigualdade social e aos poucos investimentos no âmbito educacional em nosso país. Essa temática só ganha maior visibilidade a partir da participação nas conferências mundiais pela Educação para Todos que representam um marco para a inserção do Brasil no mapa mundial de construção de uma educação inclusiva, principalmente quando se refere à Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha em 1994 da qual resultou a Declaração de Salamanca que trata sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais que dentre outros apontamentos considera que “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos”. (BRASIL, 1994).

Sobre educação especial, o artigo 58 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) afirma que “Entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar

⁸ Termo hoje modificado para Pessoa com Deficiência.



oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais⁹”.

Essa modalidade de ensino é reforçada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reforçando o direito de alunos com necessidades especiais à educação especializada e de qualidade, conforme o que diz o Art. 2º “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

O Conselho Estadual de Educação do Pará promulgou a Resolução nº 001 de 10 de janeiro de 2010, documento legal que visa orientar a Educação Especial em todo estado.

E em seu artigo 85 a referida lei enumera os recursos que as instituições escolares do Sistema Estadual de Ensino do Pará deverão manter para alcançar os objetivos da educação especial na modalidade inclusiva, como: sala de apoio pedagógico específico, Sala de Recursos Multifuncionais, espaço pedagógico para atendimento múltiplo, professor itinerante, professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, professores especializados para apoiar alunos surdos, surdos/cegos e cegos, na classe comum, guia-intérprete e instrutor mediador, profissionais que mediam a locomoção e a comunicação do aluno surdo cego.

Já o Artigo 87 vem enumerando em seus incisos como se dará o agrupamento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns e no atendimento educacional especializado, a ser executada pela equipe pedagógica da escola, sob a orientação do professor especializado.

O Artigo 90 complementa que as escolas de ensino regular deverão garantir condições para o prosseguimento de escolaridade dos alunos com necessidades educacionais especiais, cabendo-lhes observar que quando esgotadas as possibilidades de progressão a instituição de ensino deverá

⁹ Atualmente no campo educacional utiliza-se o termo alunos com necessidades educacionais especiais.



viabilizar histórico escolar acompanhado de certificação das competências adquiridas ao longo do processo.

Essas legislações têm por finalidade assegurar os direitos educacionais de pessoas com necessidades educativas especiais, fundamentando a construção de uma educação inclusiva para todas as pessoas com deficiência.

DIAGNÓSTICO, FAMÍLIA E INCLUSÃO

A surdez compreende a redução da percepção normal dos sons e podem suceder no decorrer da gravidez como também ao longo ou após o nascimento. A detecção se dá somente após o nascimento da criança, que poderá ser considerada; parcialmente surdo (com deficiência auditiva): Pessoa com surdez leve – indivíduo que manifesta redução auditiva de até 40 decibéis. Essa redução dificulta que o sujeito reconheça igualmente todos os fonemas das palavras, ademais, a voz fraca ou distante não é ouvida. O indivíduo com surdez moderada – indica redução auditiva entre 40 e 70 decibéis.

Esses limites se encontram no nível de assimilação da palavra, sendo necessária uma voz com mais intensidade para que seja adequadamente percebida. Pessoa com surdez severa– apresenta perda auditiva entre 70 e 90 decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos 4 ou 5 anos sem aprender a falar. Pessoa com surdez profunda– apresenta perda superior a 90 decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana. Conforme discorre Custódio (2015).

A perda auditiva pode acontecer por fatores inatos, que podem manifestar-se, ou não, ou seja, numa mesma família podem ocorrer nascimentos de filhos surdos ou ouvintes. Além disso, a surdez pode ser causada por doenças que acometem a mãe durante a gravidez, como, por exemplo, citomegalovírus¹⁰, herpes¹¹, meningite¹² etc. Há também o

¹⁰ O citomegalovírus (CMV) é uma infecção comum causada por um tipo de vírus herpes. Pode causar inflamação dos gânglios linfáticos, febre e fadiga.



nascimento prematuro ou tardio do bebê que contribuem para que a surdez ocorra. Podemos observar outros fatores de risco, tais como a exposição da gestante ao uso de entorpecentes¹³, drogas ototóxicas¹⁴, alcoolismo, radiação, etc. Já durante o nascimento, fatores como as infecções hospitalares, a falta de oxigênio no cérebro, entre outros, também podem provocar perda auditiva. Podemos também destacar que a utilização de medicamentos ototóxicos, infecções, algumas doenças como a meningite, o sarampo¹⁵ e a caxumba¹⁶ infantil, exposição excessiva a ruídos, traumas diversos e outras situações opostas podem ocasionar a perda de audição em qualquer idade.

O diagnóstico da surdez pode ocorrer já nos primeiros dias de vida da criança, por meio do teste da orelhinha ou de Triagem Auditiva Neonatal¹⁷ (Exame de Emissões Otoacústicas Evocadas) teste este que deve ser realizado no segundo ou terceiro dia de vida do bebê, ele demora de 5 a 10 minutos, é indolor e não tem qualquer contraindicação. É importante saber que, por determinação de Lei Federal nº 12.303/2010, o teste da orelhinha deve ser realizado em todos os hospitais do Brasil, porém ainda se verifica que nos municípios de pequeno porte ou de regiões afastadas esse exame não é uma realidade, o que dificulta o diagnóstico precoce da surdez em crianças mais pobres e assim retarda o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças.

Esse teste pode apontar suspeitas, que devem ser confirmadas, ou não, por volta de até quatro meses de idade, mediante a realização de outros testes e exames, o que complica ainda mais a situação das famílias carentes,

¹¹ Herpes é uma doença causada por dois tipos de vírus: o Vírus Varicela-Zóster (VVZ), que causa catapora (varicela) e também o popularmente conhecido cobreiro (herpes zóster) e os herpesvírus tipo 1 e tipo 2, que causam o chamado herpes simplex.

¹² A meningite é uma inflamação das meninges, membranas que envolvem o cérebro e a medula espinhal. A meningite pode ser causada por vírus ou por bactéria, que é mais grave.

¹³ Podem ser uma substância natural ou sintética que provoca alterações físicas e psíquicas nas pessoas que as ingerem, além de dependência química e psicológica.

¹⁴ As drogas ototóxicas são aquelas capazes de lesar estruturas da orelha interna, impactando negativamente suas funções auditiva e do equilíbrio.

¹⁵ Sarampo é uma doença infecciosa grave, causada por um vírus, que pode ser fatal. Sua transmissão ocorre quando o doente tosse, fala, espirra ou respira próximo de outras pessoas. A única maneira de evitar o sarampo é pela vacina.

¹⁶ A caxumba é uma infecção viral aguda e contagiosa.

¹⁷ Para a realização desse exame, é colocado um fone na orelha do bebê, ligado a um computador que emite sons de fraca intensidade e recolhe respostas internas do aparelho auditivo.



já que elas não têm condições de realizar esses exames e o SUS não consegue atender toda a demanda.

Em muitos casos, a surdez só é diagnosticada quando a criança tem por volta de um ou dois anos de idade. É recorrente, nesse período, a família iniciar uma corrida a fim de compreender, aceitar e procurar alternativas educacionais e de saúde adequadas. As crianças surdas, em sua maioria, chegam à escola por volta dos cinco ou seis anos de idade, isto é, com atraso significativo em relação à aquisição de uma língua. O ideal é que a criança surda vá para a escola o mais cedo possível, considerando-se que a falta de acesso a uma língua a impede de se comunicar, de viver e perceber o mundo plenamente, daí a importância da família para que essa criança tenha seus direitos resguardados. De acordo com Lou Royo (2012, p. 116) “O tempo é um fator de importância decisiva, uma vez que em nenhum período da vida serão factíveis maiores avanços linguísticos e intelectuais do que na primeira infância”.

O nascimento de uma criança surda é rodeado por uma série de sentimentos, muitas vezes, confusos e negativos. Esse acontecimento é visto por muitos como um drama, pois o filho sonhado torna-se distante. Infelizmente ainda é muito comum o sentimento de culpa dos pais, de rejeição, passividade, superproteção, vergonha, ódio de si mesmos e da criança, ressentimento, medo, impotência. Isso parece ocorrer em grande parte do imaginário social, pois a surdez é compreendida como uma restrição ou limitação, os pais se preparam para o nascimento de uma criança segundo a cultura social perfeito, por isso quando o contrário ocorre, que é a descoberta de um filho com problemas auditivos e/ou surdos, os pais tendem a não saber como lidar, daí a importância da sociedade oferecer estruturas para que essa criança e seus pais tenham o atendimento necessário tanto para ajudar os pais na aceitação, e na educação da criança como também garantir que essa tenha seus direitos resguardados.

Para tanto, é preciso que a família aceite que tem um filho que precisa de atendimento especializado, mas que isso não é uma barreira para que ele venha aprender, buscando informações necessárias ela poderá garantir que essa criança seja incluída na escola e na sociedade como todo.



METODOLOGIAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

No contexto da nova proposta educacional, o aluno surdo tem que desempenhar uma função ativa no processo educativo formal. No que se refere a educação inclusiva para surdos, Carvalho e Redondo (2001) afirmam que estes alunos necessitam de atendimento educacional especializado.

Para isso, a escola regular precisa dispor de recursos que tornem possíveis o processo de inclusão como: a língua de sinais, materiais concretos e visuais, orientação de professores de educação especial, sala multifuncional, recursos pedagógicos, profissionais capacitados e o intérprete de libras.

Segundo Quadros (2004) a presença do intérprete educacional é fundamental para a formação dos educandos surdos, pois ele atua traduzindo a linguagem oral para a língua de sinais, facilitando a assimilação do conhecimento. Sendo assim, o intérprete é um especialista que intermedia as relações entre professores e alunos, entre colegas surdos e ouvintes.

Destaca-se ainda a importância de o professor da sala regular buscar também a formação em Libras, para que na ausência do intérprete o aprendizado do aluno surdo seja garantido.

Há diversos recursos e métodos que podem ser utilizados na educação para surdos. Um recurso muito eficaz é o alfabeto manual, utilizado para atividades de soletração. Dentre outros que podem auxiliar também podemos destacar a mímica e a dramatização que tornam as aulas criativas e dinâmicas, chamando a atenção dos educandos. Desenhos, ilustrações e fotografias também apresentam uma visão real do que está sendo exposto e exercita a memorização. A utilização de tecnologias digitais aguça o interesse dos educandos. No entanto é necessário que o conteúdo apresentado tenha tradução em libras.

Machado (2006) considera fundamental assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento da educação para surdos, tais como: a língua de sinais como principal meio de comunicação e ensino, a capacitação de professores nessa língua e na cultura surda, a proposição de um



currículo que contemple as especificidades do aluno surdo e sua cultura e o estudo das línguas (libra-português).

Conforme o Artigo 1º da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, a Libras se torna a primeira língua do povo surdo. É extremamente importante que as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as salas do ensino regular que atendam alunos com surdez, tenham um intérprete de libras e um docente capacitado para instruir o aluno surdo a se comunicar através da Língua Brasileira de Sinais.

