



**Anais da Mostra Científica
da Semana Pedagógica do
Centro de Educação da
Universidade Federal
de Pernambuco-UFPE
2017**



**ANAIS DA MOSTRA CIENTÍFICA DA
SEMANA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
2017**

EXPEDIENTE

**Copyright © 2018 – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco
Todos os direitos reservados**

www.ufpe.br/ce <https://www.ufpe.br/ce/semana-pedagogica>

Autor Corporativo: Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco
Avenida Acadêmico Hélio Ramos, S/N Cidade universitária, Recife-PE CEP 50.670-901

Responsável pelo preenchimento: Alfredo Macedo Gomes

Periodicidade da publicação: Anual

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou meio, sem a devida citação. Este produto é baseado em resumos enviados pelos(as) autores(as) e apresentados na Mostra Científica da Semana Pedagógica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, realizado entre 06 e 10 de março de 2017. É importante ressaltar que os textos aqui apresentados seguiram as normas, diretrizes e linguagem científica para serem publicados, segundo critérios da comissão científica. Os direitos e responsabilidades sobre os artigos e suas opiniões são inteiramente dos(as) autores(as) que os enviaram para publicação, e não da Comissão Organizadora e da Comissão Científica.

Administração Central da UFPE

Reitor: Professor Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora: Professora Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

Gestão do Centro Acadêmico

Diretor do Centro de Educação: Alfredo Macedo Gomes

Vice-diretora: Ana Lúcia Félix

Corpo Editorial da MOSTRA CIENTÍFICA DA SEMANA PEDAGÓGICA do Centro de Educação (CE) da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE) (2017)

Coordenação Geral da Semana Pedagógica: Alfredo Macedo Gomes

Coordenação Geral da Mostra Científica: Hercília Melo do Nascimento
André Pereira da Costa

Organizadores dos Anais: Hercília Melo do Nascimento/André Pereira da Costa

Apoio: Deiverson Antônio dos Santos

PARECERISTAS

Amanda Marques de Carvalho Gondim
Ana Cláudia Oliveira da Silva
Anderson Diego Farias da Silva
André Pereira da Costa
Auxiliadora Maria Martins da Silva
Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto
Edilson Fernandes de Souza
Edilson Laurentino dos Santos
Esdras Henrique Rangel de Melo
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho
Ivanilso Santos da Silva
Laurecy dias Dos Santos
Marco Aurélio Acioli Dantas
Maria Angela Alves de Oliveira
Priscila Angelina Silva da Costa
Rafaela Soares Celestino
Renata Paula dos Santos Moura
Rosângela Cely Branco Lindoso
Sirlene Barbosa de Souza
Sivonaldo de Melo Sales
Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos
Tulane Silva de Souza
Willderlânia Ximenes Cunha

AVALIADORES

Aline Cristina Pereira de Araújo
Amanda Marques de Carvalho Gondim
Ana Cláudia Oliveira da Silva
André Pereira da Costa
Auxiliadora Maria Martins da Silva
Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto
Esdras Henrique Rangel de Melo

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho
Hercilia Melo do Nascimento
Ivanilso Santos da Silva
José Luís Simões
Laudielcio Ferreira Maciel da Silva
Marco Aurélio Acioli Dantas
Maria Angela Alves de Oliveira
Maria Eliete Santiago
Mavíael Leonardo Almeida Dos Santos
Priscila Angelina Silva da Costa
Rafaela Soares Celestino
Renata Paula dos Santos Moura
Rosa Alicia Nonone Casella
Rosângela Cely Branco Lindoso
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Sirlene Barbosa de Souza
Sivonaldo de Melo Sales
Suely Marilene Silva
Tábata de Lima Pedrosa
Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos
Thiago Vasconcellos Modenesi
Tulane Silva de Souza
Vinicius Viana de Araújo Silva
Viviane de Bona
Willderlânia Ximenes Cunha
Yan Soares Santos

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO..... | 11 |
| A EDUCAÇÃO DOS EX-RITMISTAS DA BATERIA MIRIM DA ESCOLA DE SAMBA GIGANTE DO SAMBA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS | 11 |
| A ESCOLA QUE QUEREMOS” O DEVIR-ESCOLA NA EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO..... | 14 |
| A IMPORTÂNCIA DA CONCEPÇÃO DO PAPEL DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO..... | 16 |
| A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÃO SOBRE EXPERIÊNCIAS EM CURSOS DE EXTENSÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NUPEP/UFPE..... | 18 |
| A INTERTEXTUALIDADE NA COMPREENSÃO DE UM ARTIGO DE OPINIÃO: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS..... | 21 |
| A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO NA QUAL SE USAM DISPOSITIVOS MÓVEIS | 24 |
| A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA NO ATENDIMENTO | 27 |
| ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA – O PAPEL DO ACOMPANHANTE | 27 |
| NA EDUCAÇÃO DESSE ALUNADO..... | 27 |
| A RÁDIO SÓCIOEDUCATIVA NO GOVERNO DO INTERVENTOR FEDERAL AGAMENON MAGALHÃES EM PERNAMBUCO (1937-1945)..... | 30 |
| A REFLEXÃO SOBRE AS REGRAS MORFOLÓGICAS DA ORTOGRAFIA PORTUGUESA A PARTIR DE JOGOS DIDÁTICOS..... | 33 |
| A REGRESSÃO AUTÍSTICA E SEU IMPACTO NO | 36 |
| DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL..... | 36 |
| ABORTO: UM ESTUDO DA OPINIÃO PRÓ À LEGALIZAÇÃO..... | 39 |
| ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA | 41 |
| AMOR PELAS IMAGENS: CINEMA-EXPERIÊNCIA OU MODOS | 44 |
| ANÁLISE DA GESTÃO ESCOLAR DE UMA ESCOLA MUNICIPAL D | 47 |
| A CIDADE DE JABOTÃO DOS GUARARAPES | 47 |

| | |
|--|----|
| AS RELACOES DE GÊNERO NOS DESENHOS ANIMADOS INFANTIS – POR TRÁS DOS PODERES: UMA ANÁLISE DO DESENHO | 49 |
| “AS MENINAS SUPERPODEROSAS” | 49 |
| AS SOLICITAÇÕES DE FALTAS AO TRABALHO DOS PROFESSORES(AS) PÚBLICOS(AS) PRIMÁRIOS(AS) EM RECIFE E OLINDA (1860-1870) | 52 |
| EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO | 55 |
| VOLTADA PARA O TRABALHO | 55 |
| HISTÓRIAS DO RECIFE: CICLO DE CINEMA DE 1920 | 58 |
| HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DOS EX-RITMISTAS | 61 |
| DA BATERIA MIRIM DE UMA ESCOLA DE SAMBA DO RECIFE: | 61 |
| GIGANTE DO SAMBA..... | 61 |
| IMAGENS QUE FALAM: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE IMAGENS PRESENTES EM CENÁRIOS DE SALAS DE AULA | 64 |
| INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E PAIS..... | 67 |
| INCLUSÃO DOS CADEIRANTES NA EJA NAS ESCOLAS PÚBLICAS | 69 |
| DE PERNAMBUCO | 69 |
| INTERAÇÕES DISCURSIVAS EM AULAS DE CIÊNCIAS:..... | 70 |
| O PAPEL DA PERGUNTA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS | 70 |
| JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA EM TERRITÓRIO | 73 |
| DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO | 73 |
| O DESPREPARO DA COMUNIDADE ESCOLAR NO TRATO | 76 |
| A DIVERSIDADE SEXUAL | 76 |
| O ECLIPSE DA ESPIRITUALIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO..... | 79 |
| DA MODERNIDADE | 79 |
| O PRECONCEITO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR | 82 |
| RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 82 |
| O QUE APRENDEMOS ENSINANDO CIÊNCIAS POR MEIO DA TEORIA | 83 |
| DE GALPERIN?: UM RELATO DE FUTUROS PROFESSORES..... | 83 |

| | |
|--|-----|
| DO ENSINO FUNDAMENTAL | 83 |
| O QUE OS JOVENS MATRICULADOS NA ESCOLA PÚBLICA | 87 |
| DE ENSINO MÉDIO DESEJAM DAS SUAS ESCOLAS: | 87 |
| UM ESTUDO NA CIDADE DO RECIFE..... | 87 |
| OS DESAFIOS E PRÁXIS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 91 |
| EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM UMA..... | 91 |
| ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE-PE | 91 |
| PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA UFPE: RELAÇÕES ENTRE PARIDADE | 94 |
| E HISTÓRIA DA UFPE | 94 |
| PRÁTICA CURRICULAR E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES | 98 |
| COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU TRANSTORNO DO ESPECTRO | 98 |
| DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 98 |
| PRÁXIS PEDAGÓGICA DO ACOMPANHAMENTO DE..... | 101 |
| EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA | 101 |
| PROPOSTAS AVALIATIVAS PARA A LEITURA PRESENTES NAS COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO APROVADAS NOS PNLD (2007 A 2013) | 104 |
| QUAL O SIGNIFICADO DO TRABALHO PARA OS JOVENS TRABALHADORES DO ENSINO MÉDIO | 107 |
| REFLEXÕES EM TORNO DAS EXPECTATIVAS CURRICULARES: O QUE DESEJAM ESTUDANTES E DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 110 |
| REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE HOSPITALAR: UMA NOVA POSSIBILIDADE | 113 |
| DE APRENDER | 113 |
| REINOS AFRICANOS: RAÍZES DA MINHA HISTÓRIA- UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA | 115 |
| RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO DE RESIDENTES | 118 |
| MULTIPROFISSIONAIS EM SAÚDE DA UFPE | 118 |
| RENDIMENTO ESCOLAR NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO/PE | 120 |
| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE VEICULADAS POR MATERIAIS VIRTUAIS DESTINADOS A PROFESSORES INICIANTES..... | 122 |

| | |
|--|-----|
| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR: CONSENSOS ENTRE DOCENTES DE ENSINO FUNDAMENTAL EM INÍCIO DE CARREIRA | 124 |
| OS DESAFIOS E PRÁXIS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 126 |
| EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE-PE | 126 |
| SER PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 129 |
| DE DOCENTES INICIANTE DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS | 129 |
| TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM PANORAMA GERAL DAS PUBLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DO BRASIL NO ANO DE 2015 | 131 |
| UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO | 133 |
| DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE | 133 |
| VÍDEOS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL | 136 |

APRESENTAÇÃO

Os anais da Mostra Científica da **Semana Pedagógica** do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2017) constituem-se como um dos produtos gerados pela atividade de acolhimento e integração da comunidade do Centro Acadêmico, mediada por um conjunto de ações que discutem e problematizam as dimensões constitutivas da pessoa humana, do processo educativo, do processo de formação docente e da sociedade brasileira, ao tempo em que trabalha o processo formativo numa perspectiva ampla, perpassado pelas ações de ensino-pesquisa-extensão.

A Semana Pedagógica, realizada entre **6 e 10 de março de 2017**, abraçou com entusiasmo, espírito crítico e fundamentação acadêmica um amplo leque de atividades educativas, propiciando através da **Mostra científica** a apresentação de trabalhos acadêmicos provenientes de estudos, em andamento ou concluídos, da Iniciação Científica, pós-graduação, projetos de extensão e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Após o momento profícuo vivenciado pelas exposições e intercâmbios estimulados, tem-se, através das próximas linhas deste documento, laboros de graduandos (as) em Pedagogia, licenciandos (as) e pós-graduandos (as) do Centro de Educação da UFPE, que junto a seus orientadores (as), exprimem práticas e compromissos com a divulgação científica.

A colaboração na produção de conhecimento transitou por diversas temáticas, em especial: Educação e Espiritualidade; Educação e Linguagem; Formação de Professores e Prática Pedagógica; Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; Teoria e História da Educação; Subjetividades coletivas, movimentos sociais e educação popular; Educação Inclusiva e diversidade; Educação e questões étnico-raciais; Relações de Gênero; Trabalho Docente; Educação infantil; Ensino fundamental; Ensino médio; Educação Superior; Educação matemática e tecnológica; Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Científica.

Certos do papel conferido à Mostra científica, por parte de todos(as) os(as) colaboradores(as) e atendimento ao cunho social de difusão do conhecimento, temos a alegria de disponibilizar os **ANAIS DA MOSTRA CIENTÍFICA DA SEMANA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE) (2017)** aos(às) interessados(as).

ÁREA TEMÁTICA: TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO DOS EX-RITMISTAS DA BATERIA MIRIM DA ESCOLA DE SAMBA GIGANTE DO SAMBA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Paulo Roberto Pergentino das Candeias¹;
Laudiélcio Ferreira Maciel da Silva²;
Orientador: Edílson Fernandes de Souza³

¹Mestrando em educação na linha de teoria e história da educação/CE/UFPE;

²Doutorando em educação na linha de teoria e história da educação/CE/UFPE;

³Docente/pesquisador do núcleo de pós-graduação em teoria e história da educação CE/UFPE. prpcandeias@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: O presente trabalho é parte de um estudo maior de pós-graduação, em nível mestrado acadêmico, vinculado ao núcleo de teoria e história da educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Tem como objetivo central identificar quais histórias e memórias da educação resguardam os ex-ritmistas da bateria mirim da escola de samba Gigante do Samba. A escola Gigante do Samba por sua vez foi fundada em 16 de março de 1942, ou seja, há mais de 74 anos. Nesse percurso histórico, pudemos constatar que a escola mudou de endereço cinco vezes, mas nunca se distanciando do bairro de Água Fria (Bairro da zona Norte do Recife), lugar onde a Gigante nasceu. Atualmente a Gigante tem sua sede carnavalesca situada na Rua das Crianças, 63 - Bomba do Hemetério, Recife – PE. Entre as atividades desempenhadas pela escola ao longo de sua existência está à preparação da bateria mirim, atualmente comandada por dois voluntários, ex-ritmistas da bateria mirim e ritmistas da bateria adulto da escola. Achamos prudente, nesse momento, ressaltar que nossa aproximação com o tema se deu a partir da leitura de um trabalho do professor Dr. Edílson Fernandes de Souza (Docente da Universidade Federal de Pernambuco), direcionado ao XVI Simpósio Internacional Processos Civilizadores; intitulado *samba e civilização*. Podemos assumir que foi a partir dessa leitura que conhecemos um novo “samba”. Assim, passamos a ter um olhar especial pela escola de samba enquanto instituição de educação não-formal, e por ocasião desse fato decidimos ir além. A eleição da escola Gigante do Samba como campo de pesquisa se deu pelo fato de a mesma ser uma das escolas mais antigas ainda em atividade, detentora de um espaço fixo para desenvolvimento de suas atividades e ter pessoas que foram iniciadas na bateria mirim e que ainda hoje participam das atividades da escola. Considerando que a instituição escola de samba seja talvez um espaço não-formal de educação, buscamos nos aproximar de alguns autores, para Brandão (2013:9), “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não

é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor”. Ainda sobre a educação não-formal, nos ensina Gohn (2009:28), “As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares”. A relevância social e acadêmica do nosso estudo se solidifica a partir do momento que se propõe investigar a existência da educação em outros espaços e instituições que não seja a escola. Mas que educação é essa? A educação pode também ser construída em uma escola de samba? Essas são algumas perguntas que nosso estudo tentará responder.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Com apoio na história oral como método de pesquisa, ficamos seguros sobre a escolha de nosso percurso metodológico a partir do que nos orienta Montenegro (2010:16) “À medida que os depoimentos populares são gravados, transcritos e publicados, torna-se possível conhecer a própria visão que os segmentos populares têm de suas vidas e do mundo ao redor.” A escolha do método se deu pelo fato de que tentaremos trazer à comunidade acadêmica as contribuições dos ex-ritmistas da escola Gigante do Samba sobre o possível processo educacional percebido por estes; o que, conseqüentemente, só poderá ser materializado através dos depoimentos dos próprios atores. Consideramos a história oral como uma forma de expressão da memória de um povo, para Thompson (1992:197), “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: deslocar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras na expectativa de atingir a verdade oculta”. Após nos convenceremos sobre a metodologia a ser utilizada, realizamos um estudo exploratório para avaliar a viabilidade do nosso campo de pesquisa. A partir de visitas à Gigante do Samba, identificamos em princípio, dois ex-ritmistas da bateria mirim que ainda estão em atividade na escola. Ambos concordaram em participar do estudo. Em seguida, agendamos as entrevistas que foram realizadas de forma livre; proporcionando aos entrevistados discorrerem sobre suas lembranças da escola de samba. Após a realização das entrevistas, providenciamos a transcrição das mesmas, o que passou a nos valer como documentos para as análises.

RESULTADO E DISCUSSÃO: A metodologia proposta em nosso estudo busca significados nas falas do cidadão comum. A princípio os entrevistados relatam não ter muito o que falar, no entanto, no decorrer da entrevista eles descobrem que, ao contrário do que pensam, resguardam histórias que devem ser contadas. Vejamos um dos relatos: “Fui convidado há dois anos, pela coordenadora da bateria mirim pra tomar conta da bateria mirim, aqui à gente aprende muito, eu aprendi muito, a educação que eu tive aqui não tive em lugar nenhum,” (Entrevista 1). Nessa fala observamos que o entrevistado, refere ter aprendido muito na escola de samba; chama esse aprendizado de educação. Nesse sentido podemos assumir que: “Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, primeiro sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas.” (BRANDÃO, 2013:10). Independentemente de onde as pessoas estejam ou desenvolvam suas atividades diárias, torna-se inevitável à construção de saberes, a partir dessas construções é possível identificar as formas de educação. Em outra entrevista temos o seguinte depoimento: “A vontade é de fazer algo que engrandecesse e fortalecesse os meninos através do conhecimento, conhecer as raízes do samba e de alguma forma, formar cidadãos, é dessa forma que a gente vê a educação, mostrar como é a vida, passar os conhecimentos, eu aprendi assim aqui em Gigante. O samba é uma cultura, veio dos negros, dos africanos, e está na nossa cultura, no Brasil.” (Entrevista 2). No contexto da fala dessa entrevista, podemos perceber histórias que, em alguns momentos tentam expressar valores pertencentes a um dado universo de aprendizado,

identificamos sua relação com a educação que a escola propõe, bem como, o desejo de repassar essa educação para os novos adeptos da escola de samba (crianças da bateria mirim). Nesse sentido, concordamos com Brandão (2013:10,11). “A educação é, como outras, uma fração de *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Fica nítido na fala dos entrevistados que a escola de samba Gigante do samba faz parte de suas histórias de vida, sobretudo da educação. Os relatos em tela resguardam memórias da educação sem mencionar em nenhum momento a instituição escola formal, isso significa dizer que para os atores da nossa pesquisa, as lembranças da educação estão direcionadas para a escola Gigante do samba, isso nos faz pensar que a educação existe aonde não há escola, e as instituição de educação não-formal tem, sob a ótica de seus adeptos, igual importância na sua formação, a exemplo dos relatos sobre a educação na escola de samba Gigante do samba. **CONCLUSÃO:** O presente estudo ainda está em andamento. Assim sendo, não seria possível descrevermos conclusões; no entanto, a partir das primeiras aproximações e das entrevistas discutidas no estudo em tela, podemos perceber que há de fato produção de conhecimento na escola de samba Gigante do Samba e que essas produções não são recentes; são repassadas entre as gerações.

Palavras-chave: Escola de samba, educação, educação não-formal.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 57. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão. **Meta: avaliação**, p. 28-43.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo, Contexto, 2010.
- THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado: História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

**ÁREA TEMÁTICA: SUBJETIVIDADES COLETIVAS, MOVIMENTOS SOCIAIS E
EDUCAÇÃO POPULAR**

**A ESCOLA QUE QUEREMOS” O DEVER-ESCOLA NA EXPERIÊNCIA DO
MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO**

Robson Guedes da Silva¹;
Diogo Pedro da Silva Fernandes²

¹Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco,
e-mail robsonguedes00@hotmail.com; ²
Graduando em Pedagogia pela Faculdade Joaquim Nabuco,
e-mail dpsfernandes@outlook.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Podemos a partir das narrativas dos estudantes que protagonizaram o movimento de ocupações nas escolas e universidades no estado de Pernambuco, que se consolidou também em vários estados do país, possuindo dentre seus objetivos o protestar contra a aprovação na Câmara dos deputados e no Senado federal da Proposta de Ementa Constitucional 55 (PEC 55), que visa o congelamento dos investimentos em saúde e educação por 20 anos, bem como, contra a medida provisória de reforma do Ensino Médio (MP 746). As ocupações detinham também outras pautas locais em suas respectivas unidades de ensino, todavia, reverberavam em uma mesma insatisfação: a precarização da educação no Brasil. Assumimos então nesta pesquisa a seguinte questão: quais são as narrativas dos estudantes das ocupações acerca da escola que desejam? **METODOLOGIA:** Esta pesquisa se nutriu de entrevistas narrativas com estudantes secundaristas participantes do movimento de ocupações contra a reforma do ensino médio e a PEC 241/55. Tendo por objetivo, entender a partir das narrativas dos estudantes a concepção da escola que eles desejam e bem como a socialização das experiências obtidas durante o movimento de ocupações. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** A escola enquanto instituição, em seu decorrer histórico sempre possuiu o caráter normatizador e excludente, com um currículo que muitas vezes não contempla a realidade dos estudantes, tampouco se preocupa em tornar os sujeitos que nela habita, emancipados e conscientes de si. Não obstante, revela em sua estrutura física precarizada, a despreocupação do poder público com a educação e seus sujeitos (docentes e discentes). Precisando refletir a partir desse movimento político, quais as concepções que possuem de escola, de ocupação, além de seus anseios enquanto sujeitos em formação. A partir das narrativas dos estudantes se pôde evidenciar o acontecimento das ocupações enquanto experiência, concatenando com Jorge Larrosa (1999) quando afirma que “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar [...] (p.24). Podendo com isso, perceber o surgimento da experiência de uma escola dever, onde os estudantes tornam realmente público um espaço que no imaginário social é público, contudo, segrega e discrimina.

Quando a praça é habitada, o público ganha vida, deixa a morbidez de lado e torna-se público também. Seria esquisito pensar o público realmente público? Seria inacessível pensar uma escola sem grades? Seria difícil pensar alunos tomando para si, não o espaço físico da escola, mas a escola enquanto discurso corpo? Ou é melhor encerramos as estonteantes esperanças das ocupações como nova primavera estudantil- onde o sol do desassossego os tomou conta, a sede do conhecimento não-formal os inquietou e a cegueira do sentimento de incapacidade não os turva mais- para tão somente teorizarmos sobre esse belo e bélico fenômeno? É verdade que, para além dessas palavras que serão ditas, as reverberações do dito e vivido pelos estudantes, com certeza ecoará mais do que essa pesquisa conseguirá fazer. Esse pergaminho teórico que desde de sua essência já possui críticas no seu intuito de existir, surge no sentindo de objetivar que a academia legitime com seu poder o que nas ruas tomadas e nas escolas ocupadas já se evidencia enquanto produção de saber e criticidade de uma escola devir. A escola, fadada a destruição, tem em suas paredes pálidas o diagnóstico de quem brevemente morrerá. Não há sangue a pulsar, não há ares de libertação, logo, quando ela não oprime, regula e controla: morre. Perde sua função histórica. Professores presos a sala de aula, reivindicam de seus alunos - agora emancipados - que retornem ao aconchego desaconchegante do silêncio da sala, onde a única voz que ecoa não é das palavras de ordens, mas sim da indicação da página que deve se prosseguir a leitura prescrita no livro com demasiados conteúdos que para os alunos muitas vezes pouco ou nada soam como interessantes. Docentes cansados de lutar por já ter sofrido -leia-se apanhado- demais, greves sindicais com pontos e salários cortados, profissão explicitamente desvalorizada com um cenário de especulação demagógica “viva o ensino nacional” dito aqui e ali pelos governos que vem e vão e nada fazem em prol da educação. Cansados! Sim! E, como Sócrates aceitando a cicuta, assim muitas vezes os docentes recebem a sala de aula. Lugar envenenado de conteudismo, reprodução e opressão. Cuidado! Olhai a fila das cadeiras: simétricas! Percebei o silêncio: obrigatório! Adoece o aluno, morre aos poucos o professor. Pouco a pouco se percebe a construção da certidão de óbito da escola. As grades tremem, enferrujam e sucumbem. Que morra então. **CONCLUSÕES:** Podemos a partir dessa pesquisa elucidar as ocupações enquanto movimento político que nos possibilita entender a necessidade de pensar um devir-escola, percebendo a partir das narrativas dos estudantes - em suas insatisfações referente ao currículo escolar, a precarização do ensino, a escola enquanto território político de regulação e opressão, construída em toda sua história como instituição- o surgimento de uma cidadania micropolítica, onde o público é efetivado como público a partir das percepções de pertencimento referentes a escola.

Palavras-chave: Escola; Ocupações; Experiência.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. **Conversações**. Belo Horizonte: Editora 34, 2013.
LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
LARROSA, J. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

A IMPORTÂNCIA DA CONCEPÇÃO DO PAPEL DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Diogo Pedro da Silva Fernandes¹; Isabella Júlia Santana da Silva²
Orientadora: Rafaela Soares Celestino³

¹Graduando em Pedagogia pela Faculdade Joaquim Nabuco,
e-mail dpsfernandes@outlook.com;

²Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco,
e-mail isabella.juliappf5@hotmail.com;

³Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, professora substituta do Departamento de Administração e Políticas Educacionais (DAEPE-UFPE)
e-mail rafaela.celestino.soares@gmail.com.

RESUMO:

INTRODUÇÃO: O que se concerne ao trabalho dos docentes no processo de alfabetização precisa ser pensado de forma mais ampla, visto que esse processo deve garantir a construção de uma autonomia dos que estão em formação. Partindo da discussão de Vygotsky, com a ideia da formação social da mente queremos pensar sobre o papel do professor nas práticas de alfabetização. Portanto, como problematização desta pesquisa assumimos a seguinte questão: Seria papel do docente buscar conhecer e respeitar a formação social dos alunos? **MATERIAIS E MÉTODOS:** Esta pesquisa possui caráter quantitativo e bibliográfico se nutriu da discussão do autor supracitado e questionário semiestruturados e perguntas abertas para problematizar e discutir a importância da concepção do docente acerca da formação social no processo de alfabetização de crianças no cotidiano escolar. Levando em consideração o contexto social no qual o aluno está inserido, bem como a pertinente autonomia que devem construir durante este processo. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Quando pensamos no processo de alfabetização e letramento, logo pensamos na relação entre professor e aluno. Reverbera em nós o professor como ferramenta principal para que tudo se efetive. Mas, é preciso que haja uma mudança nessa concepção, já que a ferramenta principal para o processo de alfabetização deve como locus ser o educando, que precisa dominar não só apenas a sua língua escrita. Quando pensamos em alfabetização precisamos lembrar que esse processo só pode ser caracterizado partindo do sujeito que se alfabetiza tornando-se cidadão crítico e autônomo. Partindo dessa autonomia o olhar do docente precisa estar ligado não só apenas a uma preocupação de que o aluno consegue ou não dominar sua língua escrita, mas que o aluno consiga perceber-se como parte desse processo. Saber deixar e intervir acabam sendo decisões cruciais para o desenvolvimento dos educandos. **CONCLUSÕES:** Depois de passarmos por algumas teorias faremos a junção delas para que realmente possamos entender a importância de um olhar subjetivo no que se diz respeito às nossas práticas alfabetizadoras. É de suma importância o nosso olhar subjetivo para medirmos nossos alunos. Precisamos

reconhecer suas particularidades e necessidades especiais partindo da realidade na qual ele está inserido, a partir disso finalmente poderemos realizar nossas atividades e avaliações mediante não aos padrões sociais e as ilusões que ainda temos sobre alfabetização podendo reconhecer em nossos alunos sujeitos capazes de resolverem por si só todas as questões ligadas as suas relações intrapessoais e interpessoais. Propiciando um espaço ideal para que todo esse desenvolvimento seja alcançado de forma plena e eficaz.

Palavras-chave: Escola; Alfabetização; Docente.

REFERÊNCIAS

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; organizadores Michael Cole; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

ÁREA TEMÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÃO SOBRE EXPERIÊNCIAS EM CURSOS DE EXTENSÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NUPEP/UFPE.

Elisabeth Donisete de Gois Sena¹;
Juliane Maria de Lira Silva²

Estudante do Curso de Pedagogia – CE – UFPE¹;
Estudante do Curso de Pedagogia – CE – UFPE²;
bethgoissena@hotmail.com¹;
julianelyra@yahoo.com.br²

RESUMO

INTRODUÇÃO: O presente trabalho é fruto dos relatos de experiências das monitoras que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INCLUSÃO SOCIAL, ofertado pelo NUPEP – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos – CE/UFPE. Ser monitor é facilitar o aprendizado em sala de aula, com a participação do estudante no processo de ensino aprendizagem que se realiza de forma dinâmica e especial, fazendo com que haja melhor desempenho dos envolvidos nessa metodologia.

Trata-se de uma iniciação à docência, onde o trabalho conjunto do professor com o estudante resulta em troca de conhecimento/experiência, assim como a participação ativa do mesmo no processo de construção do conhecimento. A monitoria tem por finalidade contribuir na formação integrada dos estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação, é um instrumento que funciona melhorando o ensino de graduação, pois através das práticas e experiências pedagógicas que ocorrem entre discente e docente ocorre o fortalecimento entre teoria e prática. Para Candau (1986 p.12-22) Monitoria serve como procedimento pedagógico, pois atende às dimensões “política, técnica, e humana da prática pedagógica”. É a partir da prática na monitoria, que o estudante se desenvolve na disciplina e com as orientações e realizações de tarefas relacionadas a atividade de monitoria, agregando conhecimentos que contribuem muito para o ensino, pesquisa e extensão. Iremos apresentar relatos de nossa vivência com um dos cursos ministrados pelo NUPEP, que ocorreu em 2014 e promoveu a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino que atuam na Educação de Jovens e Adultos. A proposta do curso foi oferecer suporte pedagógico a ação dos professores para elevar a qualidade do ensino e aprendizagem da EJA, bem como do corpo discente, nos Municípios de Abreu e Lima, Barra de Guabiraba, Bezerros, Bonito, Chã de Alegria, Escada, Garanhuns, Goiana, Olinda, Paulista, Sairé, São Lourenço da Mata, São Joaquim do Monte, Vitória de Santo Antão. A partir dos

registros dos participantes do curso e de suas ações em de sala de aula tiveram subsídios para à reflexão e teorização de suas práticas. Segundo Freire, isso é necessário para que os homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 1982, p. 141). **JUSTIFICATIVA:** Um pressuposto importante para a formação do estudante na academia é aliar "conhecimento teórico e prática", com essa dupla há possibilidades do monitor expandir seus conhecimentos, assim como desenvolver sua autonomia e seu senso de responsabilidade, a partir desse momento passa a existir um vínculo maior entre o aluno é o professor. É nesse contexto que esse trabalho foi desenvolvido, visando a importância da monitoria e suas práticas acadêmicas.

A monitoria possibilita tanto o estudante quanto o professor conheçam o universo de cada um, pois com essa interação o docente passa a criar meios para dinamizar a aula, tornando-a mais agradável. **METODOLOGIA:** O Programa Curricular do Curso de Aperfeiçoamento se desenvolveu de forma presencial num total de 180/hrs. Privilegiando a interatividade das monitoras com os cursistas, presencialmente e via internet, por meio de ambiente colaborativo Moodle, propondo assim os seguintes temas: Fundamentos da Alfabetização e Letramento; Processo de Aprendizagem e da Escrita; Processos de Letramento e Múltiplas Linguagens; Letramento Matemático e Estatístico; Letramento Artístico Cultural e Letramento em História. A formação inspira-senso trabalho desenvolvido pelo NUPEP de formação em serviço, definida como processo sistemático de reflexão sobre teoria-prática teoria-pedagógica capaz de desenvolver a compreensão dos determinantes e da redefinição das formas de atuação do professor/a em sala de aula. Cada professor/a participante do curso elaborou um Diário Etnográfico o qual serviu como instrumento pedagógico para o processo formativo. Além disso, teve o objetivo de fazer a busca de elementos teóricos que possibilitaram o diálogo entre culturas. Como metodologia de trabalho, priorizamos o estudo em grupo dos conteúdos trabalhados pela disciplina, para que pudéssemos desenvolver um bom trabalho, principalmente com conhecimento de cada texto que seria utilizado no dia da aula. As aulas eram planejadas de forma prévia, juntamente com os professores de cada módulo. Os monitores tinham acesso as temáticas que seriam trabalhadas com antecedência. Nosso trabalho não era realizado apenas nos dias de aula. Sempre nos reuníamos para que pudéssemos verificar o material que a seria utilizado e assuntos que seriam explanados nas aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: Assumir uma turma de cursistas na UFPE em uma disciplina específica como Monitor pode parecer muito complicado, porque quando o aluno se predispõe a participar de um programa desses terá muitas responsabilidades e deve possuir habilidades apuradas, pois precisará abordar assuntos ou conteúdos específicos. Além da responsabilidade de auxiliar seus colegas em relação a esse assunto ou conteúdo. Para quem gosta da vida acadêmica, tornar-se monitor é uma das tarefas mais fáceis e prazerosas, pois permite por alguns momentos experimentar um pouco o gosto de ser um docente, nesse momento tem a possibilidade de enquanto estudante verificar se é isso que vai querer realmente, pois teve a oportunidade vivenciar à docência bem de perto. É de suma importância que o estudante durante sua permanência na Academia passe pela condição de monitor, pois com isso tem a possibilidade de uma melhor assimilação, através dá prática e estudo mais apurado dos conceitos relacionados a cada disciplina. **CONCLUSÕES:** O Curso de Aperfeiçoamento em EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INCLUSÃO SOCIAL, considerou a metodologias de reflexão, roda de diálogo e análises aplicada

nas aulas, foram abordadas as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. A temática sobre as “novas responsabilidades” na EJA, com a seguinte problemática: EJA e as novas responsabilidades com a educação e cultura; A construção dos conhecimentos relacionados a educação, cultura e sociedade; Construção dos conhecimentos sobre EJA e Cidadania; A prática pedagógica, a cultura escolar e a questão da exclusão social. Com o objetivo de assegurar a qualidade pedagógica e processos de ensino e aprendizagem, o mecanismo de acompanhamento e avaliação formativa foi constituído a partir das análises de informações coletadas através dos tutores, dos registros dos Diários Etnográficos e de Reuniões. Com isso foi possível compor um corpo documental com a finalidade da avaliação processual no decorrer do curso e a certificação única ao final do curso. Matriculamos ao todo 100 professores dos municípios já referidos anteriormente e registramos uma evasão de 15%. Acreditamos que a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos é significativa para o aperfeiçoamento profissional e garantia do aprendizado dos alunos. A atividade de monitoria é parte fundamental da Proposta de Trabalho de qualquer curso, pois nos permite compreender a pesquisa e a extensão como elementos que se inter-relacionam. Com a monitoria conseguimos priorizar as atividades voltadas para o ensino, mais diretamente a Iniciação Científica e Extensão.

Palavras-chave: Formação. Professores. EJA. Extensão

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. F. (org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 12-22.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____, **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM / EDUCAÇÃO SUPERIOR

A INTERTEXTUALIDADE NA COMPREENSÃO DE UM ARTIGO DE OPINIÃO: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS

Rochelane Vieira de Santana¹;
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira²

¹Graduada em Pedagogia /CE/UFPE;
E-mail: rvs.santana@gmail.com,

²Docente/pesquisador do Depto de Psicologia e
Orientação Educacionais/CE/UFPE.
E-mail: tandaa@terra.com.br.

RESUMO: Este estudo considera que a leitura oferece novos e diferentes pontos de vista, e possibilita a transformação da perspectiva do indivíduo ante o mundo. Assim, teve por objetivos: (i) investigar a produção de sentidos da leitura de um artigo de opinião, por alunos universitários, enfatizando a intertextualidade na interlocução entre leitor e autor; (ii) verificar a emergência de sentidos produzidos na leitura de um artigo de opinião, por estudantes universitários; (iii) analisar a intertextualidade no processo de produção de sentidos na leitura de um artigo de opinião; (iv) compreender os contextos e histórias de leitura dos participantes, alunos universitários. Participaram do estudo treze alunos matriculados em cursos de licenciaturas diversas (Pedagogia, Geografia, Educação Física, Biologia, Letras, Música, Física e História), sendo seis homens e sete mulheres, cursando a partir do 4º período em uma Universidade pública localizada na cidade do Recife – PE. Foram realizadas sessões individuais de entrevista semiestruturada e sessão de compreensão, através da gravação em áudio. Como principal resultado, verifica-se que as significações construídas por alunos universitários diante da leitura de um texto são decorrentes do processo de constituição e negociação de sentidos, revelando o fenômeno da intertextualidade advinda da história de leitura de cada estudante. **INTRODUÇÃO:** A partir da perspectiva discursiva sobre a noção de leitura e, amparando-se sobre a ideia de interpretação e de compreensão, pensa-se que para a reflexão de leitura é necessário relacionar alguns fatos, como a história e especificidades do sujeito-leitor, os múltiplos e variados modos de leitura, a forma particular e intelectual de cada sujeito relacionada aos modos e efeitos de leitura, bem como o contexto histórico e social (ORLANDI, 2006). Assim, compreende-se a leitura como negociação entre representações do mundo e/ou entre os sujeitos nela envolvidos, em uma atividade de geração de sentidos ainda não existentes na cadeia de significações pessoais do sujeito. Neste caso, como diz Castro (2007, p. 10-11), “o leitor mobiliza os contatos anteriores com práticas de leitura e escrita, mas não limita a sua leitura atual a um

simples cálculo entre o já conhecido e o que a ele se apresenta como novo”. Deste modo, no processo de leitura atual, o leitor traz para essa negociação de sentidos outros textos para lidar com aquilo que não está dito e, portanto, encontra-se implícito (noção de incompletude), pois “Os sentidos que podem ser lidos [...] em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos” (ORLANDI, 2006, p. 11). Fenômeno este chamado de intertextualidade, que, para a perspectiva discursiva assumida neste trabalho, define-se pela relação de sentidos e não necessariamente pela relação de textos, sendo este constitutivo do processo de produção de sentidos nas atividades de leitura. De acordo com Marcuschi (2008), o gênero textual constitui e é constituído nas/pelas ações humanas, a partir do jogo interacional entre os interlocutores da língua nos mais variados contextos socioculturais, diferenciando-se do tipo textual devido a sua plasticidade e dinamicidade, evidentes no processo histórico das esferas sócio-culturais. As formações discursivas, segundo Orlandi (2005), são definidas como aquilo que em uma formação ideológica e em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que é dito e o que pode ser dito. **METODOLOGIA:** Participaram treze alunos com idades de 21 a 30 anos, matriculados em cursos de licenciaturas diversas (Pedagogia, Geografia, Educação Física, Biologia, Letras, Música, Física e História), sendo seis homens e sete mulheres, cursando a partir do 4º período em uma Universidade pública localizada na cidade do Recife – PE. Foram realizadas sessões individuais de entrevista semiestruturada e sessão de compreensão. Para análise de compreensão, foram utilizados três gêneros textuais: a crônica intitulada “Piscina”, de Fernando Sabino; o artigo científico “Sexualidade e violência, o que é isso para jovens que vivem na rua?”, de Luciana de Alcântara Nogueira e Luzia Marta Bellini; e o artigo de opinião “Adoção à brasileira”, de Leonardo Attuch (Revista *Istoé*), sendo este último o único a ser utilizado para a análise dos dados da pesquisa em questão. A análise foi de natureza qualitativa e realizada a partir dos dados obtidos da entrevista e das 1ª e 2ª sessões de leitura individual. Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva da Análise de Discurso Francesa (ORLANDI, 2005, 2006), contemplando as seguintes categorias teóricas: intertextualidade, legibilidade e negociação de sentidos produzidos pelos interlocutores – autor e leitor. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Os resultados indicaram que as significações apresentadas pelos alunos universitários foram decorrentes do processo de constituição e negociação de sentidos ocorridos durante a interação com o texto “adoção à brasileira” e suas experiências de leitura anteriores, construindo um “novo” texto com ideias novas e múltiplos sentidos, revelando o fenômeno da intertextualidade advinda da história de leitura de cada estudante. Por outro lado, esses resultados também indicam que a formação do leitor é algo em processo, inacabado e sempre em mudança, a depender das relações que os sujeitos mantêm com os vários contextos com os quais se relacionam. No que se refere à utilização da intertextualidade e das múltiplas linguagens, estas auxiliaram na compreensão textual dos estudantes, pois houve a articulação de vivências anteriores e conhecimentos prévios para que produzissem sentidos sobre o texto. **CONCLUSÕES:** Pela investigação realizada, foi possível verificar que os estudantes demonstraram ter boa compreensão de leitura quando na interação com os três gêneros textuais. Quanto à intertextualidade, além da relação entre textos (os utilizados nas sessões de leitura), verificaram-se mais especificamente

as relações de sentidos existentes nas formações discursivas sobre a adoção, as quais revelaram tensão entre antigos e novos sentidos, como, por exemplo, entre o sentido historicamente construído da busca do bem estar dos pais que buscam adotar em contraposição ao sentido mais atual do bem estar da criança em processo de adoção. Desse modo, este estudo contribui para a compreensão da constituição do professor-leitor em formação inicial na participação em práticas de letramento e contato com diferentes gêneros textuais e/ou orais, uma vez que, há uma escassez no que se refere a investigações na área de compreensão de gêneros textuais por universitários. No entanto, ainda é importante que se investiguem, em estudos futuros, as contribuições do contato do professor em formação continuada com os vários gêneros textuais e as várias linguagens para a sua atuação em sala de aula, na atividade de formação de novos leitores.

Palavras-chave: história de leitura; intertextualidade; produção de sentidos.

Agência de fomento: FACEPE- Cnpq

REFERÊNCIAS:

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- _____. **Discurso e leitura**. – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

ÁREA TEMÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO NA QUAL SE USAM DISPOSITIVOS MÓVEIS

CUNHA, Willderlânia Ximenes¹;
ABRANCHES, Sérgio Paulino²

¹Mestre em Educação Matemática e Tecnológica/CE/UFPE;

²Docente/Pesquisador do Departamento de Fundamentos

Sócio Filosóficos da Educação/CE/UFPE

willderlaniacunha@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: A referida pesquisa que apresentamos foi desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, na área de concentração de “Educação Tecnológica”, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ela surge das minhas inquietações em aprofundar estudos sobre a discussão de práticas pedagógicas de professores do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), com o uso de dispositivos móveis. Pois, o uso mais frequente das tecnologias no meio social e a dimensão que ganham ultrapassa os muros da escola onde se faz presente na realidade de professores e alunos, estes envolvidos diariamente de alguma maneira com as tecnologias. Dessa maneira, o uso das tecnologias como uma estratégia metodológica no processo de ensino e aprendizagem pode revelar as possibilidades que elas trazem em função da qualidade do que se ensina e do que se aprende em sala de aula. Acreditando que o acesso e a utilização das mais diversas tecnologias, principalmente os dispositivos móveis, caracterizado como um meio de comunicação sem fio, móvel e que possui poder computacional utilizando-se dos celulares, smartphones, tablets e notebooks, já está presente no cotidiano dos alunos. Mediante esse contexto, torna-se fundamental que os professores possam recorrer a metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas que permitam melhorar o percurso do que se ensina e do que é esperado que se aprenda. Nesse sentido, a pesquisa objetivou analisar práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE atuantes no Ensino Médio Integrado ao Técnico com o uso de dispositivos móveis. E como objetivos específicos: (1) Identificar práticas pedagógicas dos professores com dispositivos móveis que propiciam práticas pedagógicas inovadoras; (2) Entender a concepção dos professores do IFPE atuantes no Ensino Médio Integrado ao Técnico quanto à sua prática com o uso dispositivos móveis; (3) Conhecer as mudanças que podem ser observadas pelos próprios professores em sua prática pedagógica com o uso de dispositivos móveis. Para tanto, discutimos a *Prática Pedagógica*, como uma prática institucional, intencional e coletiva (SOUZA, 2012); *Dispositivos Móveis como Recurso na Prática Pedagógica*, respeitando as especificidades do ensino e da própria tecnologia para que sua utilização possibilite a diferença (KENSKI, 2012); e a *Prática Pedagógica Inovadora*, fundamentada na mudança de processos de ensino com um

grau de intencionalidade e sistematização, modificando estratégias de ensino e aprendizagem (CUNHA, 2006). **METODOLOGIA:** Para esse estudo, foi adotada a perspectiva qualitativa e uma abordagem de tipo etnográfica. Esse tipo de abordagem metodológica concentra-se num olhar de preocupação mais sensível em relação aos ambientes educativos e aos significados das ações dos indivíduos neste contexto, sem deixar de considerar os inúmeros conflitos presentes nas práticas sociais. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a análise documental, as entrevistas, questionários semiestruturados e a observação de aulas. E para analisarmos os referidos instrumentos nos apoiamos na *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2006). Nossa pesquisa se desenvolveu com 13 (treze) professores, sendo 09 (nove) professores que ministram aulas do ensino médio e 04 (quatro) professores que ministram no ensino técnico; definidos pelo critério de estarem dispostos a contribuir com a pesquisa e de utilizarem algum tipo de dispositivo móvel como um recurso didático em sua prática pedagógica. Elegemos como campo empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Recife*, por ter uma maior oferta de cursos técnicos na modalidade integrada do que os outros Campi em Pernambuco e estar localizado na região Metropolitana, em Recife-PE. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Os seus discursos e práticas evidenciam que os limites identificados não são para uma ausência de conhecimento dos dispositivos como recurso na prática pedagógica, mas sim para a necessidade de uma maior intervenção pedagógica por parte da Instituição para o desenvolvimento de formações que auxiliem a promover em sala de aula práticas pedagógicas inovadoras. Quanto às possibilidades, reconhecemos que os professores necessitam de uma participação coletiva junto a gestão da Instituição com o intuito de promover uma nova análise no projeto pedagógico do IFPE como um todo e especificamente de cada Curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico, propiciando uma maior reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da pesquisa revelam que o Campus Recife do IFPE não tem contribuído de forma significativa para que a prática pedagógica dos nossos participantes com o uso de dispositivos móveis no processo educativo como recurso didático pedagógico contemple as suas ações frente aos novos desafios educacionais que lhes são postos, ou seja, não permitindo diversas oportunidades de aprendizagens, de comunicação, interação e colaboração para que ocorram mudanças em suas práticas pedagógicas. **CONCLUSÃO:** Por meio do nosso referencial teórico e da nossa base de dados, conseguimos atingir nossos objetivos específicos. No que se refere ao primeiro objetivo, constatamos por meio das observações que os professores participantes da pesquisa, utilizam frequentemente dispositivos móveis no planejamento de suas disciplinas. O que resulta em práticas pedagógicas diferenciadas durante o processo de ensino e aprendizagem, ao refletirem sobre as possibilidades e limitações que estes dispositivos oferecem na ampliação do conhecimento. O segundo objetivo específico (2), foram contemplados na base questionários quando os professores explicitam o que compreendem por dispositivos móveis e quais as contribuições que eles trazem a prática pedagógica. Revelam que ainda que persistam lacunas em sua formação quanto a maiores estudos envolvendo o uso de tecnologias, buscam por meio de formação continuada melhorar cada vez mais a sua prática. Isso ocorre mediante o constante processo de reflexão das práticas desenvolvidas. O terceiro objetivo (3), foi contemplado na junção das nossas bases de dados. Os professores percebem que a partir do uso de dispositivos móveis na prática pedagógica identificaram que seus alunos obtiveram maiores êxitos nas atividades propostas, apresentaram motivação, sentiam-se

desafiados pela constante busca do conhecimento propiciado pela mobilidade que os dispositivos propiciam. Porém, não foram apontadas pelos professores em nenhum momento que suas práticas são inovadoras, porque eles afirmam ainda estarem apropriando-se dos dispositivos móveis em sua prática e conhecendo quais possibilidades eles podem oferecer em sua totalidade. Ainda se apresenta como desafio para o IFPE e os professores participantes, formações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras mediante o vasto uso de dispositivos móveis em sala de aula. Concluímos que essa pesquisa se constitui em uma importante referência para o IFPE, professores e pesquisadores que buscam maior conscientização de como esses dispositivos móveis podem ser utilizados em todas as suas possibilidades e quais as contribuições que eles trazem ao contexto educacional, em especial a prática pedagógica.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; IFPE. Dispositivos; Móveis.