O espaço escolar proporciona riquíssimas trocas de vivências e valorização de diferentes culturas. Sabendo que os surdos possuem uma identidade, língua própria e uma história rica, o espaço escolar pode promover trocas de conhecimentos, proporcionando a integração entre alunos surdos e alunos ouvintes e a valorização de ambas as culturas, um intercâmbio riquíssimo que promove o desenvolvimento sócio afetivo de todos os envolvidos.

LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a forma de comunicação utilizada pela comunidade surda brasileira e que consiste em uma identidade cultural. Sua origem está diretamente relacionada à necessidade do estabelecimento de uma comunicação visual viável para as pessoas com surdez. Acerca da prática da língua de sinais Quadros (1997, p. 46-47) afirma que:

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais, são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais orais-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço[...]. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais. São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vivem a comunidade surda.

Assim, o aluno surdo que aprende a Libras tem facilidade para a assimilação do conhecimento. O profissional versado em Libras destaca-se profissionalmente, colaborando para o estabelecimento de uma educação inclusiva e combatendo quaisquer formas de preconceitos e discriminações contra os alunos surdos.



A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a obrigatoriedade do intérprete de Libras no atendimento de discentes surdos. O referido dispositivo legal foi regulamentado mais tarde pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

No ensino da língua de sinais é importante superar a concepção de que ela é apenas uma forma de comunicação codificada. Adaptações no alfabeto manual datilológico, por exemplo, não tornarão as atividades aplicadas bilíngues. Deve-se levar em consideração a integridade da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, trabalhando-as em sua totalidade e complexidade, evitando que uma seja priorizada em relação à outra.

Na Educação Infantil, o professor deve explorar o suporte visual da escrita. O docente pode fazer o registro das atividades e utilizar variados recursos - como letras móveis ou cores diversas para atividades com frases, por exemplo. O aluno surdo deve participar ativamente de todas as atividades aplicadas na sala do ensino regular bem como ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A utilização de cartazes contendo palavras em Língua Portuguesa e em Libras possibilita o acesso da criança surda com a Língua Portuguesa escrita desde cedo, haja vista a assimilação visual da língua por parte da criança com deficiência auditiva.

Na Educação Infantil, durante o momento da leitura é essencial o uso das imagens (ilustrações) das histórias, dinamizando a compreensão e interpretação das narrativas apresentadas aos pequenos. A mesma metodologia pode ser utilizada para elaboração de listas. O professor tem de confeccionar as listas com as ilustrações dos objetos e os respectivos nomes escritos em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais. Outro recurso importante na rotina pré-escolar das salas de atividades é a utilização de DVD's com histórias narradas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por outras crianças ou de DVD's contendo brincadeiras com regras interpretadas em Libras relacionadas às imagens.

No Ensino Fundamental, a alfabetização da criança será exitosa se os planos de aulas contemplarem atividades de leitura com interpretação em



Libras através de recursos visuais, estimulando a alfabetização com letramento da criança surda.

É fundamental que os professores e professoras apresentem às crianças com deficiência auditiva, no momento da contação de história, os pormenores da escrita e da figura. As principais palavras do enredo contado devem estar sempre relacionadas ao seu sentido em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Podem ser preparadas tarefas de escrita de listas, crachás com os nomes das crianças da turma e desenhos identificando palavras com objetivo de desenvolver a memória visual da criança com surdez.

A principal dificuldade do aluno surdo é a interpretação da língua como prática social, o que exige por parte do professor, o uso de diversos materiais escritos, visando a ampliação do conhecimento linguístico do aluno, proporcionando a este a capacidade de produção de textos coerentes em Língua Portuguesa até o final do 5º ano do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa um grande avanço no contexto educacional para as pessoas com necessidades educativas especiais. Esta modalidade de ensino surgiu a partir de acordos firmados em conferências internacionais. Verifica-se que a legislação vigente que trata o tema é bem abrangente, contempla todas as etapas do processo educativo, assim como torna-se um meio de garantir a inclusão de pessoas com deficiência no campo educacional.

Sabe-se que muito foi conquistado, porém ainda há muitas demandas a serem atendidas e colocadas em prática, principalmente na área da educação para que discentes surdos usufruam os mesmos direitos que discentes ouvintes.

Em uma perspectiva de educação inclusiva para surdos a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é o principal recurso a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem desses discentes, pois alunos que não assimilam a língua de sinais dificilmente conseguem aprender de maneira efetiva e podem ficar excluídos do processo escolar. Dessa forma devem-se desenvolver atividades aos alunos surdos que levem em consideração tanto a



língua de Sinais quanto a Língua Portuguesa, devendo o docente utilizar recursos visuais para potencializar o aprendizado desses alunos e fazendo com que estes participem ativamente de todas as atividades aplicadas, bem como garantir a presença efetiva do profissional interprete de línguas de sinais na sala de aula, haja vista que só assim a pessoa surda terá um entendimento e/ou aprendizado eficaz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em: 10 out. 2019 às 11h15min.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 02/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em: 10 out. 2019 às 11h25min.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 10 out. 2019.

CARVALHO, J. M; REDONDO, M.C.F. **Caderno da TV Escola: Deficiência Auditiva**. Brasília, 2001.

CUSTÓDIO, Vanessa Jardim Fagundes. **Detalhe tão pequeno: a mitigação da deficiência auditiva por meio das estratégias, estilos de aprendizagem e autonomia**. Brasília, 2015.196f. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19457/3/2015_VanessaJardimFagundesCustodio.pdf. Acesso em de out. 2019 às 9h30min.

LOU ROYO, Maria Ángeles. **Bases Psicopedagógicas da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACHADO, P. C. **Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo**. In: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, p. 38 - 75.

NAÇÕES UNIDAS. **O Direito a Educação**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-26-direito-a-educacao/>. Acesso em 10 de out. 2019 às 09h55min.

PARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Regulamentação da Educação Básica**. Resolução 001/2010. Disponível em:



http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf. Acesso em 10 de out. 2019 às 11h29min.

QUADROS, R. M. **O tradutor e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2004.

SENADO FEDERAL. **Constituição Federal**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_26.06.2019/art_208_.asp. Acesso em 10 de out. 2019 às 10h01min.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 10 de outubro de 2019 às 11h11min.



GT 3 – *Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

Janderson Mendes Monteiro - UFOPA
monteiromendesjanderson@gmail.com

Marleice Socorro Soares Moraes Ferreira - UFOPA
Marleice_ferreira@hotmail.com

Sônia Maria Soares de Lima - UFOPA
sonias.soares.lima@gmail.com

Prof^a Ma. Euricleia do Rosário Galúcio (Orientadora) - UFOPA
euricleia.galucio@ufopa.edu.br

RESUMO: O presente artigo aborda um estudo sobre a formação de professores para educação especial no município de Óbidos: um estudo introdutório, considerando uma amostra de docentes de três escolas municipais do município de Óbidos/PA. A pesquisa teve por objetivo analisar o nível de formação dos profissionais da educação que estão diariamente convivendo com discentes que têm necessidades especiais. O estudo foi baseado em pesquisa quali-quantitativa em fontes bibliográfica, como, livros, legislações e internet e aplicação de um questionário que foi respondido por dezoito docentes e está dividido em etapas, tais como: descrição dos aspectos históricos e legais da educação especial no Brasil e os impactos das legislações nacionais no Município de Óbidos; levantamento dos quantitativos de professores que tem algum curso voltado para a educação especial; e análise da amostra na perspectiva da inclusão. Em linhas gerais, o estudo apontou que mesmo as legislações sendo da década de 1990, treze dos professores da amostra não têm nenhum curso/capacitação para atenderem o público da educação especial. Os baixos salários que implicam em sobrecarga de horas/aulas não justificam a falta de formação desses profissionais. Portanto é imprescindível que políticas públicas sejam pensadas e aprimoradas com vistas a melhor atender a demanda dos discentes da educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores – Educação Especial – Óbidos.

TEACHER TRAINING FOR SPECIAL EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF ÓBIDOS: AN INTRODUCTORY STUDY

ABSTRACT: This article addresses a study on the training of teachers for special education in the municipality of Óbidos: an introductory study, considering a sample of teachers from three municipal schools in the



municipality of Óbidos / PA. The research aimed to estimate the level of training of education professionals who are daily living with students who have special needs. To achieve the objective, the study was based on qualitative and quantitative research in bibliographic sources, such as books, legislation and the internet, and the application of a questionnaire that was answered by eighteen teachers. The study was divided into stages, such as: description of the historical and legal aspects of special education in Brazil and the impacts of national legislation in the Municipality of Óbidos; survey of the numbers of teachers who have a course focused on special education and Analysis of the sample from the perspective of inclusion. In general, the study pointed out that even though the legislation was in the 1990s, thirteen of the sample's teachers did not have any courses / training to serve the special education public. This reveals the need for laws to be put into practice and public policies to be designed differently for individuals with special needs with regard to the teaching / learning process.

KEYWORDS: Teacher training - Special Education – Óbidos.

1 INTRODUÇÃO

O Plano nacional de educação-PNE aprovado pela Lei nº 13.005, em junho de 2014, determina metas e estratégias para a política educacional do Brasil até 2024. A meta 4 do PNE é “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino”.

Já a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável que é um plano de ação criado em 2015 pela Organização das Nações Unidas (ONU), indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com o fim de erradicar a pobreza e promover vida digna para todos.

Por sua vez o objetivo 4, que trata de educação de qualidade, coloca como desafio e meta a ser alcançada “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. A estratégia 4.5 é ainda mais objetiva, “Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais



vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”.

Em um primeiro contato com as metas do PNE e a Agenda 2030, sendo, esta última, um documento produzido pelas Nações Unidas para atingir objetivos e metas até o ano de 2030, com vistas ao bem das pessoas e do planeta, percebe-se quanto são grandes os desafios propostos em tais documentos.

Diante de metas tão audaciosas e, especialmente, do objetivo que trata da educação especial e inclusiva que são políticas públicas (educacionais) mais recentes, surge um questionamento, como está a formação de professores para atender esse público, considerando que nem mesmo a parte de infraestrutura está adequada ou dentro dos padrões estipulados pela Lei, em muitos locais?

Buscando respostas a esse questionamento o presente artigo tem por objetivo analisar o nível de formação em Educação Especial dos professores do Município de Óbidos-PA, a partir de uma amostra de três escolas municipais de Óbidos. Visando preservar a identidade das escolas, optamos em utilizar nomes fictícios a saber: Escola Municipal Professor José Oliveira, Escola Padre João de Avilá e Escola Mestre Deodásia.

Para tanto, o estudo foi dividido nas seguintes etapas: descrição dos aspectos históricos e legais da educação especial no Brasil e os impactos das legislações nacionais no Município de Óbidos; levantamento dos quantitativos de professores que tem algum curso voltado para a educação especial em três escolas do município obidense e Análise da amostra na perspectiva dos referenciais sobre a inclusão.

Assim, com uma abordagem quali-quantitativa a pesquisa se estruturou de análise bibliográfica e documental de leis, livros, artigos, bem como da aplicação de um questionário, em três escolas municipais, objetivando levantar informações sobre o perfil de formação dos professores da rede pública municipal em Educação Especial.