Agência de fomento: FACEPE.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de O. M.; AGUIAR, M. Conceição Carrilho (Orgs). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. 13º ENDIPE, Recife, 2006, pp. 485-503.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da Informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SOUZA, João Francisco de; NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária-UFPE, 2012.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA – O PAPEL DO ACOMPANHANTE NA EDUCAÇÃO DESSE ALUNADO.

Maria Leandra de Siqueira Ferreira¹;
Sheyla Alves Xavier²;
Clarissa Martins de Araújo³

¹Concluinte 2016.1 do Curso de Pedagogia /CE/UFPE
leandrasiqueir@hotmail.com

² Mestranda em Educação- 2017.1 – PGGE/CE/UFPE
sheyla.xavier@hotmail.com

³Professora Associada do Departamento de Psicologia
e Orientação Educacional – Centro de Educação/UFPE
cmaraujo@ufpe.br

RESUMO: Essa pesquisa teve como objetivo compreender como se constitui o trabalho do acompanhante de alunos com deficiência em uma escola da rede municipal de ensino do Recife. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, onde foram utilizados como recursos para a coleta de dados o questionário e entrevistas semiestruturadas com a gestora, coordenadora, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas professoras da classe regular e cinco acompanhantes de crianças com deficiências. Esse estudo revelou que a prática pedagógica na escola não se estabelece de maneira coletiva, dificultando as ações desenvolvidas no âmbito do AEE, especialmente do trabalho realizado pelo estagiário acompanhante. **INTRODUÇÃO:** A cada ano, as discussões sobre a educação de pessoas com deficiência ganham o interesse de pesquisadores em todo o mundo como resposta às práticas de segregação que perduram, sobretudo, no contexto escolar. A partir dos estudos de Amaro e Macedo (2001, p. 1), compreendemos que, pela lógica da exclusão, os alunos que apresentam tais dificuldades são equiparados por critérios comuns que são estabelecidos pelos padrões de normatização, como obtenção de boas notas, normas de conduta estabelecidas pela instituição, normatização de características físicas e intelectuais desejadas. Desse modo, são excluídos alunos e alunas no espaço escolar quando estes não apresentam alguns dos atributos anteriormente citados. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as práticas em educação especial devem ocorrer dentro do sistema regular de ensino, resguardando-se o respeito às especificidades das crianças que fazem parte desse público, pois cada uma delas “[...] possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. (p.1, artigo 2). Apesar das determinações presentes no referido documento, a inclusão escolar ainda encontra dificuldades para efetivar-se devido a algumas resistências dos sistemas de ensino em atender as especificidades dos alunos dentro e fora de sala de aula, mais especificamente, dos alunos com deficiência. Isso é observado tanto no nível da eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e

atitudinais, quanto no que se refere à formação do corpo de profissionais responsáveis pela educação desses alunos. No âmbito da rede municipal de ensino do Recife, identificamos um profissional que vem atuando junto ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas: O estagiário Acompanhante. A Prefeitura do Recife vem apostando no alto número de contratações desse profissional como alternativa para atender a demanda de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais. Diante disso, o objetivo geral da nossa pesquisa é compreender como se constitui o trabalho do acompanhante de crianças com deficiência em uma escola da rede municipal de ensino do Recife. Para alcançá-lo, traçamos os seguintes objetivos específicos: conhecer como a escola percebe a educação de pessoas com deficiência; identificar as ações educativas na escola para o atendimento dos alunos com deficiência; delinear as ações educativas desenvolvidas pelo acompanhante no contexto do atendimento às crianças com deficiência. **METODOLOGIA:** Após pesquisa exploratória na busca de escolas que oferecem o AEE e que possuíam sala de recursos multifuncionais, optamos por uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife onde realizamos um estudo de caso. Foram entrevistados 10 sujeitos, sendo eles: vice-gestora, coordenadora pedagógica, professoras da sala regular, professora do AEE e os acompanhantes de crianças com deficiência. Utilizamos a entrevista semiestruturada, com o objetivo de traçar o perfil desses sujeitos e compreender as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, voltadas para os alunos com deficiência. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Apesar de se tratar de uma escola de grande porte em funcionamento integral e trazer em seu Projeto Político Pedagógico a acessibilidade como um de seus pilares para a inclusão, a mesma tem sua estrutura física bastante comprometida e com poucas adaptações, revelando pouca ou nenhuma preocupação com a acessibilidade arquitetônica. Além disso, tivemos acesso a informação de que o AEE e a sala de recursos multifuncionais foram recebidos há cerca de 2 anos pela escola, e anterior a esse período, esta recusava a matrícula de alunos com deficiência. Esse fato fez com que compreendêssemos, até certo ponto, o porquê da escola ainda trazer consigo certas barreiras atitudinais na aceitação e acolhimento dos alunos com alguma deficiência. Além das barreiras arquitetônicas, a existência de barreiras atitudinais é outro fator que dificulta a educação desse alunado, pois estas dizem respeito à maneira como as pessoas compreendem e lidam com as diferenças, mais especificamente, na forma como se relacionam com as pessoas com algum tipo de deficiência. As práticas pedagógicas da escola se reduzem a ações individuais de alguns sujeitos, destacando-se o profissional de AEE que faz esforços permanentes para elaborar e implementar as ações pedagógicas pautadas na perspectiva da educação inclusiva. De acordo com as leis e normativas cabe a esse profissional a articulação das ações entre todos os profissionais da escola. Nesse contexto identificamos o acompanhante que é assistido por esse profissional, recebendo orientações para sua atuação, porém sendo invisibilizado pelos professores regentes que não realizam o trabalho de parceria com esses profissionais e pela própria Prefeitura do Recife que, apesar do alto número de contratações, não oferece formação necessária para favorecer a prática pedagógica desses sujeitos. Entendemos que para que a escola se constitua inclusiva, é necessário que ela, em sua totalidade, esteja preparada para receber e trabalhar com todos os alunos. Isso implica no planejamento de ações educativas com os envolvidos com a educação de alunos e alunas com deficiência (gestor(a), coordenador(a) pedagógico(a), professores(as) da sala regular, professor(a) do AEE e os(as) acompanhantes), de modo a identificar a relação que os educandos mantêm com o conhecimento e que

relação elas desejam estabelecer com os alunos a fim de ajudá-los na construção do conhecimento e formação e inserção social (SOUZA, 2006). **CONCLUSÕES:** Percebemos a formação do corpo escolar como algo que precisa ser melhorado e merece uma atenção maior por parte da Prefeitura do Recife pois, entendemos que a formação possibilita a apreensão e reflexão sobre uma nova cultura escolar, e consequentemente para se pensar a prática pedagógica de hoje para melhorar a de amanhã. Ela não pode ser usada no discurso dos profissionais como justificativa para a não inclusão de alunos com deficiência, mas pelo contrário deve se constituir como instrumento para a reflexão e resignificação da prática docente, somente a partir de práticas pedagógicas construídas de forma coletiva que a educação inclusiva poderá se efetivar no espaço escolar. A partir de nossa pesquisa foi possível conhecer como a escola, mais especificamente como o corpo de profissionais que constituem a escola, percebem a educação de pessoas com deficiência, com isso, esse estudo se constitui relevante contribuindo para outras indagações sobre a educação inclusiva e a prática pedagógica.

Palavras-Chaves: Prática Pedagógica, Educação inclusiva, Acompanhantes de crianças com deficiência, Atendimento Educacional Especializado (AEE).

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** Campinas, Editora Moderna 1994.

Política de Ensino da Rede Municipal de Recife. (Caderno 1, Fundamentos Teórico-Metodológicos) 2012 Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/cidadaniaambiental/upload/pdf/material_adicional/Outros_textos_relevantes/Primeiro_caderno_versao_5_Final_Gestor_rede.pdf> [Acesso em: 24 novembro de 2015.](#)

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores/** João Francisco de Souza; organizadora: Inez Maria Fornari de Souza. – 2.ed. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

ÁREA TEMÁTICA: TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A RÁDIO SÓCIOEDUCATIVA NO GOVERNO DO INTERVENTOR FEDERAL AGAMENON MAGALHÃES EM PERNAMBUCO (1937-1945)

Aline Cristina Pereira de Araújo Ramos¹

Orientador: Profa^a Dr^a Adriana Maria Paulo da Silva²

1. Estudante de Doutorado em Educação/CE/UFPE.
2. Docente pesquisador do Depto. Métodos e Técnicas de Ensino/CE/UFPE

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Do ponto de vista da temática objetiva-se mapear os instrumentos educativos utilizados na interventoria de Agamenon Magalhães, dentre eles, especificamente o rádio, procurando compreender o funcionamento da rádio socioeducativa. O interesse por este tema provém da percepção de que os estudos que abordam as estratégias educacionais empregados pela interventoria de Agamenon Magalhães, privilegiaram a análise das mudanças curriculares introduzidas pelo Estado Novo nas escolas públicas de Pernambuco, ou o estudo do projeto pedagógico executado por este governante como meio de propagação do ideário estadonovista e legitimação do seu governo. Os trabalhos referentes ao uso do rádio pelo governo de Agamenon Magalhães, no período em questão o analisam como meio de comunicação de propaganda oficial do governo (ALMEIDA, 2001; LEÃO, 2008; PANDOLFI, 1984; SOUZA NETO, 2005). A partir da década de 30, o rádio teve um papel de fundamental importância na construção da nação, levando o mundo para dentro das casas brasileiras. Conforme o levantamento bibliográfico feito para esta pesquisa, não encontramos trabalhos referentes ao uso da rádio sócioeducativa em Pernambuco entre 1937 a 1945. **METODOLOGIA:** Esta pesquisa possuiu como base documental primária os registros encontrados nos: Relatórios dos Governadores de Pernambuco, Programas de Ensino– século XIX e XX–, Revista da Educação e o Fundo de Interventoria, pertencentes ao acervo de Arquivos Permanentes, Documentos Impressos e Documentos Escritos do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE). Nosso estudo utilizou, como fontes primárias, os documentos do governo, seus discursos, relatórios, decretos, etc. Tal aparato não nos autoriza a falar sobre a recepção das práticas educativas, mas apenas sobre as táticas de sua implementação. Dialogamos no nosso texto com historiografia do Estado Novo Brasileiro e a Historiografia da Educação. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Como afirma Nunes (2001, p.105), “por trás das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público”. A formação desse espírito público exigiu o alargamento da concepção de linguagem escolar, superando-se o tradicional domínio do oral e do escrito para construir todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa. Assim, quando isso foi possível, os espaços de aprendizagem se multiplicaram: não apenas a sala de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio educativa, teatros, cinemas, salões de festa, pátios, quadras de esportes, refeitórios, ruas e praças. Dentre estes espaços de

aprendizados o governo identificou as possibilidades do uso da rádio educativa para seu projeto educacional. O primeiro registro de atividades referentes ao serviço de rádio educação em Pernambuco foi localizado no acervo do Diário Oficial de Pernambuco, trata-se da alusão às comemorações do cinquentenário da abolição da escravatura a ser realizada pela Escola Normal de Pernambuco. Segundo a seção do Departamento de Educação do Diário do Estado, em referência a data as alunas da instituição ocuparam um quarto da hora da rádio educação para explanarem sobre a data, bem como, sobre a influência africana na linguagem oral brasileira. O programa do Quarto da Hora da Rádio Educação, mantido pelo Departamento de Educação de Pernambuco, que estava subordinado à Secretaria do Interior, era transmitido todos os dias das 16 às 16 horas e 15 minutos. Nas quintas feiras eram exibidos orfeões artísticos dos grupos escolares e nos demais dias da semana eram irradiadas palestras de professores e alunos convidados sobre temas referentes a datas comemorativas e/ou assuntos de interesse do Governo. A portaria nº 36, de 13 de agosto de 1938 definiu que com a finalidade de oferecer uma orientação uniforme a todos os serviços, o diretor do Departamento de Educação estabeleceu que todas as palestras a serem irradiadas no Quarto da Hora da Rádio Educação deveriam ser previamente enviadas, em duplicata, ao Departamento, o qual ficava com uma cópia para a sua coleção, devolvendo ao autor o trabalho original. Maranhão Filho (1991, p.27) explica que Agamenon Magalhães procurou “usar a magia da comunicação para obter um carisma que não possuía”. O Interventor possuía uma coluna diária, “A Nota da Manhã”, em seu jornal Folha da Manhã. O Rádio Clube de Pernambuco (nota-se o uso do artigo masculino por se tratar de um clube de rádio nesse período), recebeu a incumbência – ou imposição – de irradiá-la. Coube ao chefe dos locutores, Abílio de Castro, sua leitura diariamente às nove e meia da noite. Além desse programa, Souza Neto (2005) nos relata a existência do programa de rádio “Conversa Com O Ouvinte”. Nesse programa, ele respondia cartas, perguntas ou dissertava sobre temas de interesse geral. Agamenon sabia que não bastava, apenas, colocar suas mensagens no rádio: era fundamental que elas fossem divulgadas de forma clara e atraente, para conquistar mais facilmente os corações e as mentes dos pernambucanos. Por isso, tal missão não poderia ficar a cargo de qualquer um, mas apenas dos locutores do Rádio Clube. As crônicas do interventor eram lidas por um dos principais artistas da época, Ziul Matos, um dos mais famosos galãs de novelas, narrador e locutor de sucesso, considerado durante décadas a voz mais bonita do rádio pernambucano. Buscava-se um controle social da radiodifusão. Procurava-se a partir da radiodifusão educativa a disseminação da imagem de um Estado realizador. Durante o Estado Novo no Brasil preocupava-se não apenas com os programas, mas também com a forma de convencimento para recriar sensações. **CONCLUSÕES:** As informações indicam que o “Quarto da hora” da rádio representava um período entre programas, durante esses quinze minutos eram irradiadas palestras e cantos orfeônicos. Esses programas eram realizados por professores, alunos e autoridades convidadas que possuíam alguma relação com o tema a ser discutido. Nota-se, que esse modelo de programa voltado para palestras educativas perdurou de 1938 a 1945 com algumas transformações, no entanto, com a continuação de seus fundamentos; bem como se identificou mudanças de nomenclatura ao longo dos anos estudados: quarto da hora; rádio educação; serviço de rádio educação; serviço de rádio educação e teatro escolar; por fim, serviço de teatro, diversões escolares e rádio educação.

Palavras-chave: História da Educação; Estado Novo; Programas de Ensino.

REFERÊNCIAS:

- LEÃO, Karl Schurster. **A guerra como metáfora**: aspectos da propaganda do Estado Novo em Pernambuco (1942-1945). Dissertação. Recife: UFRPE/DLCH, Programa de Pós-Graduação em História Social da cultura regional, 2008.
- MARANHÃO FILHO, Luís. **Memória do Rádio**. Olinda, PE: Jangada, 1991
- NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas; Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.
- PANDOLFI, Dulce C. **Pernambuco de Agamenon Magalhães**: consolidação e crise de uma elite política. Recife: Massangana, 1984.
- PERNAMBUCO. O Cincoentenário da abolição da escravatura. **Diário do Estado**. Recife, 10 de maio de 1938. Departamento de Educação, p.4. (grafia original)
- SOUZA NETO, José Maria Gomes. **Sonhos de Nabucodonosor**: aspectos da propaganda do Estado Novo pernambucano. Tese. Recife: UFPE/CFCH, Programa de Pós-Graduação em História, 2005.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

A REFLEXÃO SOBRE AS REGRAS MORFOLÓGICAS DA ORTOGRAFIA PORTUGUESA A PARTIR DE JOGOS DIDÁTICOS

Tarciana Pereira da Silva Almeida¹
Artur Gomes de Morais²

¹Doutoranda em Educação- PPGE/UFPE- tarciana_almeida@hotmail.com

²Docente/pesquisador do Depto de Psicologia e Orientação Educacional-
agmorais@uol.com.br

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Apropriar-se do sistema de escrita alfabética exige dos alunos um grande esforço cognitivo. Nessa tarefa, eles passam por diferentes etapas, até chegar à hipótese alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Chegando a essa hipótese, o aprendiz se depara com outras dificuldades, já que a escrita não é tão simples: uma mesma letra pode apresentar diferentes sons, ou um mesmo som pode ser escrito com letras diferentes! Para que o aprendiz escreva conforme a norma ortográfica ele precisa refletir sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica (MORAIS, 1998, 1999). As regularidades ele pode compreender, pois há uma lógica por trás das regras ortográficas; já as irregularidades, prescindem da memorização ou uso de instrumentos que o auxiliem na escrita, tais como o dicionário, listas de palavras, etc. Para que a criança avance em seu conhecimento sobre a norma ortográfica, julgamos que a escola deve auxiliá-la, tratando a ortografia como um objeto de conhecimento, através de um ensino sistemático da norma, mas não se percebe um investimento no ensino da mesma. Diante disso, surgiu nosso questionamento? Será que um ensino reflexivo e sistemático com uso de jogos ajuda a promover o aprendizado sobre as regras morfológicas? Diante desse questionamento, nosso objetivo de pesquisa foi acompanhar o aprendizado de regras ortográficas de tipo morfológico por alunos de 4ºs anos que participaram de sessões de ensino com uso de jogos ortográficos. Nesse caso, as regras trabalhadas eram relacionadas aos sufixos derivacionais ÊS/EZ e ESA/EZA. Esse trabalho surgiu a partir de uma pesquisa anterior, na qual se evidenciou que os jogos ortográficos podem contribuir para a aprendizagem de regras contextuais (ALMEIDA, 2013) e sua relevância está em investigar o uso desse material didático no ensino de outro tipo de regras, as morfológicas, já que não encontramos, em língua portuguesa, pesquisas que tratassem de tal questão. **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** A investigação foi realizada em duas escolas públicas da cidade de Recife, localizadas em bairros vizinhos e com alunos de nível sociocultural semelhantes. As professoras participaram da pesquisa, respondendo a uma entrevista, que nos permitiu compreender um pouco sua concepção sobre o ensino de ortografia e sobre o uso de jogos didáticos. Uma delas ainda participou da pesquisa conduzindo os jogos junto à sua turma. Na outra turma, a primeira autora desse texto conduziu a aplicação dos jogos. Os aprendizes eram alunos do 4º ano do ensino fundamental. Apesar de todos terem participado das sessões de jogos (17 em uma turma e 23 na outra), apenas os com hipótese alfabética foram computados para fins de tratamento dos dados. A

coleta de dados se deu da seguinte forma: 1) Realização de um pré-teste de conhecimento de sufixos derivacionais (o instrumento era um ditado de frases lacunadas); 2) Aplicação de jogos ortográficos (4 sessões de jogos para cada par de sufixos, sendo 2 jogos de classificação de palavras e 2 de escrita de palavras); 3) Aplicação de pós-teste imediato (realizado logo após a intervenção com o uso dos jogos); 4) Aplicação de pós-teste retardado (realizado 2 meses após a intervenção, com o objetivo de verificar a permanência das aprendizagens após esse período). Os jogos foram criados pelos pesquisadores e testados, previamente, para a realização de ajustes necessários. Todas as sessões de jogos foram videogravadas para permitir uma análise mais completa dos dados encontrados. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Durante as sessões de jogos, observou-se o aparecimento de alguns comportamentos dos alunos, que foram categorizados da seguinte forma: a) hesitação quanto à escrita (quando a criança tinha dúvidas sobre que letras empregar); b) indicação da resposta correta (quando a criança que jogava, ou alguém de seu grupo, dizia a resposta correta, mas não sabia justificar a escolha); c) reconhecimento do erro (quando a criança que jogava, ou alguém de seu grupo, reconhecia que havia um erro na escrita ou classificação da palavra); d) negociação da resposta (onde a criança que jogava, ante duas opiniões contrárias, tinha que decidir qual delas era a correta); e) explicitação da regra (quando a criança que jogava, ou alguém do seu grupo, falava qual era a regra por trás da escrita, usando a taxonomia da gramática escolar ou outra forma de verbalização). Em uma das escolas, que chamaremos de escola X, as verbalizações mais numerosas nos jogos de classificação dos jogos ÊS/EZ, ESA/EZA e de escrita ÊS/EZ foram a *indicação de respostas corretas*. As crianças iam tentando acertar nos primeiros jogos, mas ainda não conheciam a regra por trás do jogo. À medida que iam jogando, iam passando a apresentar um número cada vez maior de acertos. Durante o processo de mediação, a docente ia conduzindo os alunos a reflexões que os faziam aproximar-se das regras em foco, o que levava a, nos últimos jogos de cada regra, os alunos apresentarem um número alto de respostas acertadas e com justificativas para as escolhas feitas no jogo. A outra turma, que chamaremos de turma Y, teve um número considerável de *Indicação de respostas corretas*, mas não sabiam justificar o porquê dos acertos. Em ambas as turmas os jogos que envolviam classificação de palavras produziam respostas mais numerosas, pois nesse momento as reflexões se davam em voz alta, mediadas pela professora ou pesquisadora. Já nos casos de jogos de escrita, geralmente, um jogo era realizado no quadro, de uma forma coletiva, enquanto que o segundo jogo de escrita acontecia em pequenos grupos, o que não permitia que a pesquisadora conseguisse captar o andamento dos jogos. Ao analisarmos o desempenho ortográfico da turma X, nos 3 testes realizados, verificamos que na escrita dos sufixos EZ, ESA e EZA o rendimento aumentou gradativamente, ao longo dos mesmos. No sufixo ÊS as crianças avançaram de 10% (pré-teste) para 23% de acertos (pós-teste imediato), mas, após 2 meses essa aprendizagem não se manteve, voltando a 10%. Na turma Y, verificamos o aumento crescente no desempenho dos alunos no sufixo EZ. Já nos sufixos ÊS e EZA houve um incremento entre os desempenhos inicial e final, mas foi verificada uma oscilação no pós-teste imediato para mais ou para menos. Encontramos, porém, a manutenção dos escores nos pré-teste e pós-teste imediato do sufixo ESA, com posterior decréscimo no pós-teste retardado, revelando indícios de que o uso de jogos e a mediação não foram suficientes para fazê-los avançar em suas aprendizagens. **CONCLUSÕES:** A partir da análise dos dados, chegamos a algumas evidências que buscaremos resumir: a) o ensino desenvolvido com o uso de jogos ortográficos

pareceu ter promovido um incremento em algumas aprendizagens dos alunos, em ambas as turmas, b) os jogos, juntamente com a mediação docente, podem contribuir para a compreensão das regras morfológicas, apesar de algumas parecerem mais difíceis que outras; c) nas situações de jogos, os alunos partiam de conhecimentos prévios e iam, gradativamente, sendo capazes de classificar e escrever palavras com maior precisão, bem como de explicitar as regras em foco; d) as regras ortográficas de tipo morfológico parecem exigir maior tempo para sua perfeita apropriação que as regras contextuais, ensinadas também com jogos por Almeida (2013). Diante do exposto acima, recomendamos a prática de um trabalho sistemático e reflexivo sobre as regras morfológicas e afirmamos que os jogos são recursos válidos para o docente aproximar os alunos das regularidades ortográficas de uma forma prazerosa e significativa.

Palavras-chave: Jogos ortográficos; regras ortográficas de tipo morfológico; ensino de ortografia.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **A Relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia**. UFPE: Recife, 2013 Dissertação de Mestrado.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.
- _____, Artur Gomes de. **Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma**. 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, setembro, 1999.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

A REGRESSÃO AUTÍSTICA E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Alcineide José de Souza¹;
Manuella Rocha de Arruda²
Orientadora: Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima³

1 Graduada do curso de Pedagogia 2016/CE/UFPE
2 Graduada do curso de Pedagogia 2016/CE/UFPE
Manuca34@yahoo.com

3 Docente/pesquisador do Depto de Psicologia e Orientação Educacional da
Universidade Federal de Pernambuco/CE/UFPE
asforarafaella@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: O artigo teve como objetivo geral investigar os efeitos do autismo de regressão no processo de escolarização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Tendo como base o conceito de regressão descrito por Tamanaha (2014, p.267), “a regressão autística corresponde a um período de desenvolvimento típico seguido de perdas de habilidades previamente adquiridas, especialmente da fala e de interação social”. Os estudos nesta área, apesar de escassos, centram-se na investigação do fenômeno da regressão com o foco de natureza epidemiológica. Portanto, existe uma necessidade de novos estudos com um olhar voltado para o campo pedagógico. Assim, buscando superar esta lacuna utilizou-se a contribuição de Vygotsky que defendeu que existe um roteiro de desenvolvimento, que em parte é definida pelo processo de maturação do organismo individual humano, mas que através do contato entre os indivíduos, questão essencial, ocorre à aprendizagem e conseqüentemente o despertar desses processos internos de desenvolvimento, que é conhecido como processos psicológicos superiores, cujas origens segundo Oliveira (2010), devem ser buscadas nas relações sociais entre os indivíduos. Para Vygotsky (2009), a língua é o principal símbolo e que tem duas funções que são: a função de comunicação e a função do pensamento generalizante. Nesta direção, a linguagem é um meio de comunicação social, de expressão e de compreensão. Enquanto que o significado da palavra é a junção de duas funções. A linguagem, e o pensamento têm origem e trajetórias diferentes e independentes, e que esses dois processos não nascem com os indivíduos, mas, que se desenvolve com o tempo. Que por volta dos dois anos de idade o pensamento e a linguagem se encontram, e depois deste encontro o pensamento começa a ser verbal e a linguagem, racional. Mas, o que dizer de um grupo de crianças que aproximadamente por volta de 1 a 3 anos de idade, que vinha aparentemente se desenvolvendo dentro do esperado, inesperadamente, começam a regredir em suas habilidades já adquiridas? Sabe-se que este fenômeno é denominado de regressão e acontece com

algumas crianças que posteriormente acabam sendo diagnosticadas com TEA. Observa-se que não existe um consenso na literatura sobre causa, definições e prevalência da regressão o que indica que há muito a ser estudado sobre o tema, a fim de descobrir as peculiaridades de modo a favorecer o processo educacional. Essas informações tornam-se necessárias para se superar os problemas existentes na educação escolar, tais como: crianças com TEA fora da escola, ou pior matriculadas e frequentando, porém sendo excluída das atividades e da interação com os outros, esses problemas precisam ser resolvidos; visto que a escola tem um papel importante na sociedade, pois é na escola que o indivíduo se apropria do saber, dos conceitos e valores de forma coletiva, e que interage com outros membros e passam a construir conhecimentos. Sendo importante ressaltar que é na fase escolar que se exige atenção; compreensão; desenvolvimento e entrosamento com os demais, portanto, é nesta fase que as dificuldades causadas pelo TEA se tornam mais evidente, sendo necessárias mediações que auxiliem as crianças a superar suas dificuldades. Fundamentando-se na teoria sócio histórica, a fim de compreender o processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa buscamos algumas respostas para nossas indagações referentes à: como as crianças com TEA podem ser melhores auxiliadas em seu processo de aprendizagem? Em seu artigo Cavalcante e Ferreira (2011), diz que Vygotsky defende que as crianças com deficiência seguem as mesmas leis de desenvolvimento, mas apresentam outro percurso para superar suas limitações, sendo esse percurso qualitativamente distinto. Então para explicar o percurso qualitativamente, Vygotsky criou o conceito de deficiência primária e secundária. Onde a deficiência primária é gerada a partir de problemas de ordem biológica, enquanto que a deficiência secundária é gerada a partir de problemas de origem sociocultural. Visto que, a cultura e suas formas de transmissão são criadas a partir de um padrão de normalidade e isso acaba criando barreiras para as pessoas que não estão dentro deste padrão. Assim, entende-se que mesmo que as leis de desenvolvimento sejam iguais para todas as pessoas, sabe-se que as pessoas são únicas e que possuem necessidades diferenciadas, que no caso das crianças com TEA podem apresentar comprometimento: na interação social; na comunicação verbal e não verbal; no repertório de interesses e atividades, decorrentes de prejuízos biológicos primários que acabam dificultando as interações sociais e conseqüentemente acarretando déficits secundários posteriores. **METODOLOGIA:** fizemos uso de uma entrevista semiestruturada, com mães de crianças com TEA de regressão em nível pré-escolar, de classe média, que exercem atividade profissional. Os dados foram analisados tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Durante a regressão ocorreu a retida da escola, pela falta de estrutura das escolas e pelo sentimento que as mães têm de que os seus filhos serão melhor auxiliados em sua companhia. Dentre as maiores dificuldade vivenciadas pelas mães esta o sentimento de negação e falta dos esposos, segundo Brunhara (1999), o sentimento de negação de pais de crianças com deficiência é comum na literatura, pois é um sentimento de defesa que precisa ser trabalhada para não afeta a relação do casal e não prejudicar ainda mais o desenvolvimento do seu filho, sentimento de medo e frustração ocasionado pelo preconceito da sociedade que não respeita as diferenças e que o reproduz dentro das instituições escolares quando as mesmas definem um modelo de aluno padrão. Algumas características do TEA foram citadas pelas mães como obstáculos no processo de escolarização dos filhos. Ao aborda as ocorrência de algumas alterações em crianças com TEA Rodrigues e Assunção (2011, p.364), revelam que a “troca de objetos posicionamento no espaço e

mudanças na rotina, provoca ansiedade e descontrole emocional com evidente reflexo na conduta”. Neste sentido inferimos que um olhar centrado na criança identificaria as possíveis causas sendo necessário a partir dessas descobertas criar ações para intervir neste processo causadores de ansiedades e descontrole, evitando a retirada da criança da escola. A perda da palavra se fez presentes em todos os relatos, confirmando os estudos de Backes; Zanon e Bosa (2013), que a linguagem oral é a habilidade mais afetada pelo fenômeno da regressão, foi relatado que a perda da falar possibilitou o descobrimento do autismo, confirmando a defesa de Becker (2009), de que os comprometimentos na comunicação acabam sendo o que mais chamam a atenção dos pais. Sendo importante frisar que dentre os comprometimentos destacados nos relatos, os problemas referentes à interação social foi o de maior gravidade, visto que as evoluções nesse aspecto se fizeram em menor proporção quando comparados a evolução da fala. **CONCLUSÕES:** Foi confirmando que de fato a regressão causou prejuízos no desenvolvimento da criança com TEA, visto que todas as mães tiveram a ação de retirar a criança da escola durante o processo de regressão. Observou-se que está ação prejudicou o desenvolvimento das crianças, uma vez que a vivência escolar é importante para todas as pessoas, sobretudo com seus pares, sendo assim, essas crianças perderam a oportunidade de interagir com outras pessoas e de construir conhecimentos.

Palavras-chave: Transtorno de Espectro Autístico; Regressão; Desenvolvimento e Aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

- BACKES, Bárbara; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves. **A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sócio comunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo.** Brasil, 2013.
- BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais,** Rev Bras Psiquiatr. 2006;28(Supl I):S47-53 Porto Alegre: 2006.
- CAVALCANTE, Ticia Cassiany Ferro; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. **Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky,** 2011.
- LAMPREIA, Carolina. **A regressão do desenvolvimento no autismo: pesquisa e questões conceituais.** Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 573-586, set./dez. 2013.

ÁREA TEMÁTICA: SUBJETIVIDADES COLETIVAS

ABORTO: UM ESTUDO DA OPINIÃO PRÓ À LEGALIZAÇÃO

Andressa Karlla de Vasconcelos¹
Eduardo Romero Mendonça Silva²
Jaileila de Araújo Menezes³

¹ Estudante do Curso de Pedagogia /CE/UFPE;

² Estudante do Curso de Pedagogia /CE/UFPE;

³ Docente do Depto de Psicologia e Orientações Educacionais /CE/UFPE;
romendon7@hotmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: A luta pela legalização do aborto pouco tem avançado no Brasil, sendo hoje um dos grandes problemas de saúde pública que enfrentamos. Milhões de mulheres no mundo realizam abortos inseguros todo ano, sendo que muitas destas acabam morrendo ou ficando com sequelas graves. Desde então a sociedade tem estado atenta à questão do aborto, uma das mais polêmicas e controversas, que continua em debate em vários países, inclusive o Brasil. Pode-se afirmar que mais se discute sobre a não legalização do aborto, do que sobre sua legalização, isso porque desde a década de 40, o aborto é concebido como crime pelo código penal brasileiro, lei elaborada de modo alheio aos direitos humanos da mulher (Sarmiento, 2006). Logo, percebe-se que embora muito se tenha conquistado quanto aos direitos humanos da mulher, ainda existe uma resistência que a proíbe de gozar plenamente desses direitos. **METODOLOGIA:** Contemplaremos, neste trabalho, a opinião de uma entidade pró-escolha ou liberal, sem fins lucrativos, através de uma entrevista semiestruturada, buscando compreender o que move essa entidade a se colocar a favor de uma prática constitucionalmente criminalizada. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Partindo de uma perspectiva mais ampla, numa concepção de estado, o aborto acaba tornando-se assunto de políticas públicas, visto que, devido à grande ocorrência de aborto ilegal no Brasil, o serviço público ainda é alheio ao fato e não elabora políticas de atendimento às mulheres que optam pela prática. A polêmica sobre o aborto está longe de ser findada, pois, a sociedade discute, ainda, “o bem maior”, o direito à vida. Os setores mais tradicionais como as igrejas e grupos conservadores resistem à ideia de que o aborto pode ser uma solução para os problemas acarretados pela criação de filhos. As mulheres, geralmente, estão incumbidas da criação e suportam, praticamente, sozinhas os encargos da maternidade no início da vida do bebê. **CONCLUSÕES:** São muitos os argumentos pró e contras à prática do aborto. Aqueles que são contrários a essa prática argumentam que se a vida é o maior bem e se prepondera sobre qualquer outro, logo, não há razão alguma que justifique sua interrupção. Quanto ao discurso daqueles que são favoráveis à prática do aborto, justificam-se, dentre muitos outros argumentos, de cunho social e político principalmente, que o feto é parte do organismo materno, e a

mulher tem livre disposição de seu corpo. Em suma, espera-se que este estudo possa ser mais um recurso que instigue o debate e a reflexão sobre o aborto.

Palavras-Chave: Aborto, legalização, mulher.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. BRASIL. **Código Penal** (1940). Brasília: Senado, 1940. CAVALCANTE, Alcilene; XAVIER, Dulce. **Em defesa da vida: aborto e direitos humanos**. São Paulo: Católicas pelo Direito de Decidir, 2006. REIS, Ana Regina Gomes dos. **Do segundo sexo à segunda onda: discursos feministas sobre a maternidade**. Salvador, 2008. SARMENTO, Daniel (2006). **Legalização do aborto e constituição**. In: CAVALCANTI.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Isabela Gabriela do Nascimento Rodrigues¹
Orientadora: Sirlene Barbosa de Souza²

¹ Aluna concluinte do curso de Pedagogia pela
Universidade Federal de Pernambuco em 2016

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE, professora
da rede municipal de ensino de Olinda e professora da especialização da FAFIRE.

As práticas de leitura e de escrita fazem parte da vida social dos indivíduos que se encontram imersos em uma cultura onde o escrito configura-se como um dos importantes meios de interação entre esses sujeitos. Nesse contexto, são inúmeros os usos que os indivíduos fazem dessas habilidades, entre elas, ler um livro para distrair-se, para aprender ou saber fazer algo, para obter informações, para pegar o ônibus correto para ir ao trabalho e/ou voltar para casa, para escolher um prato presente no menu de um restaurante, para registrar ideias, fazer anotações de algo que não podem esquecer, etc.; tais atividades constituem-se como “formas de utilização social da língua escrita”, logo podem ser denominadas como *práticas de letramento*. Por muito tempo, no Brasil, o trabalho com a língua materna na escola foi marcado pelo ensino da codificação e decodificação, nessa perspectiva, ser alfabetizado significava ter a capacidade de ler e de escrever palavras, frases e pequenos textos ortográficos e gramaticalmente corretos, ainda que esses fossem vazios de significados. No entanto, com as mudanças ocorridas no cenário político, econômico e social brasileiro, principalmente a partir de meados dos anos 1980, aliadas aos resultados de pesquisas advindos das áreas da Linguística, da Linguística Aplicada, da Psicolinguística, da Sociolinguística, da Análise do Discurso e das discussões propostas pela teoria construtivista, compreendeu-se que era necessário formar não somente leitores e escritores funcionais, mas sujeitos capazes de compreender e refletir criticamente sobre as informações que lhes eram chegadas através dos textos impressos que circulavam na sociedade. Nesse contexto, os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) acerca da psicogênese da língua escrita, trouxeram implicações diretas para o processo de ensino e aprendizagem: deslocava-se agora o foco, o qual estava voltado para o “como ensinar”, para “como as crianças aprendem”, buscando, assim, uma compreensão mais clara sobre a forma como os indivíduos criam suas hipóteses acerca do funcionamento da língua escrita. Nessa mesma direção, também a partir dos anos 1980, apoiado principalmente nas ideias de Bakhtin (2000), passou-se a discutir mais fortemente a questão da língua enquanto “processo de interação” “exigindo”, mais uma vez, mudanças nas práticas de ensino da língua escrita na escola, as quais precisavam possibilitar aos alunos compreenderem a função social da escrita. É nesse momento que aparece no cenário educacional brasileiro o termo “letramento”, para designar as práticas sociais de uso da língua escrita em contextos não escolares. Nessa conjuntura, embora entendendo os termos “alfabetizar e

letramento” como termos distintos e que designam práticas diferentes, assim como bem colocou Soares (2004), são indissociáveis e requerem um trabalho articulado entre ambos, ou seja, o ensino da língua escrita na sala de aula deve permitir que os educandos se tornem, ao mesmo tempo, “alfabetizados e letrados”. Diante disso, esse trabalho teve como objetivo analisar as concepções e as práticas pedagógicas de uma professora que lecionava em uma turma do 2º ano do ciclo alfabetizador em uma escola da rede municipal da cidade do Recife/PE, no tocante ao ensino da língua escrita, em busca de verificar em que medida as suas práticas de ensino da língua escrita se aproximavam da perspectiva do alfabetizar letrando, oportunizando, assim, os alunos perceberem a sua funcionalidade e a finalidade em contextos escolares e não escolares. Numa abordagem qualitativa, foram realizadas 14 observações na sala de aula da mestra, sendo as suas ações pedagógicas registradas em um diário de campo e gravadas em áudio. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas durante e após as observações com o objetivo de estabelecermos relações mais próximas entre o que ela dizia e o que fazia efetivamente. Após concluirmos as nossas observações, verificamos que o ensino da língua escrita esteve presente todos os dias em que estivemos na classe da professora e que a mesma propôs atividades diversificadas para a sua turma, as quais envolveram desde o trabalho para a consolidação da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, como, também, atividades de leitura/compreensão e de produção de textos. No tocante ao trabalho com a leitura, mais especificamente, a professora propôs atividades com objetivos diversificados: ora ela solicitava que os alunos realizassem a leitura para discutir e explorar a compreensão/interpretação de temáticas e conteúdos presentes nos textos abordados, ora para explorar os sons das palavras para ensinar o SEA e, ainda, para verificar a fluência dos mesmos, na leitura. Nessa perspectiva, ela abordou o ensino de gêneros textuais variados (carta, reportagem e receitas culinárias), e que ela o fez com o objetivo de explorar, principalmente, as suas funcionalidades e o seu uso social. As atividades de escrita, por sua vez, envolveram a exploração e a consolidação do SEA e a produção de textos. Essas últimas estiveram presentes na rotina da mestra coletas em 9 das 14 aulas por nós observadas e contaram com a escrita e reescrita de cartas, reportagens, notícias de jornal, receitas culinárias e cartazes informativos. Estabelecendo um link entre as atividades propostas pela professora com a maneira como ela as desenvolvia, podemos afirmar que a sua prática de ensino da língua escrita buscava uma aproximação com a perspectiva do letramento, ou seja, verificamos que a mesma, sempre que possível, buscava alfabetizar os seus alunos dentro do contexto das práticas sociais de leitura e de escrita e que a mesma compartilhava da ideia que aprender a “tecnologia da escrita” não garantia ao indivíduo ter a competência de usá-las para envolver-se em práticas sociais onde a escrita encontra-se presente. Assim, finalizando esse estudo, verificamos que a aprendizagem do SEA não se constituía como o principal objetivo a ser alcançado pela docente para a sua turma, antes, ela com o intuito de formar leitores e escritores críticos e atuantes na sociedade, explorou diversos gêneros textuais variados, os quais se encontram presentes no cotidiano das pessoas, abordando desde os seus aspectos estruturais, até as suas funcionalidade e finalidades, levando os discentes a perceberem que existia uma relação entre os saberes ensinados na escola e aqueles aprendidos fora dos seus muros. Observamos, também, que assim como apontaram os resultados das pesquisas realizadas por Albuquerque (2000), Coutinho-Monnier (2009), Ferreira (2004) e SOUZA 2010 e 2016, a professora não fazia uma transposição direta do que era discutido no meio acadêmico, ou ainda do que era

transposto no/para os textos teóricos, antes, ela reinterpretava essas “orientações” e (re) construía as suas práticas pedagógicas, tomando por base, também, as práticas outras por ela já experimentadas e validadas no decorrer do exercício da sua profissão, vindo a confirmar, assim, a teoria defendida por Chartier (2007) de que os professores, no momento em que constroem as suas práticas de ensino, dão uma atenção maior às “receitas” que foram por eles validadas durante a sua atuação na sala de aula e pelos seus colegas de profissão.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Prática docente.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores:** o caso do Recife. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal.** Martins Fontes: São Paulo, 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: _____. **Práticas de leitura e escritas:** história e atualidades. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- COUTINHO-MONNIER, M. L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos:** o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A fabricação do cotidiano** de Michel de Certeau: Uma perspectiva de análise da cultura escolar. Recife, 2004 (mimeo).
- FERREIRO. Emília, TEBEROSKY. Ana. **A psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em 3 gêneros.** 2º Ed. 8 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- SOUZA, Sirlene Barbosa de. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística:** o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.
- _____. **Cenas do cotidiano escolar:** o “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

Isabelanascimento_93@hotmail.com

ÀREA TEMÁTICA: SUBJETIVIDADES COLETIVAS, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR.