2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E OS IMPACTOS DAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS

Para iniciarmos esta seção consideramos relevante destacar o conceito de educação especial que, de acordo com o Art. 58 da LDBEN¹⁸ nº 9.394/96 “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996). Ou seja, é uma modalidade educacional que visa desenvolver as potencialidades de pessoas com necessidades especiais ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis do sistema de ensino.

Esse conceito é contemporâneo, mas a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, já pontuava sobre o direito à educação para todo ser humano e, dessa forma, alcançava as pessoas com necessidades especiais. Mas, esse tema ganhou proporções maiores na sociedade, a partir da década de 1990 com a Conferência Mundial de Educação para todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990 e a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, realizada em Salamanca na Espanha no ano de 1994.

No Brasil, conforme registros do Ministério da Educação (MEC), o atendimento às pessoas com deficiência começou ainda na época do Império quando foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC que, de acordo com Oliva (2011, p. 21) “atendia apenas 0,12% da população com deficiência auditiva e visual do país”. Foi criado ainda o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, na atualidade denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. (ARQUIVO NACIONAL/MAPA, 2019).

É notório que a educação, de um modo geral, durante muito tempo foi privilégio de poucos. Se considerarmos, então, pessoas com necessidades especiais, essa proporção sempre foi bem menor por todo o estigma de

¹⁸ LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96



preconceitos e falta de informação que sempre envolveu a inclusão desses indivíduos.

Mesmo assim, o Estado Brasileiro na LDBEN, Lei nº 4.024/61, já apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. E em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

O estudo indica que a década de 1990 apresenta avanços significativos na legislação e políticas públicas para esse seguimento da Educação Especial, em nosso país. Da fase de segregação até a inclusão foi um período longo. Em 1988 com a criação da Constituição Federal, e 1990 com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente tivemos indicativos legais para contemplar essa modalidade de ensino.

A Constituição Federal de 1988 frisa no artigo 205 que a “educação como um direito de todos”. Por ser a Lei de referência no país, outras legislações derivaram da mesma, como o ECA que foi criado pela Lei nº 8.069/90 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96.

Podemos relacionar ainda, como marco histórico e legislação, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, o qual destaca “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A contextualização, sobre os eventos ao longo da história são importantes para situar o entendimento de como ocorreu, ao longo do tempo, determinada problemática. No caso da educação especial, o processo de implementação das leis só começou a acontecer no final da década do século do XX, e de forma lenta e gradual.

Para que a inclusão ocorra de forma completa não bastam mudanças na infraestrutura do espaço escolar e garantia de acesso à entrada de alunos e alunas nas instituições de ensino. É preciso que professores estejam preparados, com formações adequadas para atender os educandos com necessidades especiais e que a sociedade respeite e aceite o direito desses indivíduos de fazerem parte do sistema regular de ensino. Que o preconceito



não seja barreira para que esses cidadãos desenvolvam o aprendizado formal.

No município de Óbidos, as legislações nacionais, referentes a educação especial já mostram seus reflexos. É comum chegar às escolas e verificar que as mesmas possuem o mínimo de adaptação de acesso para cadeirantes, por exemplo, bem como, é constatado a presença de alunos com necessidade especiais nas turmas regulares e também encontrá-los no contra turno nas salas do AEE¹⁹.

Entretanto, no que tange à formação de professores, o cenário ainda está muito distante do que está previsto em lei. Conforme, a amostra de três escolas, que representam 16% das instituições de ensino da área urbana do município obidense, apenas seis já fizeram algum curso de 20 horas ou mais voltados para educação especial. Entretanto, dos 19 docentes que responderam o questionário, 17 docentes têm, diariamente, um ou mais alunos com necessidades especiais em sala de aula. Esse assunto será melhor desenvolvido na próxima sessão.

Segundo dados do CENESP/MEC²⁰, em 1977, existiam cerca de 13.970 docentes, no Brasil, em exercício no campo da Educação Especial. Destes, 56% apresentavam apenas o nível de 2º grau e 5% eram leigos, embora 46% possuíssem algum tipo de especialização.

Esses dados foram mudando com o passar dos anos. É inegável o esforço, nas duas últimas décadas, de capacitar com ensino superior, os docentes e outros profissionais de ensino, conforme a exigência legal. Referente a esse tema, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, no artigo 62, frisa que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

¹⁹ Atendimento Educacional Especializado

²⁰ Centro Nacional de Educação Especial/ Ministério da Educação e Cultura



Já Correia (2008, p.28), ao tratar do tema concernente à formação de educadores, docentes e auxiliares da ação de educar, destaca que:

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

É pertinente ainda explicitar o que pensa Carvalho (2004, p.110) sobre os saberes necessários à formação docente para inclusão, o autor salienta:

[...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula.

Assim, diante da premissa estipulada em Lei de formação adequada para atuação dos profissionais na educação e, considerando o que os autores citados vem pesquisando sobre o tema, o presente estudo foi buscar na realidade das escolas municipais obidenses respostas sobre a qualificação desses profissionais que atuam na área urbana do Município.

3 PERFIL DE FORMADORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL OBIDENSE

Conforme informações IBGE²¹, Óbidos tem uma população estimada para 2019 de 51.964 habitantes. Atualmente, de acordo com Censo Escolar do INEP²², o município conta 109 instituições de ensino, sendo 107 públicas e 02 privadas. Do total de escolas públicas 18 encontram-se na área urbana e 89 na área rural. O foco da pesquisa se direcionou para 03 escolas da área urbana, em virtude, da dificuldade de locomoção para a área rural.

O Estudo aponta que 11 dos 19 docentes da amostra tem formação em Pedagogia o que lhes proporciona condições básicas para atuar na Educação

²¹ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

²² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

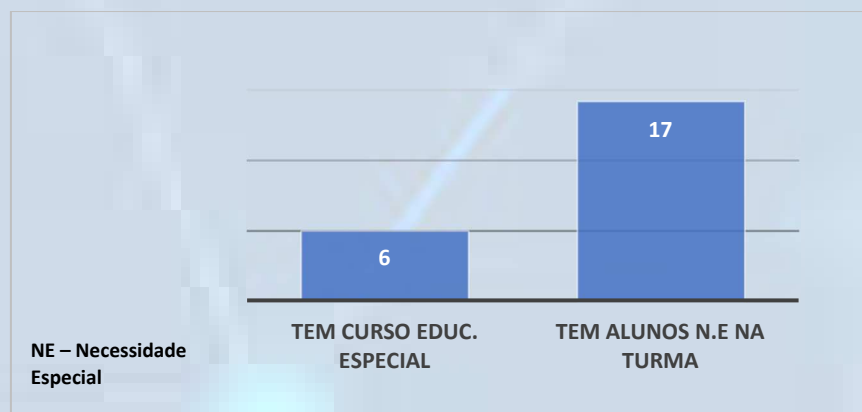


Especial, porém, 13 desses profissionais não fizeram qualquer outro curso de capacitação/formação em educação especial ou outra área de conhecimento.

As instituições alvo do estudo foram: Escola Municipal Professor José Oliveira que tem 16 professores lotados, Escola Padre João de Avilá com 12 professores e Escola Mestre Deodásia com 08 professores. Desse total de docentes, 19 responderam o questionário e foi, a partir desse número que se analisou o nível de formação em educação especial desses profissionais.

Do total acima citado, apenas 06 responderam que fizeram algum curso de 20 horas ou mais voltado para educação especial e, 03 desses profissionais trabalham no AEE²³. No espaço do AEE só é possível exercer atividade, o profissional que tiver cursos específicos de capacitação para atender alunos com necessidades especiais. Entretanto, 17 educadores responderam que tem 01 ou mais alunos, em suas turmas, com necessidades especiais. Os dados mostrados no gráfico 1 possibilitam a visualização dessas informações.

Gráfico 1 – Professores que tem curso EE e/ou tem alunos com NE na turma



Fonte: Organizado pelos autores, 2019

Considerando a realidade educacional apresentada nos dados é possível apontar que apenas três docentes que atuam nas turmas regulares de ensino das três escolas possuem algum curso de formação voltado para modalidade Educação Especial. Esse dado, só não é mais preocupante,

²³ AEE – Atendimento Educacional Especializado



porque a maioria dos professores tem formação em Pedagogia, curso que traz em seu componente curricular uma disciplina voltada, especificamente, para Educação Especial. O gráfico 2 mostra a formação dos professores da amostra.

Gráfico 2 – Formação de professores da amostra (Escolas: Profº José Oliveira, Pe. João de Ávila e Mestre Deodásia)



Fonte: Organizado pelos autores, 2019

A pesquisa apresenta outras informações importantes como, 85% dos docentes representativos da amostra trabalham 200 hs/mensais. Isso, em parte, justificaria tais profissionais de não terem em seus currículos cursos de formação em educação especial ou em outras áreas. Ou seja, o tempo que esses profissionais dedicam ao trabalho educativo não lhes permite fazer cursos e/ou especializações.

Outro dado significativo é a quantidade de alunos com necessidades especiais nas salas de aula dos professores que participaram da pesquisa. Na maioria dos casos, a lotação é de um aluno com NE²⁴ por turma, porém, a amostra revelou que existem salas de aula que tem dois ou três alunos nessa categoria.

Foi detectado ainda, que das 20 crianças com necessidades especiais que estão nas turmas docentes que responderam à pesquisa, apenas duas não tem diagnóstico/laudo de sua necessidade; e das 18 que tem

²⁴ NE – Necessidades Especiais



diagnóstico, 8 é de autismo, os outros são: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Retardo Mental, Deficiência múltipla, Surdez, Déficit de Linguagem e Aprendizagem, transtorno do comportamento, Síndrome de Down.

A partir dos dados levantados e, considerando que a amostra representa 16% das escolas municipais da cidade de Óbidos é possível expandir tais dados para a população analisada; isto é, para as 18 escolas da área urbana. Sendo assim, pode-se apontar que o município de Óbidos está muito aquém do ideal quando o tema é Educação Especial inclusiva, principalmente, quando se refere a formação de professores para atuar diretamente com alunos que tem necessidades especiais. Proporcionar o mínimo de infraestrutura e matricular os alunos nas turmas regulares não é suficiente, as políticas educacionais de inclusão precisam avançar, tema que será melhor desenvolvida na próxima seção. Como salientam Zigmond e Baker *apud* Guerrero:

Uma das condições para o desenvolvimento de uma escola inclusiva é adequada formação inicial e um desenvolvimento profissional dos professores comuns, que os prepare para adequarem seu ensino às necessidades dos diversos alunos que poderão encontrar na sala de aula (ZIGMOND E BAKER, 1996 *apud* GUERRERO p.49)

Esclarecemos que nem todos os docentes das escolas nas quais deixamos os questionários responderam à pesquisa. Infelizmente, o pesquisador se depara com esse tipo de limitação quando se propõe a levantar dados. Ainda assim, a amostra traz informações importantes que merecem um olhar diferenciado por parte da comunidade escolar, bem como das autoridades.

4 ANÁLISE DA AMOSTRA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A inclusão é um tema muito discutido, proposto e analisado na atualidade, para Mantoan (2003, p. 16), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e



os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Quando se analisa a meta 4 do PNE já citada neste artigo e a perspectiva de inclusão na visão da autora Montoan e se relaciona essas propostas com a amostra coletada no município de Óbidos, em um primeiro momento, pode-se apontar que a educação inclusiva vem acontecendo no município obidense de forma, ainda, lenta. Garantir infraestrutura básica e a presença de alunos com necessidades especiais matriculados em turmas regulares, bem como a existência do Atendimento Educacional Especializado – AEE, não significa inclusão conforme fundamentação dos parâmetros legais.

Por exemplo, Rogério Morais (2019), em artigo publicado no site QEd²⁵ fez o seguinte questionamento: “Quais fatores mais influenciam o aprendizado de um estudante?” Segundo o autor, a partir de um trabalho realizado pelo Banco Mundial seriam três esses fatores: antecedentes familiares (formação acadêmica cultural e situação socioeconômica), estímulos durante a primeira infância, ou seja, do zero aos 6 anos de vida (nutrição, saúde, vínculos socioemocionais e menor exposição à situação de estresse tóxico) e a prática do professor (uma vez na escola, nenhum fator influencia mais do que isso).

Partindo desse exemplo, e fazendo a relação da amostra com o terceiro fator que influencia a aprendizagem (a prática do professor) se verá que, a falta formação/capacitação de professores voltada para a educação especial identificada na amostra, seria um fator negativo para a aprendizagem dos alunos com necessidade especiais. Assim, a perspectiva da proposta de escola inclusiva defendida por Guerreiro (2012), a qual exige adequada formação inicial e progressivo desenvolvimento profissional dos professores, não estaria sendo atendida.

Dessa forma, pode-se apontar que a escola inclusiva no município de Óbidos ainda está dando os primeiros passos quanto à capacitação/formação dos profissionais que trabalham com educação inclusiva. Abaixo a imagem 1 indica para essa realidade incipiente.

²⁵ Site de internet que compila dados da educação baseado no Censo Escolar do INEP. (Fonte: <https://qedu.or.br>)



Imagem 1 – formação de auxiliares educacionais



Fonte: <https://obidos.pa.gov.br>

De acordo com informações da Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Óbidos), o governo municipal aderiu ao programa do governo federal, referente às Sala de Recursos Multifuncionais, as quais podem ser encontradas em algumas escolas municipais. De acordo com informações obtidas no portal do MEC, o programa citado aconteceu entre os anos de 2008 e 2013.

Quando essas salas começaram a ser montadas, o governo federal disponibilizava materiais didáticos e móveis para equipar as referidas salas. Após, o período citado, não houve mais manutenção dos móveis e nem reposição do material didático, assim como, não houve mais a formação para os profissionais que trabalham na Educação Especial. (MEC, 2019)

No ano de 2019, devido a necessidade de contratar profissionais na área, com respaldo jurídico, o município ofertou o curso de formação para Auxiliar Educacional, amparados pela Lei N°5.659, de 20 de agosto de 2019, onde cria os cargos e atribuições dos serviços da educação especial no município de Óbidos/Pará e dá outras providências. No dia 23 de outubro de 2019, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, foram certificados com 80 horas de curso, 50 auxiliares educacionais para trabalhar com crianças deficientes nas escolas da rede pública municipal, o que pode ser visualizado na imagem 1 acima.

Por conseguinte, o município tem buscado adequar as leis e resoluções aos seus projetos e iniciativas com relação a Educação Especial.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando a pesquisa, algumas considerações devem ser pontuadas. Uma delas é que, apesar da amostra ser relativamente pequena, ela traz informações importantes de parte da realidade educacional e implicam em sérias reflexões.

Cabe nestas considerações destacar que grande parte dos professores que responderam a pesquisa tem apenas o curso básico de capacitação/formação para lidar com os educandos com necessidade especiais, entretanto, a maioria desses profissionais trabalha diariamente com o público alvo desta pesquisa.

Como exemplo, destaca-se que apenas 31% desses professores já fizeram algum curso voltado para educação especial, porém 90% da mesma amostra revela que os professores tem um ou mais discente em suas turmas com necessidades especiais. Essa realidade exige do profissional da educação uma capacitação específica para ajudá-lo na sua práxis, o que implica formações continuadas para atuarem em sala de sala com esses educandos.

É compreensível que, em virtude, dos baixos salários os docentes se sobrecarreguem de horas/aula, todavia é fundamental que se adotem políticas públicas que promovam tais capacitações por se caracterizarem como necessárias e imprescindíveis para melhor atuação junto à demanda de educandos com necessidades especiais.

Como foi citado ao longo do artigo proporcionar o básico de infraestrutura e matrículas desses alunos em turmas regulares, como forma de incluí-los, não são suficientes. É necessário que a Lei seja implementada, em sua totalidade, e que políticas públicas sejam pensadas estrategicamente para todo o contexto que envolve a educação especial.



REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PNE E NA AGENDA 2030. Disponível em: <https://www.diversa.org.br/artigos/dados-de-pessoas-com-deficiencia-um-desafio-para-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2017.**

Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979**. Brasília: MEC; CENESP, 1977.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2008.

EDUCAÇÃO ESPECIAL QUALIFICADA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO.

Disponível em:

<https://obidos.pa.gov.br/educacao-especial-qualificada-na-rede-publica-de-ensino/>. Acesso em: 30 out. 2019.

GUERRERO, Maria José León. Da integração escolar à escola inclusiva ou escola para todos. In ROYO, Maria Angeles Lou; URQUÍZAR, Natividad López (Orgs.). **Bases psicopedagógicas da Educação Especial**. Tradução Ricardo Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 31-55

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. Cidades. Óbidos - PA. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 Nov. 2019.

ARQUIVO NACIONAL/MAPA. **Instituto dos Surdos-Mudos**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 02 nov. 2019.

LEI N° 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 11 nov. 2019.

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

OLIVA, Diana Villac. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito**. São Paulo, 2011.

O PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/o->



panorama-da-educacao-inclusiva-no-brasil-e-seus-principais-desafios/. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MORAIS, Rogério. **Quais fatores mais influenciam o aprendizado de um estudante?** Disponível em: blog.qedu.org.br. Acesso em: 08 nov. 2019.



GT 3 – *Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais*

GESTÃO E FORMAÇÃO DE CONDUTORES: DESAFIOS NA PREPARAÇÃO DE CIDADÃOS HABILITADOS PARA O TRÂNSITO

José Raimundo Miranda Guimarães - Ufopa
jothaguimaraes@gmail.com

Sônia Maria Soares de Lima - Ufopa
sonias.soares.lima@gmail.com

Maria Antônia Vidal Ferreira (Orientadora)- Ufopa
ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: Aprender a dirigir veículo automotor com qualquer pessoa é o pensamento de muitos que acreditam ser o suficiente para atuar no trânsito. Mas será essa a forma mais correta de proceder, ou a figura do instrutor de trânsito é indispensável para esse preparo? A resposta a esse e outros questionamentos são discutidos nesse trabalho, que pretende *compreender o processo de gestão e formação de condutores (CFC) e os desafios na preparação de cidadãos habilitados para o trânsito*. Para isso, fez-se uma descrição da estrutura funcional do Centro de Formação de Condutores com foco na gestão e no processo pedagógico que realizam, avaliou-se o processo de formação e atualização do instrutor de trânsito, profissão que tem como amparo legal a lei 12.302/10 e analisou-se os desafios de preparar os cidadãos para conduzir veículos nas vias terrestres. O levantamento feito em livros, artigos, legislação, bem como a aplicação de questionários a 04 (quatro) instrutores e 20 (vinte) condutores (ex-alunos de autoescola), apontou que: os Centros de Formação de Condutores estão seguindo as normas estabelecidas pela legislação; os instrutores passam por treinamentos periódicos e são conscientes do papel que exercem na sociedade, porém, os indivíduos já chegam às autoescolas com suas próprias convicções; embora a metade de ex-alunos de autoescola tenha classificado como excelente o aprendizado que receberam e procuram colocar em prática o que aprenderam, os índices ainda se revelam desproporcionais ao que acontece na prática.

Palavras-chave: Instrutor. Trânsito. Qualificação Profissional.

ABSTRACT: Learning to drive a motor vehicle with anyone is the thinking of many who believe it is enough to act in traffic. But is this the most correct way to proceed, or is the figure of the traffic instructor indispensable for this preparation? The answer to this and other questions are discussed in this paper, which aims to understand the process of managing and training drivers (CFC) and the challenges in preparing citizens qualified for traffic. For this, a description of the functional structure of the Driver Training Center was made, focusing on the management and the pedagogical process they carry out, the process of training and updating the traffic instructor, a profession that has the law as a legal protection, was evaluated. 12,302 / 10



and the challenges of preparing citizens to drive vehicles on land roads were analyzed. The survey carried out in books, articles, legislation, as well as the application of questionnaires to 04 (four) instructors and 20 (twenty) drivers (former students of driving school), pointed out that: Driver Training Centers are following the rules established by legislation; instructors undergo periodic training and are aware of their role in society, however, individuals already arrive at driving schools with their own convictions; although half of the former students of driving school rated the learning they received as excellent and try to put into practice what they learned, the rates are still out of proportion to what happens in practice.

Keywords: Instructor. Traffic. Professional qualification.

INTRODUÇÃO

No período compreendido entre 2017 e 2019 foram registrados 411 acidentes de veículos automotores no município de Óbidos/PA, de acordo com levantamento feito na Unidade de Urgência e Emergência do Hospital Municipal José Benito Priante do referido município.

Considerando que Óbidos é uma cidade de aproximadamente 52 mil habitantes, de acordo com estimativas do IBGE para 2019 e, sabendo que parte desses acidentes envolve indivíduos habilitados é que se buscou compreender o processo de gestão e formação nos centros de formação de condutores (CFC) e os desafios na preparação de cidadãos habilitados para o trânsito.

Com intuito de compreender como as autoescolas estão trabalhando a teoria, mas também a prática nos cursos de formação, o presente artigo está subdividido em tópicos, como a descrição da estrutura funcional do Centro de Formação de Condutores com foco na gestão e no processo pedagógico que o instrutor realiza no referido centro, avaliação do processo de formação, qualificação e atualização do instrutor de trânsito, profissão que tem como amparo legal a lei 12.302/10 e as percepções dos mesmos quanto às facilidades, dificuldades em relação à formação para o trânsito e análise dos desafios de preparar os cidadãos e as cidadãs para conduzir veículos.

O local da pesquisa é o município obidense. Entretanto, como nesta cidade tem apenas uma autoescola, incluímos na pesquisa, instrutores dos



centros de formação de condutores (CFC) dos municípios de Oriximiná/PA e Alenquer/PA, locais onde também tem apenas uma autoescola.