AMOR PELAS IMAGENS: CINEMA-EXPERIÊNCIA OU MODOS DE HABITAR A EDUCAÇÃO

Thiago dos Santos Antunes da Silva¹
Orientadora: Maria Thereza Didier de Moraes²

¹Estudante do Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação/CE/UFPE;
²Docente/Pesquisador do Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino/CE/UFPE
mariamoraes5@uol.com.br

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Abrir não é um gesto simples. Este, portanto, é o movimento que queremos com e nesse texto. A criação de uma fenda, de um espaço que, colocadas as palavras e imagens, possa ceder lugar para o pensamento, para uma intuição. Para chegar neste ensaio, muitas imagens foram vistas, muitas poesias e textos foram lidos, contudo, o que move é o ardor por pensar como o cinema se relaciona com a vida em suas mais diversas dimensões, incluindo, principalmente, a educação. É assim que propomos o ensaio aqui escrito: tentando inundar a linguagem acadêmica (da qual estamos, feliz ou infelizmente, impregnados) com a linguagem poética, mantendo a porosidade de uma imagem aberta. Um desejo, enfaticamente, ético e estético de quem acredita na possibilidade das educações e imagens terem relação com a vida das pessoas. A educação que temos conhecido pelas mãos de professores (no sentido mais belo da palavra) será aqui colocada na figura do muxarabi: com seus nuances, sombras, contrastes, formas diversas e movimentos constantemente imprecisos. Nesse *sentido*, para nós, longe da tentativa de *didatizar*, *instrumentalizar* e *utilizar* o cinema na educação, ou mesmo de *ensinar* às técnicas do cinema, às formas de olhar e às possibilidades leitura de filmes, que em suma culminam numa *pedagogização* do cinema, gostaríamos de sugerir um gesto parecido com *cinematizar* a pedagogia, pois, acreditamos que a possibilidade de arejar a sala cinzenta da pedagogia e levantar uma cortina de poeira nos permitirá ver ou *ficcionalizar* outros modos possíveis de habitar a educação. Assim, questionamos, para título da feitura desta pesquisa, se o cinema pode tornar-se uma experiência na qual as pessoas encontrem ferramentas para narrarem suas histórias. Portanto, almejamos, como objetivo, pensar a possibilidade do cinema se constituir como uma experiência que permita a criação de narrativas sobre as histórias das pessoas. Interessados, ainda, em conhecer algumas das possibilidades e dos modos de operar do cinema na educação, perceber como as pessoas veem a relação entre o cinema e a formação pessoal e proporcionar um espaço para as narrativas de cinéfilos. **METODOLOGIA:** Para compartilhar desta pesquisa, junto conosco, foram convidados cinco cinéfilos, pessoas que também estão preenchidas de imagens do cinema, com os quais realizamos, individualmente, entrevistas narrativas e exercitando uma elaboração de sentidos próprios sobre esse

encontro narrativo (SILVA; PÁDUA, 2010). Desejando, na verdade, de conversar, ouvir, de ler e pensar por imagens em educação. **RESULTADOS:** Na tentativa de traçar um percurso estético da relação entre as pessoas e o cinema, tentando mapear as sensibilidades que permeiam as narrativas desse texto, não poderíamos deixar de ressaltar a importância do espaço físico na construção da linguagem cinematográfica e da maneira como as pessoas recebem os filmes. Carrière (1995, p. 35.) já sinalizava para a importância do "nosso estado de espírito, do dia, do cinema em que estamos, ou dos espectadores que estão à nossa volta...". Para nós há um apontamento importante nessa fala: uma recepção coletiva. A maneira como somos afetados não tem a ver, necessariamente, com uma questão individualista ou com características intelectuais pessoais, algo que ligaria a subjetividade a um elemento essencial e particular. Ao contrário, a subjetividade, elemento construído na coletividade, está relacionada com a atmosfera na qual estamos colocados. Nas próprias relações de poder. Um espaço que ao mesmo tempo é físico e simbólico (embora não precisemos separar o simbólico do físico). Não são as cadeiras, a tela, o equipamento de som, a luz e as pessoas, contudo, ao mesmo tempo, é tudo isso ligado a uma narrativa afetiva e social. Faz parte do mapa ao qual aquele espaço pertence. Comercial, cultural, artístico e, principalmente, linguístico. Isso tudo regerá como recebemos o filme ali visto. Contudo, não só estamos atravessados pelo espaço físico e pelos outros na nossa relação com o cinema. Estamos também transpassados pelo próprio filme. Digo, o filme como um devir alguma coisa. Existe nessa produção, que não é somente tecnológica, algo que não dominamos. Algo de afetivo e efetivo que nos escapa. Deleuze, quando fala das imagens do cinema como signos e dos signos como imagens consideradas a partir de sua composição, nos diz que: "o cinema faz nascer signos que lhe são próprios e cuja classificação lhe pertence, mas, uma vez criados, eles voltam a irromper em outro lugar, e o mundo se põe a fazer cinema" (DELEUZE, 2013, p. 87). O mundo fazer cinema talvez seja o próprio *devir* cinema/imagem ou *devir* homem/imagem. Não se trata de uma semelhança ou de uma comparação, o que nos levaria ao dilema de se a vida imita a arte ou se a arte imita a vida, voltando para os binômios real/irreal, verdade/ficção. Antes, diz respeito a abandonar tais divisões e a *marcar* uma aproximação com um certo devir animal, aos moldes deleuzianos. Um ponto de intersecção entre o cinema e o homem. Essa intersecção pode ser um ponto de partida para uma escrita imagética de si, uma escrita para um devir outra pessoa ou, melhor dizendo, um devir outra coisa. "escrever é atravessado por estranhos devires que não são devires escritor, mas devires-rato, devires-inseto, devires-lobo, etc" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 21). Um monstro. Nem isso, nem aquilo. Essa escrita imagética que permite diferentes devires imagem/cinema/homem, talvez, seja própria de uma imagem rasgada. Manter um distanciamento da imagem fixa, ou de uma imagem limitada (limitadora), mas, manter a possibilidade de invenção, num lugar para a imaginação e para a imagem cristal (DIDI-HUBERMAN, 2015). A preocupação *com* essa escrita de si é, ao mesmo tempo, ética e estética. No seu ponto de vista ético, há parte dessa formação que é traçada pelo próprio sujeito de fala, podemos dizer que essa parte refere-se a que tipo de ser que se aspira a ser, ao tipo de vida que se é impelido a levar ou, ainda, a um certo estado moral especial que se é convidado a atingir. Uma preocupação por uma tecnologia de si, restituindo a subjetividade a singularidade da experiência. Talvez seja essa a potência do cinema aqui colocada: nos apresentar um devir outro que permita um acesso ao lugar político de construção estética, marcada pelo desejo de se tornar aquilo que se é. Talvez isso possamos chamar de um *lugar* cinema. **CONCLUSÃO:**

Percebemos, nesse ensaio, que essas pessoas podem relacionar a linguagem cinematográfica com a forma que vivem, que o cinema também às formam de maneira particular. Que depois de alguns filmes elas não são mais as mesmas e que o cinema às permite, de alguma forma, escrever a existência com imagens particulares. O cinema como uma tecnologia de si. Como uma ferramenta que permite as pessoas escreverem a maneira ética e estética de viver. Fazer da vida uma obra de arte. Talvez seja essa a intersecção entre o cinema e a educação. Uma possibilidade de distanciamento e de recolocação no mundo.

Palavras-chave: Cinema-Experiência; Cinema; Educação.

REFERÊNCIAS:

- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tocam o real**. Pós: Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012.

ÁREA TEMÁTICA: PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ANÁLISE DA GESTÃO ESCOLAR DE UMA ESCOLA MUNICIPAL D A CIDADE DE JABOTÃO DOS GUARARAPES

Joyce Kelly Silva de Almeida¹;
Mary Jécksam da Conceição Oliveira.

¹Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE,

²Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE.

Joycekelly_jksa@hotmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: A gestão democrática é entendida como um método político através do qual as pessoas que interveem no ambiente escolar, discernem problemas, traçam estratégias e qualificam o funcionamento da própria escola na busca da solução das adversidades. Esse procedimento, firmado no diálogo, na alteridade e no distinguir às especificidades técnicas das diversas incumbências presentes na escola, tem como fundamento a atuação real de todos os componentes da comunidade escolar, o acatamento aos regulamentos coletivamente desenvolvidos para a metodologia de tomada de decisões e a precaução de um vasto informe às informações aos indivíduos da escola. Segundo Heloísa Lück (2009) a realização da gestão democrática é um princípio definido na LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Art.3º) e na Constituição Federal (Art.206). Para o bom andamento da escola e peculiaridade de seu modo instrutivo é importante a integração da escola com a comunidade e com os pais, sendo essa incorporação impulsionado por cooperações. A gestão escolar pelo Gestor se constitui em sua idoneidade em conduzir e partilhar liderança, tanto no ambiente interno como no externo da escola, por isto o atual estudo tem como propósito observar a atribuição do gestor escolar e discernir se é uma gestão democrática e partilhada. **METODOLOGIA:** Esta pesquisa foi realizada através de visitas durante o período do mês de abril de 2015 a maio de 2015, no regime de um dia por semana, sendo esse dia, específico na quarta-feira, dia destinado a nossa pesquisa na escola. Os encontros ocorreram no período diurno com duração de três horas. As atividades de pesquisa foram desenvolvidas na instituição de ensino localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes, foram realizadas durante as visitas observações da postura dos gestores, bem como aplicados questionários com funcionários, comunidade, alunos e professores tendo como objetivo de levantar diversas opiniões sobre a convivência na escola. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Conforme as visitas, foi possível perceber que a gestora nova iniciada, ainda não tem um perfil específico. O seu ingresso na escola foi por meio de Concurso, sem a participação dos alunos e da comunidade. Quando questionada acerca do cumprimento das diretrizes e bases da Educação Nacional, foi expressa a seguinte frase: “Devido a grande disparidade dos alunos, e sob a minha gestão eu observo que é muito difícil de seguir, pois nem todos acompanham o ritmo de aprendizagem”. Compreendemos que a gestora, não tem o apoio total da escola, afinal não existe relações com instituições organizativas, existe apenas o Conselho escolar no qual

ocorre semestralmente. No ambiente escolar o Gestor é o mediador do ambiente educacional. Segundo Heloisa Luck (2009), a gestão escolar se firma através do diretor, afinal é a sua competência em liderar e compartilhar liderança, tanto na comunidade interna como externa da escola que irá favorecer de forma efetiva os membros relacionados. **CONCLUSÕES:** Ao chegarmos à escola e observarmos o perfil da Gestora, percebemos que devido a um período pequeno de experiência nesta função, ela tem demonstrado algumas atitudes que sinalizam uma gestão democrática, ora uma gestão autoritária. É indescritível a experiência que tivemos ao desfrutarmos e analisarmos todo o funcionamento da escola por trás das salas de aula. E o objetivo de fornecer à nós educadores em formação, uma visão global do funcionamento de uma escola foi assertiva, contribuindo para a compreensão do que de fato é uma escola.

Palavras-chave: Gestão; democracia; educação.

REFERÊNCIAS:

Lück, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

ÁREA TEMÁTICA: RELAÇÕES DE GÊNERO

AS RELACOES DE GÊNERO NOS DESENHOS ANIMADOS INFANTIS – POR TRÁS DOS PODERES: UMA ANÁLISE DO DESENHO “AS MENINAS SUPERPODEROSAS”

Jéssica Ribeiro de Oliveira¹;
Caroline Leite Borges de Oliveira²;
Natian Carolina Barbosa da Silva³; Mikaela da Silva Vieira⁴
Orientadora: Rosângela Tenório de Carvalho⁵

¹Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE/UFPE;

²Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE/UFPE;

³Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE/UFPE;

⁴Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE/UFPE;

joliver.jro@gmail.com

⁵Docente/Pesquisadora do Depto de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE/CE/UFPE.

rosangelatc@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Este trabalho tem como foco a análise das relações de gênero do desenho animado infantil “As Meninas Super Poderosas” na ótica do movimento de contracultura. As Meninas Super Poderosas é um desenho criado por Craig McCracken, produzido pela Cartoon Network nos Estados Unidos, lançado no final dos anos 90 e início dos anos 2000, ganhando um reboot no ano de 2016. Entretanto, para analisarmos o discurso implícito do desenho animado infantil, precisamos buscar na teoria as relações estabelecidas entre a mídia e sua influência cultural. A partir da década de 50, com a popularização do rádio, o currículo que antes era relacionado à apenas textos escritos, passa a não ser mais exclusividade da escola. A veiculação da cultura pelos meios de comunicação de massa, apesar de gerar uma maior visibilidade de expressões culturais de grupos dominados, desencadeou também um predomínio de formas dominantes com objetivo de homogeneizar os padrões da cultura. Isto fica evidente com o que diz Silva “A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.” (SILVA, 2005, p.133-134). **METODOLOGIA:** Inicialmente foi feito um estudo bibliográfico e através de um estudo fundamentado na teorização, buscamos compreender o que nos diz a literatura e o que os episódios nos revelariam. Analisamos assim, alguns episódios do desenho animado: As Meninas Super Poderosas, da animação original de 90 e do reboot de 2016. Portanto, como alunas de Pedagogia, investigamos criticamente as imagens e mensagens veiculadas ao público infantil, que contribuem para a construção da representação de infância atual a fim de compreender elementos da cultura contemporânea. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Os Estudos Culturais é um campo de estudos com a finalidade de analisar os conhecimentos transmitidos pelas

diferentes formas culturais e seu sistema de significação, que possui vínculo com as relações de poder, questionando assim, os interesses dominantes submersos na cultura de massa. Porém, é apenas nos anos 90 que os estudos culturais ganham força, no contexto do surgimento da pós-modernidade e efervescência dos movimentos sociais. Como uma das categorias de pesquisa atual dos Estudos Culturais, está gênero e sexualidade. “O termo “gênero” faz referência aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual” (SILVA, 2005). Dessa forma, os desenhos infantis, transmitem valores e significados que povoam o imaginário das crianças, influenciando a construção de suas noções de sexualidade, assim como diz Teresa de Lauretis: “o gênero como representação e como auto representação, é produto de diferentes tecnologias sociais como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana”. (LAURETIS, 1994:2008). As Meninas Superpoderosas desenho animado produzido pela Cartoon Network, final da década de 90 e início dos anos 2000. Em 2016 a série tem um retorno à TV, tendo uma repaginada tecnológica, ganhando um visual mais moderno. Além dos desenhos animados a marca produz diversos produtos de consumo como brinquedos, lancheiras, bolsas e etc. O desenho descreve a história de três garotas com super poderes: Florzinha, Lindinha e Docinho, que moram na cidade Townsville. Sendo criadas pelo professor Utônio¹ com o intuito de criar a “garota perfeita”, a receita contém “açúcar, especiarias e tudo que há de bom”, porém o professor deixa cair acidentalmente Elemento X na receita, gerando as meninas com superpoderes. A receita na qual as meninas foram criadas pode até nos remeter a uma análise negativa, considerando que açúcar e tudo que há de bom são ingredientes tipicamente femininos, desconsiderando que a humanidade, independente de sua identidade de gênero, pode ser capaz de possuir tanto características boas quanto ruins, negativas ou positivas. Nesse período em que o desenho é lançado, ainda que na década de 90, onde as identidades de gênero, não são respeitadas, sendo sempre estereotipadas através de diversos materiais pedagógicos e culturais, dentro e fora da sala de aula, tais preconceitos passaram a ser amplamente difundidos e internalizados na sociedade, determinando papéis de homens e mulheres na convivência social. Apesar disso as meninas trazem de um modo bastante peculiar diversas situações onde tentam quebrar tais estereótipos. As teorias pós-críticas do currículo passam a direcionar, a partir desse momento, um olhar mais atento a esses objetos pedagógicos e culturais, pois não se tratava mais de garantir o acesso igualitário às instituições e sim de como o conhecimento estava sendo transmitido. Como afirma Silva “não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres.” (SILVA, 2005 p.93). Deste modo, se analisarmos alguns dos episódios das meninas super poderosas na década de 90 e nos anos 2000, poderemos perceber algumas tentativas em que o autor do desenho preocupa-se em quebrar diversos padrões internalizados e que a pedagogia crítica tenta analisar e transformar. **CONCLUSÕES:** Ainda que no passado as meninas abordem diversas discussões, não apenas sobre gênero, mas questões que envolvem ensinamentos

1

¹Professor Utônio: Além de ser o cientista responsável pela criação das meninas superpoderosas, representa uma figura paterna para elas.

sobre moral, respeito ao próximo e companheirismo, deixam a desejar em alguns aspectos o papel das mulheres na cidade de Townsville. As únicas personagens femininas do desenho além das próprias meninas se resumem à: senhorita Belo, secretária do prefeito, sendo sua função resumida em ajudar o prefeito nas tarefas da prefeitura, e tendo o corpo estereotipadamente sensualizado através de suas curvas; e a professora Keane que aparece apenas nos episódios que se passam na escola. Na nova temporada, ainda muito recente, lançada em abril de 2016 já se pode ver que Craig McCracken traz de volta as meninas superpoderosas com perfil de luta política e pedagógica muito mais social, direcionada para as discussões de identidade de gênero de modo muito mais contundente, apesar do recorte social geral não abordar questões étnico-raciais e de classe.

Palavras-chave: Currículo, Contracultura, Gênero

REFERÊNCIAS

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2001.
GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos?. In: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa de infância**. 2. Ed. Trad. George Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004, p.87-108.
LAURETIS, Teres de. "A Tecnologia do gênero". In: **Tendências e Impasses. O feminismo como criticada cultura**. TJ, Rocco, 1994.
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ÁREA TEMÁTICA: TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

AS SOLICITAÇÕES DE FALTAS AO TRABALHO DOS PROFESSORES(AS) PÚBLICOS(AS) PRIMÁRIOS(AS) EM RECIFE E OLINDA (1860-1870)

Dayana Raquel Pereira de Lima¹

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Maria Paulo da Silva²

¹Estudante de Doutorado em Educação/CE/UFPE;

² Docente/pesquisador do Depto. de Métodos e Técnicas de Ensino/CE/UFPE

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Este resumo decorre de uma parte da minha dissertação de mestrado, intitulada “Sinais do “desconforto” no exercício da docência pública em Recife e Olinda (1860-1880)”, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, orientada pela professora Adriana Maria Paulo da Silva. No mestrado, entre os anos de 1860 a 1880, foram lidos e sistematizados 20 códices da série Instrução Pública. Deste trabalho, obtivemos 2884 registros, sendo 1614 registros referentes, especificamente, aos professores públicos entre Recife e Olinda: aproximadamente 1233 professores públicos e 381 professores particulares. Balizando as quantificações dos códices com outras fontes impressas e transcritas, vigentes no período em questão – legislações, regimentos, regulamentos e relatórios da instrução pública; e petições remetidas aos deputados provinciais, sob a guarda do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE) e da Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE), respectivamente – afirmamos que também eram bastante comuns as situações de “afastamentos” dos professores primários públicos das cidades de Recife e Olinda, num período anterior ao da chamada precarização do trabalho docente e num contexto com configurações diferentes (LIMA, 2014). Atualmente, os estudos acerca da educação vinculam o afastamento dos professores de sala de aula à precarização do trabalho docente, isto é, as condições que inviabilizam o satisfatório exercício da docência: jornada de trabalho extensa; excesso de turmas; excesso de alunos por turma; alunos violentos; desvalorização social da profissão e baixos salários, dentre outros, sobretudo inseridas na dinâmica do capitalismo de fins do XX. Num espaço-tempo escolar diferente em relação ao número de aulas públicas, a carga horária, aos métodos de ensino dos professores, as matérias ensinadas, a frequência dos alunos em sala de aula, os professores também tendiam a se afastarem dos seus locais de trabalho. Os registros indicativos de afastamento- licenciamentos médicos, faltas ao trabalho, substituições de professores e os casos de abandono do magistério- abrangiam a maior parte dos assuntos encontrados e quantificados nos códices da série Instrução Pública. Dentre os assuntos elencados, analisaremos os casos das solicitações de faltas ao trabalho dos(as) docentes públicos(as) primários(as), entre as década de 60 e 70 do XIX. Expediente prático que causou desconfianças por parte dos poderes públicos, sobretudo quando se viram “obrigados” a reorganizar o andamento da instrução pública devido às inúmeras faltas. **METODOLOGIA:** Como categorias teórico-metodológicas, buscamos os fragmentos, rastros e sinais deixados pelo passado, as ausências e lacunas dos documentos, como forma de desvelar um recorte da

realidade de trabalho dos(as) professores(as) públicos(as) no XIX (GINZBURG, 1989). Como estratégia técnica de coleta de dados, adotamos a transcrição simples, direta e completa (AROSTEGUI, 2006) dos registros encontrados nas bases documentais investigadas. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Nos códices da série Instrução Pública, identificamos alguns motivos alegados pelos professores com o objetivo de terem suas faltas abonadas e seus salários pagos normalmente. A este respeito, os poderes públicos delegavam um prazo máximo, no qual os professores teriam de justificar suas faltas ao trabalho, através da comprovação de documentos exigidos a depender das razões alegadas para faltar. Caso os professores não justificassem e nem comprovassem suas faltas, a depender de quantas elas fossem, sujeitavam-se às multas e podiam ser acusados de abandonar o magistério, perdendo todos os direitos adquiridos por lei. Até a década 60, o controle governamental das faltas ao trabalho por licenciamentos médicos para os professores públicos, não estabelecia prazos e nem previa remunerações. As concessões ocorriam mediante a comprovação dos atestados médicos— embora poucos presentes em anexo nas petições— e das observações dos delegados literários das escolas públicas sujeitas à sua inspeção. A necessidade de comprovação documental das doenças para a concessão do abono das faltas (34% dos casos), provavelmente, indicava uma preocupação relacionada aos gastos dos cofres públicos com esse assunto, pois a medida que abonavam as faltas com vencimentos pelo tempo de afastamento dos professores efetivos, tinham de pagar os ordenados dos professores que os substituíam. Nos anos finais da década 60 e os primeiros anos da década de 70, as comprovações documentais por meio de atestados médicos e observações dos delegados literários tornaram-se insuficientes, visto que, conforme reclamavam às autoridades, a recorrência nos pedidos de licenças médicas prejudicava o andamento da instrução pública em Pernambuco. A partir da leitura dos dados encontrados nos códices da Instrução Pública, o tempo solicitado na maioria dos pedidos de abono das faltas por doença ultrapassou o prazo de oito dias estabelecido pelo Regulamento de 1874, e, mesmo assim, a maioria dos professores não comprovava a doença com atestado médico para solicitar tal abono (LAPEH: Art. 151, N. I, da “Seção II – Das faltas”. In: **Diário de Pernambuco** (Recife), 21/12/1874, p. 01). No decorrer da década de 1870 ficou estabelecido, a partir do art. 151, n. III do Regulamento de 1874, que as faltas seriam abonadas em casos de transferências por acesso, isto é, via ascensão das entrâncias onde se localizavam as escolas públicas das seguintes maneiras: a) Se vagasse ou fosse criada alguma cadeira de 2ª entrância, o professor de 1ª entrância, com maior tempo de serviço no magistério, teria acesso a esta; b) Se vagasse ou fosse criada alguma cadeira de 3ª entrância, o professor de 2ª entrância poderia, sem que deixasse o exercício de sua cadeira, se candidatar a ela ao enviar o requerimento à repartição da instrução pública. Em casos de não haver concurso público para a concorrência a cadeira de 3ª entrância, o conselho literário se encarregaria de elaborar e enviar a presidência da província uma lista com os dez professores de 2ª entrância mais competentes e com maior tempo de serviço. O presidente da província escolheria um dos professores para ocupar a cadeira (In: **Diário de Pernambuco** (Recife), 21/12/1874, p. 01). Segundo a lei n. 1124, de 17 de junho de 1873, as escolas públicas primárias seriam divididas em 1ª, 2ª e 3ª entrâncias, levando em consideração a distância da capital, a quantidade da população e o desenvolvimento econômico local. A respeito dos pedidos de abonos de faltas por transferências, 74% dos professores públicos não os comprovaram com a documentação exigida nas décadas de 1860 e 1870, mas obtiveram seus ordenados. **CONCLUSÕES:** Os poderes públicos

delegavam um prazo máximo, no qual os professores teriam de justificar suas faltas ao trabalho, através da comprovação de documentos exigidos a depender das razões alegadas para faltar, como forma de conseguir os ordenados referentes ao tempo de afastamento. Em casos de afastamento por doença, eram obrigados a comprovar atestados médicos; em casos de afastamento por transferência, tinham de comprovar os atestados de veracidade fornecidos pelas autoridades locais. O curioso, para esse tipo de afastamento, é que a imensa maioria dos professores requerentes do abono das faltas não comprovou as documentações exigidas e, mesmo assim, receberam os ordenados solicitados. Esse dado nos faz crer que para a aprovação ou não deste tipo de solicitação, mais pesava os motivos individuais do que os dispositivos encontrados nas legislações e regulamentos com a finalidade de regrá-la.