Os resultados apontam que os Centros de Formação de Condutores-CFC's estão seguindo as normas estabelecidas pela legislação, os instrutores passam por treinamentos periódicos e são conscientes do papel que exercem na sociedade, porém, os indivíduos, como nas escolas do ensino comum, já chegam às autoescolas com suas próprias convicções. Ainda que os vinte condutores que responderam o questionário da pesquisa tenham classificado como bom ou excelente o aprendizado que receberam na autoescola e que procuram colocar em prática o que aprenderam, os índices de acidentes mostram que a teoria ainda se revela desproporcional ao que acontece na prática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa pode ser tipificada como bibliográfica e de campo, de abordagem quantitativa e qualitativa, cujo levantamento de informações se valeu de três fontes específicas: livros, artigos e sites da internet; documentos legais e aplicação de questionários a 20 (vinte) condutores, sendo estes ex-alunos do Centro de Formação de Condutores de veículos do município de Óbidos no estado do Pará.

Além disso, o questionário se estendeu ao gestor do município de Óbidos/PA, quatro instrutores de trânsito: dois de Óbidos, um de Oriximiná e o outro de Alenquer buscando ter uma percepção dos usuários quanto aos serviços oferecidos nesses locais.

Os questionários distribuídos para instrutores e ex-alunos de CFC's se compunham de perguntas fechadas e abertas, como exemplo de perguntas fechadas, perguntou-se se os conhecimentos/orientações recebidos nos CFC's tinham sido excelente, bom, ruim ou péssimo.

Entre as perguntas abertas para instrutor foi questionado *“Como você avalia grande parte dos condutores atuais terem passado por um centro de formação de condutores e os altos índices de acidentes ainda serem uma realidade?”* Já a pergunta aberta para ex-aluno de CFC foi *“Você segue as orientações teóricas/práticas ministradas no curso? Justifique.*



Para saber o número de acidentados no trânsito do município de Óbidos foi encaminhado ofício a Secretaria de Saúde solicitando essas informações, a qual direcionou para o Hospital Municipal Dr. José Benito Priante, onde se fazem os registros em prontuários de pacientes vítimas de acidentes. O período dessa pesquisa se refere aos registros entre março/2017 e dezembro/2019.

ESTRUTURA FUNCIONAL NO CFC E O PROCESSO PEDAGÓGICO QUE O INSTRUTOR REALIZA NAS AUTOESCOLAS

A estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS) é que, atualmente, os acidentes de trânsito representam a primeira causa de mortes na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade, a segunda na faixa de 5-14 anos e terceira para aqueles entre 30 e 44 anos.

A OMS diz ainda que 90% dessas mortes acontecem em países em desenvolvimento, os quais juntos possuem menos da metade dos veículos do planeta. As previsões desta organização indicam também que a situação se agravará muito mais nestes países, em virtude, do aumento nos índices de pessoas motorizadas (WAISELFISZ, 2012).

Diante de uma problemática que é noticiada diariamente nos meios de comunicação e que de vez quando as pessoas se deparam com acidentes ou já vivenciaram, pessoalmente, uma situação similar, surgiu o questionamento, ainda que já existam os centros de formação de condutores e esses sejam atuantes por todo o país, por que os índices de acidentes de trânsito envolvendo condutores habilitados ainda é muito elevado?

A partir desse questionamento foi traçada uma linha de pensamento que incluía a busca de informações em fontes diretas, ou seja, dos condutores de veículos, para compreender o processo de gestão e formação nos centros de formação de condutores (CFC) e os desafios na preparação de cidadãos habilitados para o trânsito.

Antes de se iniciar a primeira seção do artigo é pertinente conhecer a definição de trânsito. De acordo com o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), trânsito é a interação entre pessoas, veículos e animais, os quais utilizam as



vias com intuito de circulação, parada, estacionamento e operações de cargas e descarga.

Acompanhando esse raciocínio, Rozestraten (1986, p. 4), define o trânsito como, “Um conjunto de deslocamentos de pessoas e veículos nas vias públicas, dentro de um sistema convencional de normas, que tem por fim assegurar a integridade de seus participantes”.

Com esse entendimento de trânsito fica mais fácil compreender o papel das instituições/empresas a quem são delegados poderes para trabalhar a formação/reciclagem dos indivíduos que serão os condutores nas vias terrestres.

GESTÃO E FORMAÇÃO NOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE CONDUTORES

Para conduzir veículos automotores no trânsito, de um modo geral, é necessário que o indivíduo esteja minimamente qualificado para esse fim. A responsabilidade de colocar condutores habilitados nas ruas é dos Centros de Formação de Condutores (CFC's). Essas empresas exercem um papel fundamental na sociedade, uma vez que são elas que treinam, capacitam e habilitam o cidadão para atuar como condutor. Como advertem Silva, Cassundé Júnior e Costa (2016, p. 153):

Com o trânsito apresentando níveis de violência cada dia mais elevados, essas organizações devem desenvolver suas habilidades organizacionais não só para atrair clientes, mas sim ampliar e promover o desenvolvimento social desses novos condutores, inculcando valores sociais como respeito às leis e regras, autoconhecimento, prudência, disciplina, entre outros.

A resolução 358/2010 do CONTRAN regulamenta as instituições e entidades públicas ou privadas que atuam nesse nicho de mercado, credenciando-as para “o processo de capacitação, qualificação e atualização de profissionais, e de formação, atualização e reciclagem de candidatos e condutores e menciona a necessidade de Regimento Escolar como componente documental da instituição” (CONTRAN, 2010).

Essa resolução, ao indicar a necessidade de Regimento Escolar como componente documental da instituição que se habilita para ser uma



autoescola, define em seu artigo 7º e seus incisos e parágrafos, os requisitos que os CFC's devem adotar para que venham atuar nessa modalidade de ensino:

Art. 7º As autoescolas a que se refere o art. 156 do CTB, denominadas Centros de Formação de Condutores – CFC são empresas particulares ou sociedades civis, constituídas sob qualquer das formas previstas na legislação vigente.

§ 1º Os CFC devem ter como atividade exclusiva o ensino teórico e/ou prático visando à formação, atualização e reciclagem de candidatos e condutores de veículos automotores;

§ 2º Os CFC serão credenciados pelo órgão ou entidade executivos de trânsito do Estado ou do Distrito Federal por período determinado, podendo ser renovado por igual período, desde que atendidas às disposições desta Resolução.

§ 3º Para efeito de credenciamento pelo órgão de trânsito competente, os CFC terão a seguinte classificação:

I – “A” – ensino teórico técnico;

II – “B” – ensino prático de direção; e

III – “AB” – ensino teórico técnico e de prática de direção.

§ 4º Cada CFC poderá se dedicar ao ensino teórico técnico ou ao ensino prático de direção veicular, ou ainda a ambos, desde que certificado e credenciado para tal.

§ 5º O CFC só poderá preparar o aluno para o exame de direção veicular se dispuser de veículo automotor da categoria pretendida pelo candidato.

§ 6º As dependências físicas do CFC deverão ter uso exclusivo para o seu fim.

É pertinente ainda, destacar a estrutura profissional de um CFC para exercício dessa atividade, a qual é composta de um Diretor Geral, um de Diretor de Ensino e um Instrutor de Trânsito. Cada profissional tem suas atribuições. Por exemplo, cabe ao Diretor Geral planejar e avaliar as atividades desenvolvidas na CFC. Já o diretor de Ensino, entre as suas funções, está a de planejar e avaliar atividades educacionais realizadas pelo CFC e coordenar as atividades pedagógicas.

Por sua vez, o Instrutor de Trânsito avalia os conhecimentos e as habilidades dos candidatos e condutores para a condução de veículos automotores, bem como, proporciona a reflexão, controle das emoções e o desenvolvimento de valores de solidariedade e respeito ao outro, ao ambiente e à vida. Daí a necessidade de conhecer de forma mais abrangente o processo pedagógico que esse profissional realiza no CFC.



PROCESSO PEDAGÓGICO DE INSTRUÇÃO NA AUTOESCOLA

Aprender a dirigir é o anseio de muitas pessoas, mas será que os aspirantes a novos condutores estão preparados física e psicologicamente para assumir a direção veicular?

O trânsito é um ambiente complexo dos quais fazem parte diversos personagens como: pedestres, motoristas, ciclistas, motociclistas entre outros. O futuro condutor já está incluso no trânsito, seja como pedestres ou até como passageiro de algum veículo e já possui valores e conceitos sobre a funcionalidade do trânsito. Daí, a importância do instrutor de trânsito, profissional que tem a responsabilidade de educar os alunos nos CFCs para a convivência saudável a partir das normas da legislação de trânsito.

Considerando os fatores elencados acima, é importante frisar que, na época em que se está vivendo não é mais possível admitir apenas a transferência de conhecimentos, como se o candidato à habilitação e o futuro motorista, fosse um receptor vazio a ser preenchido com aquilo que o instrutor sabe (FREIRE, 2011).

Dessa forma, embora muitos supervalorizem a memória para aprender os conteúdos ministrados e, essa seja uma das funções psicológicas superiores, conforme mostrou o psicólogo russo Vigotsky (2007), a aprendizagem não depende somente dela. O que faz o aluno aprender na sala de aula ou atrás do volante é a intenção. Dentre outros fatores, os aspectos afetivos na relação entre professor/instrutor e aluno e a construção de conceitos e a apreensão de significados é que vão lhe possibilitar ao futuro condutor a autonomia para executar o que aprendeu.

No caso específico dos CFC's, onde o foco está voltado ao ensino de adultos, é preciso entender os significados dessa Andragogia. Segundo Back (2018), o termo Andragogia foi usado pela primeira vez em 1831 pelo educador europeu Alexander Kapp ao escrever sobre a teoria da Educação proposta por Platão. Malcom Knoles retomou e popularizou o termo na década de 1960 e dizia que a Andragogia é a arte da ciência de orientar adultos a aprender.



É exatamente isso o que ocorre nos Centros de Formação de Condutores, os quais ainda carregam o estigma pedagógico do ensino e da aprendizagem escolar. Os CFC's são centros de formação e os instrutores são chamados o tempo todo de professores e respondem por seus atos aos diretores de ensino. Portanto, ao instrutor não basta apenas ensinar a passar marcha ou ser um transmissor da legislação de trânsito, os mesmos devem assumir o compromisso com o ensino, a aprendizagem e serem promotores da conscientização de cidadãos pelo respeito à vida e ao meio ambiente nas vias terrestres.

A pesquisa realizada com três desses profissionais mostra que os mesmos estão atualizados e aptos para exercerem a função. Sabem de seu papel na sociedade e a executam de maneira exemplar.

PROCESSO DE FORMAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DO INSTRUTOR DE TRÂNSITO

Alguns requisitos são necessários para ingressar numa instituição pública ou privada, autorizada pelo Detran do Estado, credenciada a ministrar o curso de instrutor de trânsito com validade de cinco anos.

A legislação que regulamenta o exercício da profissão de instrutor de trânsito é a Lei 12.302/2010. De acordo com essa Lei, o candidato a instrutor deve ser maior de 21 anos, ter ensino médio completo, ter no mínimo dois anos de efetiva habilitação legal em qualquer categoria para condução de veículos, não ter cometido nenhuma infração gravíssima nos últimos 60 dias, possuir certificado de curso específico realizado pelo órgão executivo de trânsito; não ter sofrido penalidade de cassação da Carteira Nacional de Habilitação - CNH; ter participado de curso de direção defensiva e primeiros socorros. A Lei 13.863/19 retirou a exigência da categoria "D" para ser instrutor.