Palavras-chave: Trabalho docente em Pernambuco. Solicitações de faltas ao trabalho docente. Século XIX.

Agência de Fomento: Bolsa de pesquisa concedida pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)

REFERÊNCIAS

- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- LIMA, Dayana Raquel Pereira de. **Sinais do “desconforto” no exercício da docência pública em Recife e Olinda (1860-1880)**. 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.
- GINZBURG, Carlo “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In. Mitos, **Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras: 1989.
- SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO SUPERIOR

EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O TRABALHO

¹Edson Carlos Silva de Souza

²Orientador/a: Fernanda da C. G. Carvalho

¹Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE; ²
Docente/pesquisador do Depto de Administração Escolar
e Planejamento Educacional – DAEPE/UFPE.
fernandacgcarvalho@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Este projeto de pesquisa tem como principal interesse compreender o processo da educação voltada para o trabalho nas instituições de educação superior. A pesquisa intenciona oferecer subsídios para a seguinte questão: qual a concepção dos estudantes e professores da educação voltada para o trabalho nas instituições de educação superior? O interesse pelo tema abordado neste trabalho de pesquisa foi construído a partir da vivência na disciplina de Trabalho e Educação – realidade, tendências e desenvolvimento humano no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco. Na intenção de responder a indagação que possibilitou a realização deste trabalho, é definido como objetivo mais amplo, Analisar o significado da educação voltada para o trabalho junto a estudantes e professores de instituições de educação superior, para em seguida, identificar o que os estudantes pensam sobre o papel da educação superior para sua formação, após verificar a importância da formação superior para sua integração no mercado de trabalho, por fim explicar a percepção dos professores sobre a orientação e preparação desses jovens e adultos para a vida produtiva. **METODOLOGIA:** Este projeto de pesquisa possui o caráter qualitativo, pois segundo (GODOY, 1995, p.62) “tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.” Fundamentado desse pressuposto, o pesquisador se constitui como um instrumento indispensável da investigação, pois sua presença, o modo como interage e observa afeta a constituição e a interpretação de dados, que, por sua vez, podem ser obtidos por meio de entrevistas, observações ou análise de documentos variados. As abordagens qualitativas partem do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre os sujeitos. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. Dessa forma, o sujeito-pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O fenômeno analisado, por sua vez, não é um dado inerente e neutro (CHIZZOTTI, 2010, p.79). Logo, a opção pela abordagem qualitativa na construção dos projetos de pesquisa educacionais implica a disposição para lidar com a complexidade dos processos formativos. Nosso trabalho de campo se desenvolveu em unidades de ensino superior. Trata-se de unidades de ensino que oferecem os cursos de graduação, presente na cidade do Recife e Região Metropolitana. Assim, os sujeitos envolvidos na pesquisa serão os docentes e discentes dos cursos superiores. Assim, inicio a coleta de dados com a observação do cotidiano escolar, da metodologia utilizada pelos professores (as) em sala de aula,

uma observação participante, a fim de compreender a dinâmica das ações realizadas em sala de aula com os estudantes, a relação professor-aluno e fora dela, observando o cotidiano escolar, sua rotina e os desafios enfrentados neste espaço pelos professores (as), comunidade escolar e estudantes. Por último, realizo entrevistas semiestruturadas com os estudantes e professores (as) sobre a metodologia aplicada em sala de aula e seus impactos, visando analisar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem e como articulam suas atividades com a temática da formação humana, identificando as principais estratégias metodológicas vivenciadas em suas práticas pedagógicas. Em consonância com o pensamento de Minayo (2004, p.149), a entrevista semiestruturada tem como característica “o seu caráter aberto”, mas, que, ao mesmo tempo, permite que o pesquisador mantenha seu foco analítico conduzindo a interação e aclarando as questões no decorrer da entrevista. O meu foco se concentra na percepção dos mesmos sobre a proposta do ensino superior e a educação voltada para o trabalho. Embora o alvo, nessa investigação, não sejam apenas as práticas, considero importante contextualizar o cenário a partir do qual os docentes entrevistados constroem os sentidos que atribuem aos processos educativos da formação dos estudantes para a educação voltada para o trabalho. Dessa forma, além da entrevista a observação é fundamental, segundo Minayo (2004), a observação permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo, em meu caso, os princípios formativos do currículo. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Este trabalho foi elaborado a partir da necessidade de compreender a importância do ensino superior na formação dos sujeitos, se esta modalidade atendia suas expectativas ou não, e quais as contribuições desta para a formação social destes estudantes. Busco, também, saber o que para alguns professores (as) desta modalidade significa a educação superior e quais as relevâncias e contribuições sociais que a mesma desempenha. Nas entrevistas com os estudantes pude perceber que muitos deles já fizeram mais de um curso voltado para educação profissional, e outros já estão em sua segunda graduação, a maioria dos entrevistados mostraram-se satisfeitos com a modalidade de ensino. Segundo os mesmos, a rapidez para entrar no mercado de trabalho é algo muito relevante na procura do ensino superior, isso me faz refletir que a pressão social para o ingresso no ensino superior não é algo negativo, pois na fala deles esta modalidade oportuniza o jovem, devido às oportunidades de empregabilidade desde o início do curso, e agregam mais habilidades e competências para o currículo profissional. Quando são questionados sobre o ensino integral dos cursos, todos elogiaram a modalidade, porém questionam a empregabilidade a qual estaria comprometida se todos os cursos fossem integrais, pois para eles esta modalidade de ensino significa um investimento, possibilitando condições financeiras de sustentar-se, além das oportunidades de capacitação para o mercado de trabalho. Ao entrevistar os professores pude perceber que para eles o ensino superior voltado para o mercado de trabalho, possibilita dar mais opções aos jovens e adultos de ingressar habilitados ao mercado de trabalho. Diversos são os perfis dos estudantes, segundo um dos professores, poucos são os mais jovens que valorizam ou se desempenham na aprendizagem, já os mais adultos, segundo o docente da área das Engenharias, buscam o curso por livre e espontânea vontade, para melhorar de vida. Os docentes expõe que o ensino técnico e o ensino superior são muito procurados, porém cabe ao estudante buscar informações sobre cada modalidade de ensino, saber o que cada modalidade oferece etc, pois muitos ingressam apenas por

oportunidades trabalhistas e quando se deparam com outra realidade, desistem do curso. Um dos professores salienta a importância que a formação técnica tem exercido para os jovens antes da entrada numa universidade, segundo ele, a formação técnica tem possibilitado a busca por cursos mais diversos na área superior, pois os estudantes que já passaram por uma formação técnica\profissionalizante teve experiências em áreas antes não tão almeçadas nas faculdades. No que diz respeito a uma formação cidadã, assim como para os estudantes, poucas foram às menções, a conscientização de suas habilidades como agente social transformador de ideias e provocador de mudanças, que Pacheco (2012) traz a reflexão, ou seja, ainda falta investimento na formação crítica, o foco está apenas em se formar para trabalhar, algo que deveria estar ultrapassado, porém a falta de orientação para os estudantes, como pude encontrar na fala de um dos docentes, passa a ser um dos fatores que geram essa visão ainda na atualidade. **CONCLUSÕES:** Conclui-se neste trabalho que a educação superior\formação profissional é muito importante para os estudantes, pois possibilita um espaço de atuação na sociedade através do trabalho. O ensino superior, segundo os mesmos, oportuniza ao jovem\adulto forma mais rápida para sua carreira profissional. A educação cidadã, um dos pontos que analiso na pesquisa, ainda me pareceu, longe de ser o foco. Através das entrevistas conclui-se que a formação a nível superior não está focada em como o jovem e o adulto pode transformar o mundo que o cerca, o foco sempre está em trabalhar, trabalhar e trabalhar. É claro que estudar, trabalhar é muito importante, todavia a conscientização crítica do por que faço, pra quem faço, quem se beneficia, quem não, a criticidade do trabalho não é assunto das aulas. Não sendo, a meu ver, questão de culpa, mais pouco investimento crítico que a educação tem dado como relevância para esta modalidade. A experiência revela muitos aprendizados e permitiu conhecer um pouco mais a modalidade numa perspectiva exploratória, várias foram às contribuições, conhecer pessoas e espaços, ouvir os sujeitos desta modalidade de ensino e, assim, ampliar a visão sobre a formação acadêmica.

Palavras-chave: Educação superior; profissionalização; mercado de trabalho.

Referências:

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais** 2.ed- São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca da educação. Série 1. Escola, v.16) CNI – Confederação Nacional da Indústria. **Educação Básica e Formação Profissional**. Rio de Janeiro, 1993. mimeo. GODOY, A. S. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995A. GODOY, A. S. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995B. MYNAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. OLIVEIRA, Ramon de. **Educação Profissional**. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272c.htm>. Acesso em: 14/12/16 às 00:28. PACHECO, E. et al. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**.In:PACHECO, Eliezer; MORIGUI, Valter (org.). **Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre:Tekne, 2012. **Qual a importância dos cursos profissionalizantes?** Disponível em: <http://www.seduc.com.br/blog/importancia-cursos-profissionalizantes/>. Acesso em: 13/12/16 às 23:04.

ÁREA TEMÁTICA: ENSINO FUNDAMENTAL

HISTÓRIAS DO RECIFE: CICLO DE CINEMA DE 1920

Aline Maria de Souza Florencio¹

Daiana Gomes de Oliveira²

KamillaKéssia da Silva³

Sarah Coimbra Costa⁴

¹ Estudante do curso de Pedagogia/CE/UFPE-alinemariaflorencio@gmail.com

² Estudante do curso de Pedagogia/CE/UFPE - daiana_oliveiragomes@hotmail.com

³ Estudante do curso de Pedagogia/CE/UFPE -kamilakessia20@gmail.com

⁴ Estudante do curso de Pedagogia/CE/UFPE - sarahcoimbracosta@gmail.com

RESUMO

INTRODUÇÃO: O artigo visa relatar o trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)- subprojeto Pedagogia/História- UFPE, numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus situada no Bairro do Cordeiro- Recife, durante o ano letivo de 2015. O trabalho teve por denominação Expressões Culturais do Recife: as pessoas e suas histórias abordou alguns dos movimentos culturais ocorridos em diversos tempos na cidade, buscamos explorar as expressões culturais que surgiram no Recife com suas lutas e movimentos que reverberaram nas formas de pensar a cidade. Todos os movimentos estudados são importantes para a construção da história do Recife, entretanto escolhemos abordar aqui o Ciclo de cinema de 1920. Desta forma, desenvolvemos com os alunos o estudo sobre o movimento e suas diversas abordagens ressaltando a importância deste para a cidade. Consideramos que nossa intervenção se constituiu como fator fundamental para que os estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos. A partir deste subtema, o planejamento didático teve como objetivo observar os aspectos das produções culturais e da história do cinema recifense, além de conhecer o contexto social da época, deslocando o olhar do estudante para a relação presente/passado fazendo-o reconhecer a importância do movimento para a cidade e para a história. Contudo faz-se necessário esclarecer que para dar consistência às aulas, realizamos um levantamento bibliográfico no que se refere a estudos sobre o ensino de história e sobre o ciclo recifense de cinema/1920, apoiando-se nas contribuições de Bear (2003) Nascimento (2013); Pesavento (2003) e Rezende (2003). **METODOLOGIA:** O planejamento inicial foi revisitado a partir da necessidade de estudar um tema pouco conhecido para licenciandas de pedagogia e também de considerar a especificidade da escola na qual estávamos inseridas. O estudo foi desenvolvido a partir de etapas que consistiram em aproximação com a escola-campo, conversa com a professora supervisora e inserção na turma do 3º ano para observação da dinâmica da sala de aula e execução das etapas propostas. Planejamos 4 aulas em que os alunos pudessem fazer diversas reflexões acerca da década de 1920, de como era o Recife, como vivia a sociedade, para assim compreender o Recife que conhecemos atualmente. Trabalhando esse tema em sala

de aula, tivemos a oportunidade de estimular a abstração e a imaginação dos alunos, o deslocamento frente aos modos de vida no Recife da época e como isso pode tocá-los atualmente e a todos que vivem na cidade, pensando na história não como apenas o estudo do passado, mas como algo necessário para compreender suas relações com o mundo atual, conversamos sobre que alguns filmes não se preocupavam em narrar uma história, apenas mostrar o cotidiano das cidades e também sobre o material visual trabalhado contextualizando a obra e observando suas características. A partir dessa questão, iniciamos uma roda de diálogo sobre a popularização do cinema no Recife, os cinemas de bairro e o cinema em shopping, mostramos imagens de cinemas antigos, entre outros aspectos. Utilizamos dinâmica das palavras, trechos de filmes produzidos na época, textos e imagens como procedimentos metodológicos para alcançar nossos objetivos. Propomos atividades de produção textual a partir da distribuição de cenas de filmes produzidos na época, como: *Veneza Americana* (1925) Hugo Falângola e J. Cambiere; *A Filha do Advogado* (1926)- Costa Monteiro e Ary Severo e *Aitaré da praia* (1925)-Jota Soares e Tito Severo, solicitamos que as crianças criassem narrativas em cima dessas imagens. Após a criação, abrimos espaço para a socialização da atividade, nesse momento um representante de cada grupo fazia a leitura da produção e em seguida exibimos trechos de cada filme, observando as diferenças nas histórias contadas, fazendo relação com os diversos tempos na cidade. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Para Nascimento (2013) o cinema ocupa um importante papel no cenário historiográfico, se constituindo como um meio para narrar as histórias, os costumes e maneiras de pensar dos indivíduos, construindo representações coletivas das relações dos diferentes grupos sociais. Neste sentido, o ciclo de cinema de 1920 além de ser um marco para história do cinema, foi de grande importância para registrar as mudanças no Recife, abordando o cotidiano daquela época (Rezende, 2003). Destacamos que do Ciclo de cinema de 1920 surgiram muitas produções de longas originalmente nacionais, além de empresas conhecidas no ramo do cinema brasileiro, como por exemplo, a Aurora filmes que fechou as portas em 1925 por falta de investimento. Mas outras pessoas continuaram a fazer documentários e longas metragens, sem falar nos diversos cinemas de ruas existentes no Recife. O objetivo era divulgar a cultura regional pernambucana e fazer com que os filmes tocassem o telespectador, condizendo com sua realidade de vida, pois os filmes que eram trazidos de fora para o Brasil eram totalmente diferentes do contexto atual da época. Com a chegada das inovações tecnológicas, tais como filmes com cores e efeitos sonoros, os filmes mudos que eram produzidos no Ciclo de 20 foram perdendo o valor e o público. Depois de oito anos de produções, o fim chegou por falta de investimentos e incentivo financeiro. Porém, os longas produzidos nessa época foram necessários para o crescimento e a valorização do cinema brasileiro. Neste sentido, sabendo que o ensino da história também se propõe a permitir que o aluno a compreenda a partir da sua própria aprendizagem a sociedade a sua volta, assim o ajudando a desenvolver uma análise clara do que é aprendido, com o Ciclo de Cinema de 1920 os alunos tiveram a oportunidade de compreender e conhecer contextos históricos mais amplos sobre a cidade do Recife. Nesta perspectiva, trabalhamos o ciclo visando trazer para as aulas uma proposta voltada para a aproximação do conhecimento histórico com o saber histórico escolar, para que os estudantes pudessem compreender alguns aspectos das mudanças e permanências ao longo do tempo na cidade do Recife. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Reconhecendo a importância do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental e o papel da produção cinematográfica na compreensão de alguns aspectos das mudanças e permanências

ao longo do tempo na cidade do Recife, esclarecemos, no entanto, que não pretendemos, com apenas essas etapas, abarcar a complexidade e amplitude do ciclo de 1920 enquanto instrumento de reflexão histórica e construções sociais na sala de aula. Desta forma, observamos que as atividades descritas contribuíram significativamente na compreensão dos alunos sobre a importância de conhecer os diferentes modos de ser e viver na cidade. Esta afirmação é fundamentada a partir do envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, na argumentação desenvolvida nas rodas de diálogo, assim como nas narrativas criadas em sala. Consideramos que nossa intervenção se constituiu como fator fundamental para que o aluno se reconhecesse como sujeito da história deslocando o olhar e reconhecendo a importância do movimento para a cidade e para história local.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo de cinema de 1920; Recife; História.

Referências

BEAR, Regina. Labirintos da Memória no cinema pernambucano: o “ciclo” da década de 20.– XXII Simpósio Nacional de História (ANPUH) – João Pessoa, 2003. NASCIMENTO, Arthur. **Uma cena pernambucana: História e Cinema no Recife de 1923 a 1945.** XXVII Simpósio Nacional de História (ANPUH) Conhecimento histórico e diálogo social, Natal-RN, 2013. PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural.** Belo Horizonte- Autêntica, 2003, p. 20-37. REZENDE, Antonio Paulo. **O Recife nos anos vinte: As imagens e vestígios do moderno e os tempos históricos.** Programa de Pós Graduação em Sociologia UFPB, outubro de 2003.

ÁREA TEMÁTICA: TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DOS EX-RITMISTAS DA BATERIA MIRIM DE UMA ESCOLA DE SAMBA DO RECIFE: GIGANTE DO SAMBA

Paulo Roberto Pergentino das Candeias¹;
Laudiélcio Ferreira Maciel da Silva²;
Orientador: Edílson Fernandes de Souza³

¹Mestrando em educação na linha de teoria e história da educação /CE/UFPE;

²Doutorando em educação na linha de teoria e história da educação /CE/UFPE

³Docente/pesquisador do núcleo de pós-graduação
em teoria e história da educação/CE/UFPE.
prpcandeias@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: O presente trabalho é parte de um estudo maior de pós-graduação, em nível mestrado acadêmico, vinculado ao núcleo de teoria e história da educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Tem como objetivo central identificar quais histórias e memórias da educação resguardam os ex-ritmistas da bateria mirim da escola de samba Gigante do Samba. A escola Gigante do Samba por sua vez foi fundada em 16 de março de 1942, ou seja, há mais de 74 anos. Nesse percurso histórico, pudemos constatar que a escola mudou de endereço cinco vezes, mas nunca se distanciando do bairro de Água Fria (Bairro da zona Norte do Recife), lugar onde a Gigante nasceu. Atualmente a Gigante tem sua sede carnavalesca situada na R. das Crianças, 63 - Bomba do Hemetério, Recife – PE. Entre as atividades desempenhadas pela escola ao longo de sua existência está à preparação da bateria mirim, atualmente comandada por mestre Carlos Eugênio e Joelma Fernandes, ambos voluntários, ex-ritmistas da bateria mirim e ritmistas da bateria adulto da escola. Achamos prudente, nesse momento, ressaltar que nossa aproximação com o tema se deu a partir da leitura de um trabalho do professor Dr. Edílson Fernandes de Souza (Docente da Universidade Federal de Pernambuco), direcionado ao XVI Simpósio Internacional Processos Civilizadores; intitulado *samba e civilização*. Podemos assumir que foi a partir dessa leitura que conhecemos um novo “samba”. Assim, passamos a ter um olhar especial pela escola de samba enquanto instituição de educação não-formal, e por ocasião desse fato decidimos ir além. A eleição da escola Gigante do Samba como campo de pesquisa se deu pelo fato de a mesma ser uma das escolas mais antigas ainda em atividade, detentora de um espaço fixo para desenvolvimento de suas atividades e ter pessoas que foram iniciadas na bateria mirim e que ainda hoje participam das atividades da escola. Considerando que a instituição escola de samba seja talvez um espaço não-formal de educação, buscamos nos aproximar de alguns autores, para Brandão (2013:9), “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor”. Ainda sobre a educação não-formal, nos ensina Gohn (2009:28), “As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente

extramuros escolares”. A relevância social e acadêmica do nosso estudo se solidifica a partir do momento que se propõe investigar a existência da educação em outros espaços e instituições que não seja a escola. Mas que educação é essa? A educação pode também ser construída em uma escola de samba? Essas são algumas perguntas que nosso estudo tentará responder. **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** Com apoio na história oral como método de pesquisa, ficamos seguros sobre a escolha de nosso percurso metodológico a partir do que nos orienta Montenegro (2010:16) “À medida que os depoimentos populares são gravados, transcritos e publicados, torna-se possível conhecer a própria visão que os segmentos populares têm de suas vidas e do mundo ao redor.” A escolha do método se deu pelo fato de que tentaremos trazer à comunidade acadêmica as contribuições dos ex-ritmistas da escola Gigante do Samba sobre o possível processo educacional percebidos por estes; o que, conseqüentemente, só poderá ser materializado através dos depoimentos dos próprios atores. Consideramos a história oral como uma forma de expressão da memória de um povo, para Thompson (1992:197), “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: deslocar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras na expectativa de atingir a verdade oculta”. Após nos convenceremos sobre a metodologia a ser utilizada, realizamos um estudo exploratório para avaliar a viabilidade do nosso campo de pesquisa. A partir de visitas à Gigante do Samba, identificamos em princípio, dois ex-ritmistas da bateria mirim que ainda estão em atividade na escola, são eles: Carlos Eugênio, 44 anos de idade e há 37 anos na escola Gigante do samba (mestre Carlos), Joelma Fernandes, 41 anos de idade e há 28 anos na escola Gigante do samba (coordenadora da bateria mirim). Ambos concordaram em participar do estudo. Em seguida, agendamos as entrevistas que foram realizadas de forma livre; proporcionando aos entrevistados discorrerem sobre suas lembranças da escola de samba. Após a realização das entrevistas, providenciamos a transcrição das mesmas, o que passou a nos valer como documentos para as análises. **RESULTADO E DISCUSSÃO:** A metodologia proposta em nosso estudo busca significados nas falas do cidadão comum. A princípio os entrevistados relatam não ter muito o que falar, no entanto, no decorrer da entrevista eles descobrem que, ao contrário do que pensam, resguardam histórias que devem ser contadas. Vejamos um dos relatos: “Fui convidado há dois anos, pela coordenadora da bateria mirim pra tomar conta da bateria mirim, aqui a gente aprende muito, eu aprendi muito, a educação que eu tive aqui não tive em lugar nenhum,” (Mestre Carlos). Nessa fala observamos que o mestre Carlos refere ter aprendido muito na escola de samba; chama esse aprendizado de educação. Nesse sentido podemos assumir que: “Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, primeiro sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas.” (BRANDÃO, 2013:10). Independentemente de onde as pessoas estejam ou desenvolvam suas atividades diárias, torna-se inevitável à construção de saberes, a partir dessas construções é possível identificar as formas de educação. Em outra entrevista temos o seguinte depoimento: “A vontade é de fazer algo que engrandecesse e fortalecesse os meninos através do conhecimento, conhecer as raízes do samba e de alguma forma, formar cidadãos, é dessa forma que a gente vê a educação, mostrar como é a vida, passar os conhecimentos, eu aprendi assim aqui em Gigante. O samba é uma cultura, veio dos negros, dos africanos, e está na nossa cultura, no Brasil.” (Joelma). No contexto da fala da Joelma, podemos perceber histórias que, em alguns momentos tentam expressar valores pertencentes a um dado

universo de aprendizado, identificamos sua relação com a educação que a escola propõe, bem como, o desejo de repassar essa educação para os novos adeptos da escola de samba (crianças da bateria mirim). Nesse sentido, concordamos com Brandão (2013:10,11). “A educação é, como outras, uma fração de *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Fica nítido na fala dos entrevistados que a escola de samba Gigante do samba faz parte de suas histórias de vida, sobretudo da educação. Os relatos em tela reguardam memórias da educação sem mencionar em nenhum momento a instituição escola formal, isso significa dizer que para os atores da nossa pesquisa as lembranças da educação estão direcionadas para a escola Gigante do samba, isso nos faz pensar que a educação existe aonde não há escola, e as instituições de educação não-formal tem, sob a ótica de seus adeptos, igual importância na sua formação, a exemplo dos relatos sobre a educação na escola de samba Gigante do samba. **CONCLUSÃO:** O presente estudo ainda está em andamento. Assim sendo, não seria possível descrevermos conclusões; no entanto, a partir das primeiras aproximações e das entrevistas discutidas no estudo em tela, podemos perceber que há de fato produção de conhecimento na escola de samba Gigante do Samba e que essas produções não são recentes; são repassadas entre as gerações.