O curso é composto por 180 horas, sendo 170 horas de teoria dentro da sala de aula, 10 horas voltadas às atividades práticas e estágio no Centro de Formação de Condutores. Desse modo, é que o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), em seu artigo 155, afirma que "A formação de condutor de



veículo automotor e elétrico será realizada por instrutor autorizado pelo órgão executivo de trânsito dos Estados ou do Distrito Federal, pertencente ou não à entidade credenciada”.

É interessante salientar que há os instrutores teóricos que são responsáveis pelas aulas, onde são ensinadas as normas e condutas, leis, sinalização e conscientização sobre a segurança no trânsito. Há também o instrutor prático que coloca em ação todo o aprendizado, inserindo o aluno no contexto do trânsito nas vias urbanas, além de mostrar aos novos condutores a complexidade que é o trânsito e a responsabilidade de cada indivíduo, especialmente o motorista ao fazer parte do mesmo.

De acordo com pesquisa realizada com quatro instrutores das autoescolas dos municípios do Oeste do Pará, Óbidos, Oriximiná e Alenquer, os respondentes têm, entre 38 e 41 anos, são do sexo masculino, três tem a escolaridade em nível médio completo e um nível superior. Um instrutor de Óbidos atua na profissão há 6 anos e outro trabalha a 1 ano e 4 meses, o instrutor de Oriximiná tem 10 anos de profissão e o de Alenquer há 15 anos; os mesmos têm a devida capacitação exigida pela legislação para assumir a função.

Referente à pergunta feita aos instrutores, *“você, enquanto instrutor, passa por um treinamento periodicamente? Como essa atualização acontece e quem ministra?”* Todos responderam que sim, que passam por treinamento periodicamente e que os mesmos estão atualizados com a legislação. Quem ministra os cursos são entidades e/ou empresas de consultorias de trânsito devidamente credenciadas junto ao DENATRAN.

O instrutor de Alenquer/PA trouxe uma informação interessante quando respondeu esse questionamento. Disse, que além de fazer a reciclagem a cada 5 anos para validar o curso de instrutor de trânsito, ele participa de palestras na área de trânsito ministradas por instituições habilitadas para tal e, inclusive, já fez alguns cursos EAD e, como exemplo citou o Curso de Gestão de Trânsito - EAD, ofertado pela Federação Nacional dos Detrans (FENASDETRAN, sede, Salvador - Bahia).

Esse fato mostra como o profissional que quer oferecer um serviço de qualidade, se interessa por sua própria formação, o que reflete nos



resultados que se pode ter nas ruas, nesse caso, alunos mais conscientes e responsáveis para serem condutores no trânsito.

Verifica-se assim, que há muitas exigências por parte da Lei àqueles que querem seguir na carreira de instrutor de trânsito. A pesquisa mostrou que os instrutores dos municípios pesquisados estão atendendo as normas e buscando se qualificar ainda mais para continuarem na função. Sabem da responsabilidade que tem diante da sociedade e procuram corresponder ao papel que desempenham.

DESAFIOS DE PREPARAR OS CIDADÃOS PARA CONDUZIR VEÍCULOS

Um artigo publicado na Revista SIM (Segurança, Inovação, Mobilidade) em outubro de 2018, traz a seguinte manchete “O desafio de mudar o comportamento dos motoristas”. O artigo destaca que 90% dos acidentes são causados por falha humana, sendo a imprudência uma das principais causas de fatalidades nas estradas.

Não é possível ficar alheio a esses números e, é por isso que o presente estudo, procurou compreender ainda que uma pequena parte, a complexidade que envolve os acidentes de trânsito. Para os instrutores que fizeram parte da pesquisa existem vários fatores que têm contribuído para os altos índices de acidentes. Entre esses fatores estão a facilidade na compra de um veículo, por exemplo, uma vez que, para se obter um veículo no Brasil não requer habilitação, apenas recursos financeiros. E desta forma muitas pessoas adentram no trânsito sem nenhum conhecimento da legislação.

Outro fator seria a ausência ou falhas na fiscalização que tem contribuído para que mais pessoas utilizem um veículo automotor colocando em risco a sua vida e das demais pessoas que fazem uso do trânsito.

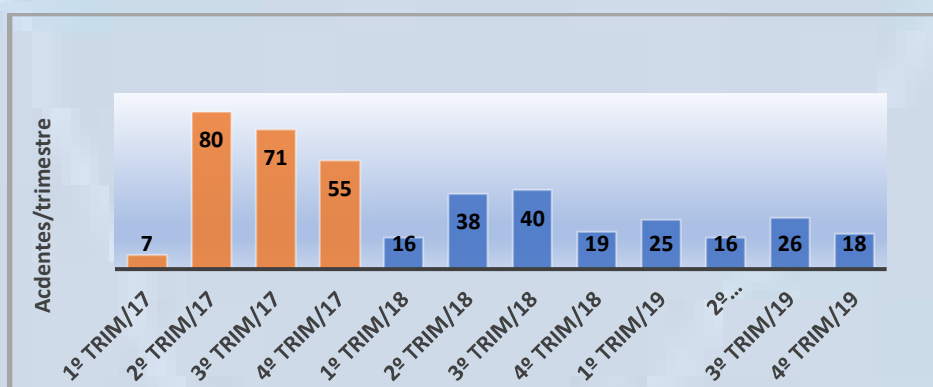
A Título de exemplo e uma forma de constatar esse fato, o município de Óbidos tem uma frota, de aproximadamente, 7.303 veículos registrados, dados coletados no Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) referente ao ano de 2019, e um total de 2.995 pessoas habilitadas, segundo dados do DETRAN-PA, isto é, o total de veículos registrados são 59% maior que o número de pessoas habilitadas, isso demonstra, mesmo



indiretamente, que as pessoas têm adquirido e feito uso de veículos sem estar habilitado.

Nossa pesquisa abrangeu ainda o número de acidentes ocorridos no município obidense nos anos de 2017, 2018 e 2019 por trimestre. O *gráfico 1* mostra o quantitativo de acidentes por trimestre registrados no referido município. É perceptível que tem havido uma queda no número de acidentes no período analisado. Em 2017, o quantitativo de acidente foi bem maior que em 2019; no segundo trimestre daquele ano aconteceram 80 acidentes, sendo esse o pico mais alto de acidentes no período estudado.

Gráfico 1 – Acidente Automobilístico no município de Óbidos/PA - mar/2017- dez/2019



Fonte: organizado pelos autores/2020, a partir dos dados da SEMSA/Óbidos/PA.

Com intuito de verificar como os usuários percebem os serviços oferecidos nos Centros de Formação de Condutores estendemos a pesquisa a 20 ex-alunos de autoescolas, os quais tem idade entre 26 e 62 anos de idade, 16 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino

Desse total, referente ao questionamento “*Você considera os conhecimentos recebidos na autoescola, excelente, bom, ruim ou péssimo*” 50% respondeu que os conhecimentos recebidos foram excelentes e 50% responderam que foi bom. Ou seja, todos aqueles que já foram alunos de autoescola reconhecem a importância dos CFC para sua formação de condutor para o trânsito.

A tendência ficou mais evidente com a pergunta aberta: “*Dê sua opinião sobre as orientações/instruções recebidas nesse local de aprendizagem que é específico para condutores de veículos*”. A maioria dos



ex-alunos, mesmo fazendo ponderações, destacam a importância da legislação e que foram bem instruídos tanto teórica quanto na prática nos centros de formação.

Quando se constata, por meio das estatísticas, a dura realidade dos números de acidente de trânsito fica evidente como ainda são grandes os desafios que o trânsito tem que enfrentar para superar os índices negativos que tanto são noticiados nas mídias em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou de forma sucinta compreender o processo de gestão e formação nos centros de formação de condutores (CFC) e os desafios na preparação de cidadãos habilitados para o trânsito.

Pode-se dizer que a pesquisa atingiu os objetivos para os quais se propôs, entre os quais, a descrição da estrutura funcional do Centro de Formação de Condutores com foco na gestão e o processo pedagógico que o instrutor realiza no CFC, avaliação do processo de formação, qualificação e atualização do instrutor de trânsito e os desafios de preparar os cidadãos para conduzir.

Observou-se que a legislação objetiva assegurar um trânsito seguro para todos e a mesma vem sofrendo mudanças pontuais ao longo do tempo, sempre buscando alcançar melhor qualidade de locomoção nas vias aos transeuntes.

A bibliografia sobre o tema é bastante abrangente, especialmente àquelas referente às normas. Já quanto aos autores que escrevem sobre esse assunto, ainda que já existam alguns, o acesso a tais literaturas se torna um tanto difícil, pois são livros de preços elevados e que não estão disponíveis na internet. Mesmo assim, existem artigos, que foram acessados e ajudaram sobremaneira na construção do presente trabalho.

Quanto aos dados coletados reconhece-se que não foi uma amostra representativa da população, referente aos ex-alunos. Ainda assim, a amostra pontuou, dentre outros desafios à necessidade de se repensar a formação dos alunos que frequentam a autoescola com intuito de despertar



maior compromisso e respeito com a vida humana ao buscarem sua Carteira Nacional de Habilitação - CNH.

Assim, podemos afirmar que a pesquisa tem relevância social e abre possibilidades para outras pesquisas, como por exemplo, buscar compreender que fatores foram determinantes para a diminuição nos índices de acidente no município obidense nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

BECK, C. (2018). **A origem do termo Andragogia**. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/a-origem-do-termo-andragogia/> Acesso em: 26. ago. 2020.

BRASIL. **Lei Federal 12.587 de 2012**. Disponível em: Acesso em: 26 jun. 2020.

CONTRAN – Conselho Nacional de Trânsito. **Conf. Art. 143 do CTB e Res. 168. 2004**. Disponível em: www.denatran.gov.br/download/resolucoes/resolucao_contran_168.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

DENATRAN – Departamento Nacional de Trânsito. **Resolução nº 168/169 do Contran**. 2004.

_____. **Resolução nº 358/10 do Contran. 2010**. Disponível em: www.denatran.gov.br/download/.../resolucao_contran_358_10_ret.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo; Paz e terra, 2011.

ROZESTRATEN, J. A. R, 1986. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Vol. 6, N. 2, Brasília 1986. Disponível em: Acesso em 26 jun. 2020.

SILVA, G. L.; CASSUNDÉ JÚNIOR, N. F.; COSTA, S. P.. Dimensões de qualidade dos CFCs sob a percepção dos condutores de primeira habilitação. **Id on Line Rev. Psic.** V.10, N. 30. Supl 2, julho/2016 - ISSN 1981-1179. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id/artcle/view/470>. Acesso em: 20 jun. 2020.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012**: os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



GT 3 – *Formação de Professores: entre competências e habilidades sociais*

INSTÂNCIAS E FORMAS DE MEDIAÇÕES EDUCATIVAS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Sandra Garcia Neves - Unespar-campus de Campo Mourão.
Sandragarcianeves3@gmail.com

Ângelo Ricardo Marcotti - Unespar-campus de Campo Mourão.
Gabriele Garcia Neves - Unespar-campus de Campo Mourão.