Palavras-chave: Escola de samba, educação, educação não-formal.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 57. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão. **Meta: avaliação**, p. 28-43. MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo, Contexto, 2010. THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado: História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Área do trabalho: Educação Infantil

IMAGENS QUE FALAM: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE IMAGENS PRESENTES EM CENÁRIOS DE SALAS DE AULA

Mayhara Luana da Fonseca¹

Zelia Granja Porto²

¹ Concluinte do curso de Pedagogia/CE/UFPE;

² Docente do Depto de Métodos e Técnicas do Ensino /CE/UFPE.

zeliaporto2@yahoo.com.br

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Vivemos cercados por imagens. Do sonho ao que enxergamos no novo dia. Desde muito pequenas, e mesmo antes de aprender a ler e escrever, as crianças vivem imersas na cultura de imagens que circulam nos mais variados meios, como *televisão, smartphones, outdoors, tablets*, dentre outras comunicações visuais. As composições imagéticas presentes na escola, além de constituir as narrativas vigentes, estão vinculadas a uma indústria cultural, na qual as imagens se fazem presentes para serem consumidas a todo custo, e os personagens, aparentemente inocentes, fazem parte de corporações que ditam modos de ser, de existir e de ver as crianças. De maneira sutil, as imagens resultam em uma ação educativa, constituindo, assim, uma Pedagogia da Visualidade (CUNHA, 2007). O presente trabalho buscou investigar sentidos que crianças atribuem às imagens produtoras e constitutivas de cenários de sala de aula, analisando, a natureza e os tipos de imagens presentes nesses espaços. Também buscou identificar como tais sentidos/percepções constituem dispositivos pedagógicos. **METODOLOGIA:** O estudo, de abordagem qualitativa, apoiou-se em observações, entrevistas semiestruturadas e desenhos feitos pelas crianças. As observações possibilitaram a identificação de imagens presentes nas salas de aula de duas turmas do Jardim 3, da Educação Infantil, de uma escola particular do Recife. Por meio das entrevistas e dos desenhos de seis crianças de 5 anos de idade, buscou-se identificar os sentidos que elas atribuíram às imagens que compunham cenários da sala de aula. De modo a preservar a identidade das crianças entrevistadas, nas falas aqui citadas, elas serão identificadas como C2, C3 e C4. Com base em processos parafrásticos e polissêmicos da linguagem (Orlandi, 2009) foi possível analisar os sentidos atribuídos pelas crianças às imagens presentes na sala de aula. De acordo com a referida autora, “a paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer” enquanto a polissemia é a “simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (Ibid. p. 36-38). **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** As percepções das crianças sobre os cenários da sala de aula possibilitaram identificar o que Cunha (2005) nomeia como imagens-totem e a impregnação cultural, definida por Brougère (2004). Nas falas das crianças, também apareceram indícios do modo de ser criança relacionado ao mundo do adulto, o que identificou-se, inspirado em Postman (2011), como adultização infantil. Os sentidos

atribuídos às imagens-totem caracterizam-se como o grupo de imagens principais, que em geral são as personagens-símbolo das histórias populares infantis, como as da Mônica (personagem de Maurício de Souza). De certo modo, as imagens-totem compõem a ambiência e são celebradas tanto pelas crianças como pelas educadoras (CUNHA, 2006). Nos excertos a seguir, retirados das entrevistas realizadas, as crianças da pesquisa são questionadas a respeito de onde elas conhecem a Mônica, personagem presente no cenário de uma sala de aula pesquisada: “A Mônica, eu já vi... É muito famosa, por isso que já tem em vídeos, no *YouTube*, na Netflix, no cinema [...] e em imagens também. (C-2)”; “A Mônica eu vi no filme dela e eu viajei para uma cidade onde tem um parque só da Mônica e meus pais me levaram lá e tinha ela fantasiada lá e uma lojinha para comprar... eu vi a Mônica nesse lugar... (C-4)”. Diante do processo parafrástico da análise do discurso (ORLANDI, 2009), nota-se que há uma estabilidade pontual entre as crianças e as imagens presentes na sala de aula. Os personagens midiáticos dos cenários das salas de aula pesquisadas, como a Mônica, caracterizam-se como totens, narrando e fazendo circular significados e conexões entre as narrativas já construídas e compartilhadas nas mídias, tornando aquele lugar, e para aquelas crianças, um ambiente suscitador de significados como harmonia e felicidade. Durante as entrevistas, as crianças foram questionadas a respeito de uma das composições de um outro cenário de sala de aula: Peppa Pig e George e o que pensavam sobre os personagens ali presentes. Do universo de seis crianças entrevistadas, todas associaram a Peppa à fase de bebê ou crianças menores, como mostra a seguinte fala de uma das crianças: “Esses dois eu conheço, porque eles são famosos para bebês. Eles são Peppa e George. As crianças da minha idade, tipo, a gente odeia por aí! Até que tem umas crianças de cinco anos que gostam, porque cada um tem o seu pensamento e sua atitude. (C-2)”. A fala da criança 2 é atravessada pela tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos da linguagem (ORLANDI, 2007). Formas de ver, imaginar e dizer são trazidas, pela criança, de contextos do mundo adulto para interpretar situações. Ao não se perceber como criança (que é) ela cria, recria narrativas que convergem para discursos culturais dominantes que atravessam a vida cotidiana das crianças de nossa época, reproduzindo uma visão adultocêntrica de perceber-se como criança, distanciando-se da “[...] representação que exalta seu estado infantil” (BROUGÈRE, 2004, p. 93). Foi solicitado às crianças que elas desenhassem aquilo que elas gostariam de ver nos cenários de suas salas de aula. Os desenhos revelaram um amplo repertório visual, visto que de forma polissêmica (ORLANDI, 2007), acrescentaram outros personagens midiáticos, além de terem se colocado ao lado de tais personagens para compor o cenário, como mostra a fala a seguir: “Colocaria o Mario e o Luigi. Eu vou fazer uma coisa bem legal agora. Sabe o que eu vou fazer? Eu [...] Uma calça jeans, uma parte com furinho, uma calça rasgada da moda. Minha roupa, roupa do Pac e o sapato de Minecraft. (C-3)”. O desenho e a fala dessa criança sugere sua diversidade de discursos visuais, visto que sua percepção desencadeia em outras narrativas, ao trazer para o cenário de sua sala de aula, personagens de mídias visuais, configurando o que Brougère (2004) define como impregnação cultural.

CONCLUSÕES: Através desse estudo, foi possível identificar as percepções de crianças da pré-escola sobre imagens constitutivas e produtoras de cenários de salas de aula. Os sentidos extraídos das falas das crianças da pesquisa: imagens-totem, adultização da infância e impregnação cultural demonstraram um vasto repertório imagético, o qual associa-se a personagens midiáticos que aparecem em conexão com o mundo do consumo de produtos voltados ao universo infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Imagens na sala de aula; Infância.

Referências: BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época, v.43). CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Cenários da Educação Infantil*. Revista Educação e Realidade, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, jul-dez. 2005. 165-185. ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2009. POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E PAIS.

Anderson William Vitorino de Melo¹;
Andreia Jaqueline de Melo)²;
Orientador/a: Prof^o Dr. Daniel Vater⁵

¹Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE
Email: williamufpe2012.1@hotmail.com;²
Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE

³Docente/pesquisador do Depto de DMTE/CE/UFPE

RESUMO:

INTRODUÇÃO: A inclusão escolar de crianças com necessidades especiais é um tema pertinente e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade da escola atender às diferenças inerentes à condição humana. A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a criança no Brasil passa a ser objeto de legislação, sob outro enfoque que o das legislações anteriores. Ressaltamos que o Plano Decenal de Educação para todos, 1993 – 2003 (MEC, 1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999) são exemplos também de documentos que defendem e asseguram o direito de todos à educação. Segundo esses documentos, todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Porém, mesmo com essa garantia, a dificuldade da inclusão escolar, é ainda uma situação muito comum nas escolas regulares. Passos fundamentais devem ser dados para mudar o quadro de marginalização dessas pessoas, como: Alteração da visão social; Inclusão escolar e o acatamento à legislação vigente.

METODOLOGIA: O modelo metodológico que se adotou nessa pesquisa, foi de natureza qualitativa com estudo de caso. Os participantes foram quatro professoras e três mães de filhos com necessidades especiais. Foram realizadas duas entrevistas, uma com os pais e a outra com os/as professores/as. As mesmas tiveram como objetivo principal, levantar as concepções dos/as professores/as e pais sobre a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. **RESULTADOS E**

DISCUSSÕES: De acordo com os dados desta pesquisa, tanto os pais, que em sua maioria advêm de um nível socioeconômico desfavorecido, extremamente desrespeitados em seus direitos, quanto os/as professores/as, apresentaram em seus

discursos uma certa crença na inclusão, porém, a literatura mostra um severo descrédito no desenvolvimento e na aprendizagem dessas crianças com necessidades especiais nas escolas regulares. **CONCLUSÃO:** A análise das problemáticas relacionadas à inclusão de crianças com necessidades especiais, em âmbito escolar, nos leva a meditar no hoje e agir agora na busca de soluções, projetando um ambiente melhor, no qual todas as escolas tenham condições, de incluir, de respeitar e de trabalhar com todas as diferenças num processo de igualdade, de oportunidades. Certamente aqueles que hoje são considerados menos favorecidos pelo sistema educacional, político e social, poderão ter melhores condições de acesso e de participação efetiva não somente à educação, como ao trabalho e ao lazer, assim como a todas as mudanças estruturais necessárias que garantam seus direitos.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Criança com necessidades especiais; Concepções de professores/as e pais.

Referências:

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004. MANTOAN, Maria Teresa. Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 – Coleção cotidiano escolar. Ministério da Educação e Cultura. (1999).

ÁREA TEMÁTICA: POLÍTICA EDUCACIONAL

INCLUSÃO DOS CADEIRANTES NA EJA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO

¹Aglairis Claudine de Souza Silva;
²Suely Marilene da Silva;
Dr^a Fernanda carvalho Guimarães³

*claudinesk10@hotmail.com; UFPE,
suely.marilene@gmail.com, UFPE,
fernandacgcarvalho@gmail.com*

RESUMO: Este trabalho apresenta a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e em particular em Pernambuco estabelecendo relações com os diversos contextos históricos a partir das políticas públicas implementadas desde a Colônia até os dias atuais e identificando os mecanismos de acesso, permanência ou exclusão nessa modalidade de ensino no que diz respeito à educação formal. A análise efetuada mostra que a educação de jovens e adultos no Brasil tem caráter discriminatório e assistencialista, e aponta o que está sendo feito para promover a inclusão dos indivíduos que nela estão inseridos. Aborda também a importância da inclusão educacional para os cadeirantes da Educação de Jovens e Adultos que necessitam de um atendimento diferenciado; indispensável pensar no profissional que atua nessa área. Para isso apresenta a educação de jovens e adultos num conceito ampliado para entender os sujeitos envolvidos, o meio onde se ocorre, as dificuldades encontradas, e quais adaptações são necessárias para o aluno cadeirante no espaço em que vive. Relata o início da Educação de Jovens e Adultos e a educação inclusiva bem como os dilemas e desafios. A essa inclusão de cadeirantes destaca-se uma entrevista realizada no ambiente escolar como também os dados estatísticos de como vai a inclusão dos alunos especiais aqui no Brasil.

Palavra-chave: Educação de Jovens e adultos; Cadeirante; Inclusão.

REFERÊNCIAS

Alfabetização como liberdade. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. ARBACHE, Ana Paula Bastos. A formação do educador com pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de mestrado Rio de Janeiro papel virtual 2001. BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. Pedagogia em foco, Vitória 1993, disponível em < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>>. Acesso em: 03 de maio de 2010. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22/05/2016.

**ÁREA TEMÁTICA: PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA**

**INTERAÇÕES DISCURSIVAS EM AULAS DE CIÊNCIAS:
O PAPEL DA PERGUNTA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
CIENTÍFICA DOS ALUNOS**

Leandra Tamiris de Oliveira Lira¹
Francimar Martins Teixeira²

¹Estudante do Curso de Pós-graduação em Educação/CE/UFPE;

²Docente da Pós-graduação em Educação do Depto de Educação /CE/UFPE.
leandra-tamiris@hotmail.com

INTRODUÇÃO: Este trabalho tem como objetivo investigar os tipos de perguntas feitas pelo professor em aulas de ciências e as implicações da mesma para um ensino que vise a Alfabetização Científica. De acordo com Cappechi e Carvalho (2000) as interações discursivas nas aulas de ciências são importantes para compreendermos que o conhecimento é construído socialmente e aprender ciências abrange expressar-se em uma nova linguagem social. Através das interações desencadeadas por perguntas, os alunos têm a oportunidade de expor sua opinião sobre os assuntos em discussão, refletir sobre conceitos científicos, (re) formular ideias e construir significados. Dessa maneira, no ensino e aprendizagem de Ciências, faz-se necessário inserir as perguntas no contexto das interações discursivas, pois estas envolvem mediações entre a cultura científica e a cultura do cotidiano. É nesse contexto que o uso de pergunta se enquadra como uma estratégia de ensino importante para a interações discursivas, utilizada para promover a Alfabetização Científica dos alunos (Machado, 2012) e para a construção de conceitos científicos (LORENCINI, 2000). A Alfabetização Científica consiste no processo que possibilita a construção, compreensão e uso responsável, nos mais diferentes contextos, de conhecimentos e habilidades peculiares do fazer científico tais como levantamento e teste de hipótese, trabalho com dados, uso de raciocínio lógico e proporcional, elaboração de justificativas, explicações. A Alfabetização Científica “revela-se como a capacidade construída para a análise e a avaliação de situações que permitam ou culminem com a tomada de decisões e o posicionamento” (SASSERON, 2015, p.56). No sentido de avaliar situações que envolvam a Alfabetização Científica na sala de aula, Sasseron (2008) desenvolveu os Indicadores de Alfabetização Científica, os quais refere-se às “habilidades vinculadas à construção de entendimento sobre temas das ciências que podem estar em processo em sala de aula e evidenciam o papel ativo dos estudantes na busca pelo entendimento dos temas curriculares das ciências” (SASSERON, 2015, p.57). Os Indicadores de Alfabetização Científica são: **seriação, organização e classificação de informações** (Relaciona-se especificamente ao trabalho com os dados obtidos em uma investigação); **raciocínio lógico e raciocínio proporcional** (Engloba dimensões relacionadas à estrutura do pensamento que molda as afirmações feitas e promulgadas durante as aulas de ciências); **levantamento de hipótese, teste de hipótese, justificativa, previsão e explicação** (Relaciona-se mais diretamente à procura do entendimento da situação analisada). Utilizamos estes

indicadores como categorias para a análise das respostas dos alunos e, por conseguinte, para identificar se o processo de Alfabetização Científica está ocorrendo no contexto da aula analisada. Em relação a classificação para os tipos de perguntas formuladas pelo professor, utilizaremos as categorias propostas por Ainley (1988) e Lorencini (2000). **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** Este estudo foi realizado em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes, no Estado de Pernambuco. O percurso metodológico estabelecido para a pesquisa se deu em três etapas: (1) observações antes e durante a videogravação; (2) videogravação de aulas de ciências; e (3) entrevistas semiestruturadas com o professor a partir da apresentação de trechos da videogravação em que o professor realiza perguntas. Analisamos episódios de uma aula de ciências sobre sistema digestório, os quais são ricos em interações discursivas e contém perguntas do professor. No conteúdo das perguntas do professor identificamos o tipo de pergunta e no conteúdo das respostas dos alunos verificamos a presença ou não dos Indicadores de Alfabetização Científica (SASSERON, 2008). **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Com base na análise da aula observada, encontramos evidências que há uma relação entre o tipo de pergunta do professor e os Indicadores de Alfabetização Científica apresentados pelos alunos. O tipo de pergunta realizada pelo professor pode influenciar o aparecimento ou não dos indicadores de Alfabetização Científica. Cabe salientar que o contexto em que as perguntas são elaboradas também é um elemento que influencia o aparecimento de determinados tipos de Indicadores de Alfabetização Científica. Os resultados apontam que para determinados tipos de perguntas formuladas pelo professor, os alunos apresentaram determinados Indicadores de Alfabetização Científica. Tal constatação evidencia a importância da pergunta do professor como estratégia que pode desencadear no aluno, habilidades consideradas necessárias para que a alfabetização científica aconteça. Verificamos em nossa análise que as perguntas divergentes e as perguntas estruturadoras favoreceram o aparecimento dos Indicadores de Alfabetização Científica. E que o tipo de indicador apresentado pelos alunos tem relação direta com o contexto da pergunta. Para as perguntas de exame associadas a um contexto de revisão de conteúdos e também para as pseudoperguntas (perguntas tematizantes, retóricas e de asserção) não encontramos Indicadores de Alfabetização Científica. As perguntas divergentes e estruturadoras geraram o maior número de indicadores, principalmente indicadores mais elaborados como a explicação. Esse resultado é semelhante ao encontrado em outras pesquisas que apontam as perguntas geradoras de reflexão como importantes instrumentos para a construção de significados, para a reflexão (LORENCINI, 2000). **CONCLUSÕES:** Frente aos resultados, concluímos que as perguntas do professor podem trazer contribuições para o processo de Alfabetização Científica quando são formuladas com o propósito de desenvolver no aluno a capacidade de raciocinar, de expor e defender sua opinião, de expressar suas dúvidas. Sugerimos que algumas perguntas já estejam previstas no planejamento de aula do professor, de acordo com o tipo de habilidade e respectivo Indicador de Alfabetização Científica que o mesmo deseja mobilizar ou construir.

Palavras-chave: Interações Discursivas, Pergunta, Alfabetização Científica.

Referências

AINLEY, J. Perceptions of teachers questioning styles. Proceedings of PME XII (pp. 1/92-99), Veszprém, Hungary. 1988. CAPECCHI, M.C.V.M E CARVALHO, A.M.P. Argumentação em uma Aula de Conhecimento Físico com Crianças na Faixa de Oito a Dez Anos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.5, n.2, 171-189, 2000. LORENCINI JUNIOR. **O Professor e as Perguntas na Construção do Discurso em Sala de Aula**, Tese de doutorado, Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2000. MACHADO, V.F. **A Importância da pergunta na promoção da alfabetização científica dos alunos em aulas investigativas de Física**. Dissertação apresentada ao Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biologia e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. SASSERON, L. H. **Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**. v.17 n. especial, p. 49-67, 2015.

**ÁREA TEMÁTICA: SUBJETIVIDADES COLETIVAS, MOVIMENTOS SOCIAIS E
EDUCAÇÃO POPULAR**

**JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA EM TERRITÓRIO
DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**

Jessica do Nascimento Silva¹
Orientador/a: Jaileila de Araújo Menezes²

¹Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE;

²Docente/pesquisador do Depto de Psicologia
e Orientação Educacionais /CE/UFPE.
jessicanascimento1971@hotmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: O termo juventude começou a ser categorizado no início do século XX. Por se tratar de uma categoria social, ela se manifesta de modos diferentes de acordo com o momento vivido pela sociedade. Nossa reflexão sobre juventude compreende que [...] “o jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social”. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1068). A reflexão sobre projeto de vida nas sociedades complexas, por sua vez, foi muito bem empreendida pelo antropólogo Gilberto Velho (1997). Ele define por complexa as sociedades marcadas pela divisão social do trabalho, pelo aumento da produção e consumo, por sua articulação com um mercado mundial e sujeitas a um crescimento urbano contínuo. Desta forma é estabelecido para juventude a elaboração de um projeto de vida que esteja atrelado a sua inserção no mercado de trabalho, esta cobrança social para as juventudes pouco interessa-se em compreender a especificidade e diversidade de interesses dos/das jovens. “Nesse sentido, o projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades”. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072). Compreendemos que o discurso do desenvolvimento econômico carrega em si uma noção de emancipação dos sujeitos a um lugar de ditas oportunidades. Pelo exposto nossa questão de pesquisa investigou o projeto de vida de jovens homens e mulheres residentes em território de intenso desenvolvimento econômico. Em nossos objetivos interessou-nos saber em que o processo de desenvolvimento econômico da sub-região de SUAPE transversaliza a elaboração do projeto de vida dos/das jovens; com quem eles/elas podem contar para a realização dos seus projetos; em que medida os marcadores sociais de classe, gênero, raça/etnia, território, posicionamento sexual interfere na elaboração de seus projetos de vida. **METODOLOGIA:** Os/as participantes da pesquisa foram dezoito jovens integrantes do projeto Ação Juvenil, residentes nos municípios do Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca. Os/as jovens foram entrevistados na primeira etapa de coleta de dados do projeto de pesquisa ao qual esse projeto de

iniciação científica foi vinculado. Estavam cursando o Ensino Médio, sendo 12 mulheres e 8 homens. O roteiro de entrevista abordou questões sobre condição de vida – perfil sócio econômico – das e dos jovens e de suas famílias; escolaridade na interface com projeto de vida, práticas de lazer e sociabilidade em um contexto de intenso desenvolvimento econômico. As entrevistas foram transcritas na íntegra e foram analisadas como elemento da textualidade social, considerando as articulações entre práticas discursivas e relações de poder. Analiticamente interessou-nos visibilizar as condições de produção dos discursos dos/das jovens sobre seus projetos de vida diante da interferência de marcadores socioeconômicos, de gênero, geração e território (NOGUEIRA, 1999). Optamos por uma análise interseccional (PISCITELLI, 2008), pois esta colaborou na compreensão e tratamento dos fenômenos sem os considerar como linhas paralelas que não se encontram, ou como categorias que se sobrepõem sem que estejam relacionadas efetivamente. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** A discussão foi elaborada em três tópicos de análise: **a)** o projeto de vida de jovens homens e mulheres da sub-região de Suape; **b)** a interferência de aspectos do desenvolvimento econômico da sub-região de SUAPE na elaboração do projeto de vida dos/das jovens; **c)** a interferência dos marcadores sociais de gênero, raça/etnia, geração, posicionamento sexual, território na elaboração e execução do projeto de vida de jovens homens e mulheres da sub-região de SUAPE. De acordo com Marilena Nakano e Elmir de Almeida (2007) [...] “o reconhecimento dos jovens como titulares de direitos e a busca de interlocução com eles é absolutamente fundamental, especialmente para aqueles que desejam ampliar os espaços democráticos e o desenvolvimento em nossa sociedade” [...] (p. 1088). Os/as jovens entrevistados projetam o ingresso no ensino superior como forma de mobilidade social e oportunidade para melhorar a condição socioeconômica da família. Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1076) [...] “este fato em si já denota uma novidade desta nova geração de jovens que, diante da expansão do ensino médio e do ensino superior no Brasil, passam a vislumbrar esta perspectiva, o que não ocorria na geração dos seus pais”. Observamos aqui que o marcador classe evidencia nos e nas jovens pesquisados/as a busca pela mobilidade social. Vale salientar que a fala dos/das jovens situa-se em um contexto nacional de políticas públicas, ocorridas nos últimos dez anos, quando foram tomadas importantes medidas para a criação e ampliação de programas de incentivo ao acesso e à permanência do estudante na universidade. Estas políticas apresentaram-se como uma realidade em que houve para esses/essas jovens, de escolas públicas, a possibilidade de ingresso no ensino superior. Sabemos pois que, atualmente essas políticas encontram-se ameaçadas pela atual crise política e econômica em vigor no Brasil. De acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011, p.1075) [...] “a família se coloca como uma instância significativa para a compreensão dos projetos de vida dos jovens, nos quais ocupa um lugar central tanto como motivação para sua formulação quanto” [...] na colaboração para concretização de seus projetos de vida. Assim, observamos que o projeto de vida dos e das jovens perpassa pela rede família no que diz respeito à elaboração do projeto e concretização dele. Através do uso da interseccionalidade algumas questões, que para nós foi fundamental no processo de análise, ficaram evidentes fortalecendo principalmente à relação entre gênero-sexualidade-classe, na elaboração do projeto de vida. **CONCLUSÕES:** Diante dos dados obtidos, concluímos que o binômio desenvolvimento econômico e desenvolvimento social ainda são em grandes empreendimentos como SUAPE díspar. Observamos que o Complexo de Suape trouxe para região grandes promessas de desenvolvimento, compreendendo desenvolvimento como altos investimentos

econômicos que não ilustram a realidade da grande maioria da população local. Diante das graves consequências sociais, observamos na falta de planejamento que SUAPE apresenta em seu quadro dados alarmantes no que se refere à violência nos diversos aspectos, aumento no consumo de drogas lícitas e ilícitas, acesso a serviços de saúde e educação, moradia, além dos danos ambientais. Para os/as jovens pesquisados SUAPE transversaliza os seus projetos de vida mais através de seus familiares, que de algum modo contribuíram e contribuem para que estes/estas se mantenham nos estudos, pois alguns familiares trabalharam em SUAPE ou desenvolveram estratégias de aumento da renda, do que através de experiências dos/das jovens com esse empreendimento.