RESUMO: Para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) identificamos várias instâncias e formas de mediação que efetivam o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais. Nesse estudo partimos da seguinte problemática: quais são as formas e instâncias de mediação do processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais que são atendidas nas SRMs? Em decorrência dessa problemática, nosso objetivo nesse estudo é apresentarmos as instâncias e formas de mediação presentes no AEE nas SRMs no município de Campo Mourão. Nossa metodologia de pesquisa é bibliográfica qualitativa acerca dos “*Relatórios – Salas de Recursos Multifuncionais*”. Dentre os resultados a que chegamos destacamos doze (12) formas e instâncias de mediação do processo de ensino-aprendizagem sobre as quais explanamos brevemente, dentre as quais, a mediação entre professora da classe comum e professora da SRM, e, entre a professora da SRM e a comunidade externa da escola. Concluímos que as ações e atividades promovidas no âmbito do AEE nas SRMs envolvem várias instâncias formativas e que possibilitam, do mesmo modo, diferentes modalidades mediadoras do processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Crianças com necessidades educativas especiais. Licenciatura em Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais.

INSTANCES AND FORMS OF EDUCATIONAL MEDIATIONS FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

ABSTRACT: For Specialized Educational Assistance (ESA) in the Multifunctional Resource Rooms (SRMs), we have identified several instances and forms of mediation that effect the teaching-learning process of children with special educational needs. In this study we start from the following problem: what are the forms and instances of mediation of the teaching-learning process of children with special educational needs that are met in the SRMs? As a result of this problem, our objective in this study is to present the instances and forms of mediation present in the ESA in the



SRMs in the municipality of Campo Mourão. Our research methodology is a qualitative bibliography about the “Reports - Multifunctional Resource Rooms”. Among the results we have reached, we highlight twelve (12) forms and instances of mediation in the teaching-learning process, which we briefly explain, among which, the mediation between the ordinary class teacher and the SRM teacher, and, between the teacher of the SRM and the school's external community. We conclude that the actions and activities promoted within the scope of the ESA in the SRMs involve several training instances and that, in the same way, make possible different mediating modalities of the teaching-learning process of children with special educational needs.

KEYWORDS: Specialized Educational Service. Children with special educational needs. Degree in Special Education. Multifunctional Resource Room.

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), consideramos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de crianças com necessidades educativas especiais, caracterizado por algumas instâncias formativas. Nessas instâncias, o processo de ensino-aprendizado dessas crianças é mediado por alguns profissionais, equipes e membros da Divisão de Educação Especial, da Secretaria de Educação Municipal.

A partir dessas considerações, justificamos nosso estudo pelo fato de reconhecermos o excelente trabalho desenvolvido pela Divisão de Educação Especial de Campo Mourão e, por consequência, a necessidade da divulgação de suas ações em prol da Educação Inclusiva. Nosso objetivo nesse estudo é apresentarmos as instâncias e formas de mediação presentes no AEE nas SRMs no município de Campo Mourão.

Problematizamos: quais são as formas e instâncias de mediação do processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais que são atendidas nas SRMs? Para respondermos essa problemática, desenvolvemos pesquisa bibliográfica qualitativa sobre a qual apresentamos alguns resultados. Utilizamos, especificamente, os “*Relatórios – Salas de Recursos Multifuncionais*” produzidos e organizados pela



Secretaria de Educação Municipal de Campo Mourão referentes ao ano de 2017.

Dentre os resultados encontrados, identificamos que a Secretaria de Educação Municipal de Campo Mourão desenvolve mediação do processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais em várias instâncias, que vão por exemplo, desde a professora da AEE (classe exclusiva) e a professora da classe comum, à professora da AEE e a Divisão de Educação Especial. Tais mediações contribuem sobremaneira com o excelente desenvolvimento tanto para o processo educativo das crianças com necessidades educativas especiais quanto para a formação continuada de professores das AEE.

DESENVOLVIMENTO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui como dever do Estado com a educação escolar pública, “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 1).

Além da LDBEN (1996), as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008a, p. 1), elucidam o AEE “[...] como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Assim também, traz que o AEE:

[...] é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos,



conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008a, p. 2).

As Diretrizes instituíram também que o AEE deve ocorrer nas SRMs que são/é “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2008a, p. 3). Nesse sentido, a Educação Especial tem por função direcionar “[...] ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008b, p. 12).

A Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, define a função do AEE “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno 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, p. 1).

A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 1). Assim também, “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, p. 1).

Diante dessa fundamentação legal, destacamos, como marco teórico, o conceito de educação, que, segundo Vigotski (2003, p. 82) é “[...] definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo”. Essa é a influência que consideramos aos discutirmos as instâncias de mediação a que nos referimos nesse trabalho.



Complementarmente, como profissional da educação, evidenciamos nos estudos de Vigotski (2003, p. 300) que “o professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela, e nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas”. A coletividade a que se referiu Vigotski (2003) implica instâncias de mediação do processo educativo, conforme aqui nos referimos.

De acordo Feuerstein citado por Rodrigues, Paula e Silveira (2017, p. 254), a mediação da aprendizagem não se restringe e significa a interação entre pessoas, deste modo, “para que uma experiência possa ser considerada mediação, alguns critérios devem estar presentes, com os quais a aprendizagem é possibilitada e enriquecida”. Tais critérios são referentes à intencionalidade, a significação e a transcendência. Esses critérios são assim explicados por Lidz, citado por Rodrigues, Paula e Silveira (2017, p. 254):

Por Intencionalidade entende-se a capacidade do mediador em influenciar o comportamento do mediado, denotando a intenção de se relacionar com o mesmo e propor modificações em suas estruturas cognitivas. A capacidade de atribuir significação a um conteúdo neutro da aprendizagem refere-se ao critério Significado. E a Transcendência ocorre quando o mediador promove a generalização da aprendizagem ao estabelecer a conexão da situação atual com experiências passadas ou presentes da criança e a suas futuras ações.

Ao considerar o conceito de educação, bem como, a vivência da coletividade escolar pelo professor, Vigotski (2003, p. 81), afirma que, somente os “[...] objetivos da educação podem ter um significado real na escolha e na orientação do processo educativo, pois só eles podem oferecer as regras necessárias para escolher as influências educativas adequadas e combiná-las de forma adequada em um sistema pedagógico harmônico”. Tal orientação do processo educativo, nos parece muito elucidado, permeia todas as instâncias mediadoras do ensino-aprendizagem conforme discutiremos nesse estudo.

No desenvolvimento dessa pesquisa realizamos pesquisa bibliográfica qualitativa acerca dos documentos legais que fundamentam o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Além



dessa fundamentação legal, utilizamos como fontes de pesquisa empírica, os “*Relatórios – Salas de Recursos Multifuncionais*” produzidos e organizados pela Secretaria de Educação Municipal de Campo Mourão.

Os *Relatórios* do ano de 2017 são compostos de relatos das atividades realizadas e de “*Ficha de Assessoramento para Salas Multifuncionais*”. Realizamos pesquisa cuidadosa para caracterizarmos as formas de mediação envolvidas no AEE de crianças atendidas nas SRMs.

Para a identificação das escolas e das professoras utilizamos como metodologia a denominação de Escola A, Professora A, e assim, sucessivamente. Ao todo são dezessete (17) escolas e trinta e uma (31) professoras.

Dentre as características do processo de ensino-aprendizagem, primeiramente destacamos que os alunos de inclusão, dentre outras, possuem os seguintes transtornos: Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção, Transtorno Opositor Desafiador, e, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Ao analisarmos os conteúdos dos *Relatórios* identificamos, no âmbito escolar e extra escolar, doze (12) instâncias mediadoras do processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais:

- a) Professoras das classes comuns – alunos em inclusão;
- b) Professoras das SRMs – alunos em inclusão;
- c) Professoras das SRMs – professoras das classes comuns;
- d) Professoras das SRMs – professoras das SRMs;
- e) Professoras das SRMs – orientadoras educacionais;
- f) Professoras das SRMs – direções escolares;
- g) Professoras das SRMs – equipes pedagógicas escolares;
- h) Professoras das SRMs – Divisão de Educação Especial;
- i) Professoras das SRMs – Equipe Multiprofissional;
- j) Professoras das SRMs – Conselhos de Classe;
- k) Professoras das SRMs – Comunidades escolares;
- l) Professoras das SRMs – Comunidades externas das escolas.



a) Professoras das classes comuns – alunos em inclusão;

A primeira instância de mediação do processo de ensino-aprendizagem envolve a professora da classe comum e os alunos de inclusão. Como os *Relatórios* tratam, especificamente, do AEE nas SRMs, não encontramos informações sobre as formas de mediação entre a professora da classe comum e os alunos em inclusão.

b) Professoras das SRMs – alunos em inclusão;

O ingresso nas SRMs envolve, por parte das professoras, sondagem inicial e avaliação minuciosa das características e necessidades educativas especiais das crianças com necessidades educativas especiais. Para o trabalho individualizado com as crianças em inclusão, as professoras consideram a receptividade dessas acerca dos temas abordados e dos projetos a serem desenvolvidos.

As formas de mediação entre as professoras da SRMs e os alunos em inclusão se dão, primeiramente, pelo planejamento do processo de ensino-aprendizagem. O instrumento utilizado pelas professoras é o Plano de Atendimento Individualizado, que, segundo a professora N, Escola H, “é feito dentro da área de interesse de cada aluno” (RIBEIRO, 2017, p. 37).

Além desse plano individualizado, são citados também pelas professoras: Planejamento Semestral e Planejamento Anual. Quanto ao planejamento semestral, a Professora F, Escola C, relatou que “teve um tema p/ cada aluno” e que “tentou desenvolver atividades de acordo c/ a dificuldade do aluno [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 15).

Dentre as metodologias de trabalho, as professoras das SRMs utilizam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, o uso de sequência didática, e situações-problemas, atividades contextualizadas, trabalho de estimulação essencial, desenvolvimento de habilidades físicas, de coordenação óculo-manual, dramatizações, organização e planejamento de atividades acerca das diferentes temáticas, e, atividades diversificadas.



Acerca dessas afirmações, destacamos por exemplo, a orientadora da Professora AA, Escola O, ao afirmar que “pesquisa assiduamente o desenvolvimento e frequência do aluno. Pesquisa e planeja atividades coerentes com a dificuldade apresentada por cada aluno, adaptadas ao projeto trabalhado, assim como os resultados obtidos” (RIBEIRO, 2017, p. 76).

c) Professoras das SRMs – professoras das classes comuns;

A mediação entre as professoras da SRMs e as professoras das classes comuns com crianças em inclusão ocorre de diferentes formas. A orientadora das Professoras E e F, Escola C, afirma que “[...] houve um ganhe significativo no que se refere à parceria das professoras nesse trabalho e também o aprimoramento de ambas no desenvolvimento das atividades seguindo a sequência didática” (RIBEIRO, 2017, p. 12)

A orientadora da Professora U, Escola L, afirma que as professoras, a da classe comum e a da SRM, “[...] trabalham integradas, montando atividades juntas e desenvolveram atividades contextualizadas as observações que realizaram nas sondagens dos alunos, registrando as atividades no caderno, assim como o desempenho do aluno na mesma” (RIBEIRO, 2017, p. 58). Também nessa perspectiva, a orientadora das referidas professoras informa que “[...] tem contato com as mesmas para dirimir dúvidas, trocas sobre alunos, fazem uso de materiais diversos, o que tem auxiliado ao crescimento escolar do aluno” (RIBEIRO, 2017, p. 59).

Quanto ao desenvolvimento dos projetos e planos semestral e anual, a orientadora da Professora AA, Escola O, informa que as professoras, a da classe comum e da SEM, “[...] escolheram o tema em conjunto [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 75).

d) Professoras das SRMs – professoras das SRMs;



Encontramos somente uma referência a forma de mediação de trabalho entre as professoras das SRMs. Pelo que percebemos, a Secretaria de Educação Municipal promove alguns cursos para que haja troca de experiências entre tais professoras. Como exemplo, citamos a afirmação da orientadora da Professora L, Escola G, de que a “[...] troca de experiências com outras professoras do AEE” (RIBEIRO, 2017, p. 32).

e) Professoras das SRMs – orientadoras educacionais;

Nos *Relatórios* encontramos algumas formas de mediação do processo de ensino entre as professoras e as orientadoras educacionais.

As professoras das SRMs solicitam, por exemplo, orientações individualizadas. As orientadoras intervêm no trabalho das professoras das SRMs, reexplicam metodologias não compreendidas, como por exemplo, o desenvolvimento prático e a ampliação da sequência didática.

Também identificamos, conforme os relatos, que é função das orientadoras educacionais revisarem os trabalhos das professoras das SRMs. Como também, orientarem adequações, inclusive para “colocar em prática as atividades extra, fora do ambiente escolar” (RIBEIRO, 2017, p. 33), conforme expõe a orientadora da Professora L, Escola G.

f) Professoras das SRMs – direções escolares;

Encontramos nos *Relatórios* apenas uma referência ao trabalho conjunto das professoras das SRMs e a direção escolar. Avaliamos que tal mediação se dá por meio do apoio geral dado pela direção escolar ao trabalho das professoras das SMRs. Tal apoio, nos parece, ser direcionado a temas referentes à administração, recursos e outros itens envolvidos na prática diária do processo de ensino-aprendizado nas SRMs.

g) Professoras das SRMs – equipes pedagógicas escolares;



Referente a mediação entre as professoras das SRMs e as equipes pedagógicas escolares, identificamos que essas últimas, promovem orientações diversas para as professoras das SRMs, além disso, as equipes pedagógicas das escolas “mantém diálogo constante com a equipe pedagógica sobre suas práticas pedagógicas” (RIBEIRO, 2017, p. 33), conforme afirma a Professora L, Escola G.

h) Professoras das SRMs – Divisão de Educação Especial;

Quanto ao trabalho das professoras das SRMs e a Divisão de Educação Especial, identificamos que a mediação ocorre por meio de reuniões. Segundo a Professora A, Escola A, nessas reuniões são, por exemplo, “[...] colocadas todas as necessidades, a importância e as estratégias de se trabalhar sequência didática com os alunos atendidos” (RIBEIRO, 2017, p. 1). A Divisão de Educação Especial, sempre que necessário, orienta as professoras das SRMs complementarmente. Além dessas orientações, a Divisão promove/realiza formações/treinamentos para direcionar o trabalho das professoras das SRMs, como por exemplo, quanto a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado.

Um dos instrumentos utilizados para o acompanhamento do trabalho das professoras das SRMs pela Divisão de Educação Especial, é a “*Ficha de Assessoramento para Salas Multifuncionais*”. Tais fichas são compostas do Acompanhamento Pedagógico, que por sua vez, é subdividido em: planejamento anual, plano individual dos alunos, sequência didática, avaliação semestral, dificuldades encontradas na condução do trabalho no 1º semestre, alunos (as) que não estão avançando; análise do cronograma dos alunos; sugestões para cursos ou reuniões para o próximo semestre; e, parecer do (a) orientador (a) quanto ao trabalho da professora da sala de recursos multifuncional (RIBEIRO, 2017).

i) Professoras das SRMs – Equipe Multiprofissional;



Devido ao fato de a equipe multiprofissional atuar, na maioria das vezes, antes de as crianças ingressarem nas SRMs, encontramos poucas informações acerca de sua atuação junto às professoras das SRMs.

As informações que encontramos se referem a realização das avaliações dos casos específicos dos alunos, das devolutivas dessas mesmas avaliações, e, das mediações e intervenções junto aos alunos e junto às professoras das SRMs.

Identificamos também que a equipe multiprofissional da Divisão de Educação Especial é composta por fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo. A Divisão de Educação Especial também conta com pareceres e laudos de psiquiatras e neuropediatras.

j) Professoras das SRMs – Conselhos de Classe;

Identificamos nos Relatórios apenas menções indiretas aos Conselhos de Classe. Do mesmo modo, nos parece que a participação das professoras das SRMs nas reuniões de Conselhos de Classes tem contribuído sobremaneira para que os professores e demais membros da equipe pedagógica escolar.

As reuniões de Conselhos de Classes contribuem para que os profissionais da educação tenham conhecimento e avaliem os desempenhos das crianças com necessidades educativas especiais tanto referente aos conteúdos trabalhados nas classes comuns, quanto aos conteúdos dos projetos trabalhados/desenvolvidos no âmbito das SRMs.

k) Professoras das SRMs – Comunidades escolares;

No desenvolvimento das atividades, as professoras das SRMs buscam, a partir da identificação das necessidades das crianças, relacioná-las com vivências com outras pessoas, como por exemplo, no contexto familiar. Nessa perspectiva, a Professora I, Escola F, afirma que “ao propor atividades que ajudem o aluno a pensar sobre sua conduta e seu papel como cidadão agente transformador na sociedade atual [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 27).



Do mesmo modo, a Professora T, Escola K, afirma que “durante o desenvolvimento do projeto, o resultado do trabalho social envolvendo a comunidade escolar tem trazido resultados de auto estima elevada, valorização e reconhecimento assim como vínculos afetivos significativos para nossos alunos [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 54). Assim também, a Professora Z, Escola O, observou “[...] que no decorrer das aulas, o empenho tanto dos alunos quanto de seus familiares [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 74).

As professoras Z e AA, da Escola O, informam o envolvimento da comunidade escolar ao afirmarem que “na conclusão do trabalho, haverá uma exposição do que os alunos aprenderam sobre o tema. Nesta exposição, poderá haver cartazes, os cadernos concluídos e apresentações orais” (RIBEIRO, 2017, p. 73) a serem dispostos no ambiente escolar.

1) Professoras das SRMs – Comunidades externas das escolas.

Quanto a mediação das professoras das SRMs e as comunidades externas das escolas, as Professoras E e F, da Escola C, afirmam que, as atividades desenvolvidas no âmbito das SRMs, algumas tem por objetivo, a ampliação da percepção da criança como, por exemplo, “[...] a identificação do ser humano no mundo” (RIBEIRO, 2017, p. 12).

Ao desenvolver, por exemplo, projeto com o Método 28 Palavras, a Professora G, Escola D, a proposta do projeto foi “[...] a leitura e a escrita acontecem a partir de situações concretas e reais para os alunos” (RIBEIRO, 2017, p. 19). Além dessas situações concretas, as atividades promovidas no âmbito das SRMs são também contextualizadas e envolvem a comunidade, como por exemplo, visita a Câmara Municipal promovida pela Professora J, Escola F.

A busca de apoio da comunidade externa é citada pela orientadora da Professora V, Escola L, ao afirmar que “a professora busca auxílio tanto na escola como fora, buscando melhorar seu trabalho” (RIBEIRO, 2017, p. 61).

Ao tratar sobre o trabalho conjunto da professora da classe comum e da SRM, a orientadora da Professora V, Escola L, afirmou que as “[...]”



organizam o trabalho juntas tem o desejo de explorar o tema com palestra aos pais e noite do soninho” (RIBEIRO, 2017, p. 60).

Também acerca do envolvimento dos pais/responsáveis no processo educativa de crianças com necessidades educativas especiais, as Professoras Z e AA, Escola O, afirmam que o objetivo do projeto “*Vida Saudável: Alimentação Saudável*” foi “[...] permitir que os alunos, juntamente com seus familiares, reflitam sobre seus hábitos alimentares e das consequências que esses hábitos têm a sua saúde” (RIBEIRO, 2017, p. 71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa inicial, e da qual decorreu esse recorte de pesquisa, é sobre a “*Avaliação da demanda pelo Curso de Graduação em Educação Especial em Campo Mourão e região*”. Ao analisarmos os inúmeros aspectos envolvidos na oferta do curso de licenciatura em Educação Especial pela Unespar-campus de Campo Mourão, chegamos aos “*Relatórios – Salas de Recursos Multifuncionais*”.

Nosso argumento primário é que, ao invés de a Unespar-campus de Campo Mourão, ofertar a licenciatura em dois turnos, matutino e noturno, oferte apenas no turno noturno, e no matutino, oferte a licenciatura em Educação Especial.

No desenvolvimento dessa nossa pesquisa, pudemos analisar os *Relatórios* referidos, e desse estudo, direcionados a outros. Nessa nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que em todas as instâncias mediadoras o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais em Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais, é exemplarmente efetivado. Reconhecemos a seriedade, o compromisso e a competência da Divisão de Educação Especial do município de Campo Mourão com essa modalidade educativa.

Contudo, nosso parecer é de que, a oferta da licenciatura pela Unespar-campus de Campo Mourão, trará grande benefício formativo para todos os envolvidos com Educação Especial, em todas as suas instâncias, ou seja, professoras das classes comuns, alunos em inclusão, professoras das



SRMs, orientadoras educacionais, direções escolares, equipes pedagógicas escolares, Divisão de Educação Especial, Equipe Multiprofissional, Conselhos de Classe, Comunidades escolares, e, Comunidades externas das escolas, isso porque, atuará, juntamente a todas essas instâncias na formação inicial e continuada de profissionais para atuação junto as crianças com necessidades educativas especiais. Motivo de existência de toda essa rede de mediação do processo de ensino-aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** 2008a.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 julho de 2015.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação:** Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 25 set 2020.



RIBEIRO, Ana Kaffa Hauagge. **Relatórios:** Salas de Recursos Multifuncionais. Campo Mourão: Divisão de Educação Especial, 2017.

RODRIGUES, Fabiane Aparecida Ferreira Caetano; PAULA, Kely Maria Pereira de; SILVEIRA, Kelly Ambrósio. Concepções sobre mediação da aprendizagem e relações com indicadores de estresse ocupacional.

Psicologia Escolar e Educacional, *São Paulo*. v. 21, n. 2, maio/ago. 2017.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00253.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.