Palavras-chave: projeto de vida; juventude; desenvolvimento.

Agência de fomento: Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPE).

Referências:

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; DOS REIS, J. B. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educação & Sociedade, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. NAKANO, M.; ALMEIDA, E. **Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1085-1104, 2007. PISCITELLI, A. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e cultura, v. 11, n. 2, 2008. VELHO, G. **Individualismo e cultura**. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. 4. Ed. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 1997.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

O DESPREPARO DA COMUNIDADE ESCOLAR NO TRATO A DIVERSIDADE SEXUAL

José Paulo Gomes Teixeira¹,
Lilian Gomes da Silva²,
Amanda Castelo Branco³

Orientadora: Mitz Helena de Souza Santos ⁴

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE/UFPE;

² Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE/UFPE;

³ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE/UFPE;
jppedagom2015@gmail.com

⁴ Docente/Pesquisadora do Depto de Fundamentos
Sócio-Filosóficos da Educação/CE/UFPE.
mitzhelena@yahoo.com.br

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Pesquisas realizadas em 2002 pela UNESCO sobre o Perfil dos Professores Brasileiros e Homofobia no Espaço Escolar apontaram que a escola ainda carrega consigo paradigmas que segregam e, por fim, excluem aqueles que estão fora do padrão. Nossa necessidade formativa como futuros profissionais da Educação, a fim de nos prepararmos da melhor forma para combatermos qualquer discriminação no ambiente escolar, nos levou a realizar este estudo na ONG Grupo de Trabalhos em Prevenção Positivo (GTP+) no segundo semestre de 2015 no Município de Recife-PE, objetivando apreendermos as percepções dos LGBT (sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis) sobre o despreparo da comunidade escolar no trato a diversidade sexual. **METODOLOGIA:** Inicialmente foi realizado um pesquisa bibliográfica em torno da temática para fundamentar nosso estudo. O estudo foi uma pesquisa qualitativa descritiva, pois buscamos descrever as percepções dos sujeitos LGBT sobre a consequência do despreparo da comunidade escolar no trato a diversidade sexual. A pesquisa tem delineamento Pesquisa de Campo em razão da necessidade de irmos a GTP+ para realizarmos a coleta de dados. A escolha da ONG se deu devido a GTP+ trabalhar com o público LGBT, população da nossa pesquisa, e está localizada em Recife-PE. Para a coleta de dados utilizamos questionários mistos para a população, participantes da GTP+. Os questionários foram respondidos voluntariamente construindo uma amostragem por estratos, devido a divisão da população conforme características pré-definidas referente a escolaridade e soro positividade dos sujeitos da pesquisa. O questionário misto foi utilizado para descrever as características sociodemográficas com as questões fechadas (sexo, orientação sexual, nível de escolaridade e ocupação) e medir as variáveis da nossa população com as questões abertas (motivo das possíveis evasões escolar, conhecimento sobre vulnerabilidade, percepção sobre a preparação da comunidade escolar para lidar com a diversidade sexual e sobre a importância do apoio/assistência da GTP+). A aplicação

dos questionários ocorreu de forma direta e individual após esclarecimento dos objetivos do estudo, os dados coletados foram posteriormente selecionados e representados graficamente conforme proposto por Andrade (2003). Com um gravador digital de *smartphone* realizamos entrevista semi-estruturada objetivando identificar a opinião do coordenador pedagógico da GTP+ sobre o trato da diversidade sexual no ambiente escolar. O roteiro de entrevista foi elaborado com base nos dados coletados anteriormente nos questionários. Após realizada a entrevista foi transcrita e analisada. A análise da entrevista ocorreu conforme pressuposto por Duarte (2004), organizando os dados nos eixos: a) Trato a diversidade sexual no ambiente escolar; b) Evasão escolar LGBT; c) Escolaridade e Vulnerabilidade e d) Acolhimento LGBT pela GTP+ e em seguida realizamos interpretação destes fragmentos articulando-os com os objetivos da pesquisa. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Os questionários foram respondidos por 10 sujeitos: 50% masculino e 50% feminino, referente a identidades de gênero; e 30% heterossexual, 40% homossexual, 20% transexual feminina e 10% travesti, referente a orientação sexual. Dos sujeitos da pesquisa apenas um afirmou evasão escolar, quando questionado sobre o motivo declarou que não se viu representado na escola e ainda sofreu homofobia por parte de outros estudantes e professores. Este desencantamento pela escola por não se ver representado resulta da falta de preparação dos profissionais da Educação para o trabalho com a diversidade sexual, conforme Seffner (2009) afirma, a escola se diz inclusiva apenas por colocar os excluídos dentro do plano educativo. Todos os sujeitos responderam que as escolas que frequentaram não estavam aptas para o trato a diversidade sexual, porém apenas 57% afirmaram que sofreram homofobia no ambiente escolar sendo destes 75% nas redes públicas de ensino. Embora 43% dos sujeitos não tenham sofrido homofobia no ambiente escolar, podemos considerar a questão que muitas crianças e adolescentes quando começam a se descobrir diferentes do padrão heterossexual ficam amedrontadas pela perseguição e imagem desqualificada que foi construída dos que não seguem o padrão. Uma vez silenciados, estes não sofrem homofobia no sentido de agressões verbais e físicas, mas sofrem agressões psicológicas por estarem sendo silenciadas. Esse silêncio, em alguns casos, leva a depressão e até mesmo ao suicídio. 80% dos atos homofóbicos partem de outros estudantes e 20% dos professores. Referente a relação entre escolaridade e vulnerabilidade a DST e HIV/AIDS 60% dos sujeitos discordam, os que acreditam nesta relação se baseavam na questão da informação, acreditando que um sujeito que conclui os estudos é um sujeito mais informado e por tanto terá menor vulnerabilidade. Referente ao que compreendem por vulnerabilidade foi notório a conceituação como a exposição do sujeito frágil, fragilidade no sentido de sem recursos primários (moradia, alimentação, afeto), a situações adversas referente a população menosprezada pela sociedade, considerados minorias. O coordenador da GTP+ durante a entrevista explicitou que a maior busca pela GTP+ são de LGBT que sofrem algum tipo de violência, estão com problemas de saúde e/ou referente a sexualidade. Embora reforce o despreparo da comunidade escolar no trato a diversidade sexual afirmando que a grande crise da Educação ocorre pois o modelo atual de Educação não está apto para o estudante de hoje, o mesmo discorda que haja uma relação entre escolaridade e vulnerabilidade a DTS e HIV/AIDS afirmando que os dados públicos sobre DTS e HIV/AIDS são baseados exclusivamente nas pessoas que utilizam a rede de saúde pública deixando fora das estatísticas os que não a utilizam. **Conclusões:** Pelo que foi possível analisar durante a pesquisa podemos inferir que a rede pública de ensino neste estudo foi caracterizada como a mais homofóbica e que o maior número de homofobia está relacionado aos estudantes. O problema referente a

homofobia requer uma desconstrução de toda imagem negativa que a nossa sociedade conservadora, leia-se patriarcal e preconceituosa, construiu das expressões sexuais que não seguem seu padrão heterossexual. Tais dados evidenciam a importância da preparação dos profissionais de Educação para o trato com a diversidade sexual no ambiente escolar e que esta preparação vise o respeito a individualidade e identidade de cada um. De modo preocupante, as realidades evidenciadas nas pesquisas realizadas em 2002 pela UNESCO sobre o Perfil dos Professores Brasileiros e Homofobia no Espaço Escolar tendem a se perpetuarem quando não abrimos espaço para tais discussões dentro dos cursos de formação de profissionais da Educação e nem sua visibilidade nos materiais didáticos, grades obrigatórias dos cursos de licenciaturas e, muito menos, no diálogo professor x aluno.

Palavras-chave: Educação, Sexualidade, Diversidade.

Referências Bibliográficas: ANDRADE, Maria Margarida de. Pesquisa de Campo. In: **Introdução à metodologia do trabalho científico:** Elaboração de trabalhos na graduação. 6ª edição. Atlas. São Paulo. 2003. Pg. 152-161. DUARTE, Rosália. A entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar em revista.** Curitiba. Nº 24. Editora UFPR. 2004. Pg. 213-225. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: Um problema de todos. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Org.: UNESCO; Editora Unesco. Vol. 32. Brasília. 2009. Pg. 13-52. SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Org.: UNESCO; Editora UNESCO. Vol. 32. Brasília. 2009. Pg.125-140.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

O ECLIPSE DA ESPIRITUALIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE

Sidney Carlos Rocha da Silva(1);
Silas Carlos Rocha da Silva(2)
Orientador: Alexandre Simão de Freitas(3)
mahasido16@yahoo.com.br

- (1) Estudante do Curso de Doutorado em Educação/CE/UFPE;
(2) Estudante do Curso de Doutorado em Educação/CE/UFPE;
(3) Docente do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e
Pesquisador do Núcleo de Educação e Espiritualidade/CE/UFPE

RESUMO:

INTRODUÇÃO: A intencionalidade do presente trabalho é trazer elementos para repensar a educação na atualidade por meio da emergência da espiritualidade. De forma mais específica, procuramos deixar evidente o quanto os processos educativos ocidentais e modernos, vivenciados sob a esteira de um modelo positivista-reducionista-identitário, vêm negando a espiritualidade enquanto experiência formativa por excelência. A fim de olhar os problemas que afetam o campo pedagógico por outras bases, visamos fazer do binômio educação-espiritualidade uma relação não apenas possível, mas, acima de tudo, necessária. Uma questão que se torna relevante tendo em vista o cenário de crise sem precedentes que vem se instalando nos processos formativos nas últimas décadas. O fato é que a forma de experienciar a educação na atualidade tem gerando impasses, reducionismos e fragmentações que obstaculizam ações pedagógicas coerentes com os princípios que historicamente as orientavam. Dentre os inúmeros efeitos dessa crise ressaltamos o estreitamento, para não dizer esgotamento, na forma de pensar e viver a educação como formação humana. (FREITAS, 2010; ROHR, 2013). Em nossa perspectiva, a pedagogia deixou de colocar em questão os fundamentos sobre os quais se ancoram os processos formativos e, como consequência, deixou de perceber que o cenário mais real da situação é que a Educação há muito deixou de ser pensada em relação direta com a espiritualidade. E, apesar de toda sua importância para as filosofias antigas, como já retratou Michel Foucault (2006), Pierre Hadot (1999, 2014), a espiritualidade – entendida aqui como uma experiência formativa de trabalho consigo - não possui valor educativo para as práticas pedagógicas no presente. Em função disso, perguntamo-nos, na esteira de Michel Foucault (2006): por que motivo e por quais razões a experiência da espiritualidade foi desconsiderada e desqualificada no modo como nossa educação ocidental re-fez sua história? **METODOLOGIA:** A fim de responder essa questão, diretamente ligada aos objetivos deste trabalho, seguimos os procedimentos de uma pesquisa teórico-bibliográfica, buscando as pistas e dados de nosso estudo a partir das

estratégias de leitura e fichamento dos textos selecionados. Após uma revisão da literatura, fizemos da obra “A hermenêutica do sujeito” (FOUCAULT, 2006) nosso *corpus* central de análise. Em uma perspectiva teórica que extrapola a repetição de um tema, nossas lentes de leitura e análise concentraram-se nos parâmetros da problematização foucaultiana. E mais uma vez indagamos: o que vem ocorrendo para que tenhamos dado tanta importância ao “conhecimento” e deixado de lado, às margens e na periferia do campo filosófico e educacional esta noção de espiritualidade que, historicamente, parece ter sido o campo essencial dos processos de produção e acesso à verdade? Por que, de fato, esse nosso privilégio com o conhecimento às custas da espiritualidade? Em síntese, porque a negação e negativização da espiritualidade como elemento formativo? **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** A pesquisa sugeriu que a razão pela qual fomos esquecendo e apagando o preceito de natureza espiritual no processo de produção e acesso à verdade está no que Michel Foucault (2006) denominou de “momento cartesiano”. A hipótese do filósofo é a de que o “momento cartesiano” não apenas desqualificou a espiritualidade como elemento fundamental da formação humana, como também renovou a noção do “conhece-te a ti mesmo”; de tal forma que o preceito “conhecimento de si” na modernidade pedagógica é muito diferente do que era na antiguidade. O procedimento cartesiano, por razões bastante simples de compreender, requalificou o conhecimento de si, ao mesmo tempo que contribuiu para desqualificar o princípio ético da espiritualidade, eclipsando-o do campo do pensamento filosófico-educacional moderno (FOUCAULT, 2006). As consequências desse processo são: de um lado, a convicção em um sujeito que é capaz de verdade por ele mesmo, sem necessidade de uma transformação; um sujeito concreto e substancial que ganha visibilidade não em sua capacidade de modificar-se e auto-formar-se, mas em virtude de um conhecimento que se abre simplesmente para a dimensão indefinida de um progresso cuja finalidade desconhecemos e cujo benefício só será convertido em acúmulo desenfreado de conteúdos e saberes. Por outro lado, sob as influências de uma modernidade que recusa princípios éticos da espiritualidade, o processo pedagógico passou a reduzir a ideia mesma de educação focalizando unidimensionalmente os procedimentos e as competências a fim de atender às demandas do mercado capitalista. Como resultado, passamos a viver, na contemporaneidade, uma pedagogia-da-exclusão pautada em uma pedagogia-das-aprendizagens-de-competências-por-acúmulo-de-conhecimentos que sequer pode ser apreendida como um processo de formação humana na medida em que se desvincula da experiência da espiritualidade e de integralidade entre as diferentes áreas do saber. Em suma, passamos a fazer da educação um ajustamento dos indivíduos ao meio social por meio de uma racionalidade técnica isolada e fragmentada que visa eficiência, produtividade e qualidade total, tornando-nos, ou não, empregáveis. **CONCLUSÕES:** Concluimos nosso trabalho sugerindo que, diante desta situação, o desafio da educação parece está em inventar novas formas de subjetividade que sejam capazes de resistir às cooptações ao ideal técnico de adaptação no mercado, optando por recusar o modelo de sujeito que nos foi (e ainda insiste em ser) imposto durante anos. Para tanto, e com base nos argumentos precedentes, o resgate da exigência ética da espiritualidade nos debates e práticas pedagógicas se torna fundamental. Faz-se necessário, portanto, antes mesmo de reagir ao “momento cartesiano”, e tentar cobrir cegamente os efeitos por ele trazidos, re-pensar a educação a partir dos critérios éticos da espiritualidade, tomando por referência outras cifras e abrindo margens para o que

ainda pode e não o que deveria ser o sujeito e a educação. Pois educar pressupõe articular e ancorar nossos princípios e desejos de transformação social e política em diretrizes pedagógicas que tomam por base os preceitos de natureza espiritual, na medida em que são eles que contribuem para fornecer sentido não apenas às práticas educativas como formação humana, mas sobretudo à vida. Não tem sido casual que, nos últimos anos, problematizar a finalidade da prática educativa e o sujeito de nossa educação a partir do resgate da espiritualidade tem se tornado tarefa urgente e cativante em uma sociedade que fez dos processos formativos uma simulação mal feita do real.

Palavras-chave: Educação; Espiritualidade; Formação Humana

Agência de Fomento: CAPES

Referências:

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
FREITAS, A. S. O cuidado de si como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
HADOT, P. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga**. São Paulo: E realizações, 2014.
RÖHR, F. **Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

O PRECONCEITO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Suely Marilene Silva¹;
Prof. Dra. Fernanda Carvalho²;
*Aglairis Claudine de Sousa*³

¹Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
E-mail: *suely.marilene@gmail.com*;

²Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
E-mail: *fernandacgcarvalho@gmail.com*.

³Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
E-mail: *claudinesk10@hotmail.com*

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo buscar descrever e analisar alguns procedimentos pedagógicos que levam as atitudes discriminatórias em relação aos alunos negros em sala de aula e na família. Sustento o conteúdo com uma pesquisa cujos fundamentos foram extraídos de grandes autores em suas referências, a partir das considerações destes autores analisei seus procedimentos históricos veiculados em livros investigativos e paradidáticos. Espera-se que os procedimentos possam fazer parte do uso em cotidiano de uma transmissão de conscientização do valor do ser humano, enquanto gente, e não por sua cor/raça. Observa-se que a pesquisa demonstrou a valorização do negro e sua origem, fazendo com isso uma ligação entre o trabalho do professor em sala de aula e os métodos pedagógicos para uma socialização entre o branco e o negro, ensinando-os respeito em convivência na escola, família e sociedade.

Palavras-chave: Racismo, Sociedade, Escola, Relações Pedagógicas.

REFERÊNCIA:

AQUINO, Julio (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**. (São Paulo: Summus, 1998). ASSIS, M. D.P., CANEN, A. **Identidade negra e espaço educacional: Vozes, histórias e contribuição do multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisas, n. 34, p. 709-724, set. /Dez 2004. ARANHA, MM L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989. CANDAU, Vera Maria (coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro; DP&A, 2003. p. 176.

ÁREA TEMÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O QUE APRENDEMOS ENSINANDO CIÊNCIAS POR MEIO DA TEORIA DE GALPERIN?: UM RELATO DE FUTUROS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edson Carlos Silva de Souza¹;
Tiago Roberto Barbosa dos Anjos
Edna Lúcia Frazão da Silva Coelho
Orientador/a: Petronildo Bezerra

¹Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE;

²Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE;

³Docente/pesquisador do Depto de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE/UFPE.

npk@bol.com.br

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Este trabalho tem como intuito divulgar o que um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o (PIBID) PEDAGOGIA/UFPE RECIFE área do ensino de Ciências aprendem ensinando Ciências por meio da Teoria de Galperin. Para execução do referido trabalho, tomamos como base as vivências ao longo do PIBID no ano de 2016. Buscamos relatar as nossas experiências pedagógicas na perspectiva de superar as velhas concepções de ensino e aprendizagem que enfatizam a transmissão de conhecimentos em detrimento da reflexão e também parecem esquecer de considerar as potencialidades dos alunos do ensino fundamental e também dos futuros professores como aspectos a serem valorizados para a promoção do desenvolvimento humano. Todo o método de trabalho desenvolvido em sala de aula e fora dela baseou-se na Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin. Através destas etapas procuramos organizar os processos de ensino para que os alunos realizassem atividades com objetos materiais que representavam os conceitos científicos a serem aprendidos. Esta atividade é orientada segundo as características do objeto. O princípio deste método salienta que a aprendizagem humana acontece na atividade prática, social, interativa e somente através dela é possível a aquisição da consciência sobre a realidade e o mundo. Assim, o docente tem o papel de incentivar o aluno a tornar-se o agente da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento em interação com os sujeitos, objetos e própria cultura. Tem como grande referência a natureza social do pensamento humano. Dessa forma, as Etapas de Galperin, para nós professores em formação, nos enriquece com novos conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem em ciências, além de favorecer a aprendizagem dos alunos dando-lhes novas e diferentes oportunidades. **METODOLOGIA:** Nossas intervenções pedagógicas aconteceram em duas escolas municipais do Recife-PE em turmas de 3º e 4º anos do ensino fundamental nos anos letivos de 2015 e 2016. As

salas eram formadas por meninas, cerca de 60% da turma e meninos com cerca 40%. Boa parte dos alunos das duas escolas sabia ler e escrever. Na turma do 4º ano dos 17 alunos apenas quatro não sabiam ler corretamente e precisavam de ajuda para escrever. Para nos auxiliar na execução dos nossos planejamentos buscamos as contribuições da Teoria de Galperin, cujo foco está na realização de atividades práticas devidamente orientadas segundo as características do objeto de aprendizagem. Nesse contexto, tal metodologia surge com o objetivo de desenvolver o ensino e o aprendizado do aluno, focando um conjunto de ações que, uma vez executadas, possibilitam a compreensão da natureza sócio-histórica do conhecimento, um produto da atividade humana sobre o mundo. As práticas de ensino que foram realizadas nas escolas seguiu as etapas de Galperin. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Sobre o uso da Teoria de Galperin podemos afirmar com clareza que promoveram uma compreensão maior dos conceitos, pois passamos a identificar em sala de aula as ações de assimilação dos alunos, uma vez que um dos princípios desta teoria é justamente a assimilação de uma ação interna a partir de uma ação externa. Esta é, portanto criada a partir das relações sociais e assim podemos acompanhar o modo como o aluno estar aprendendo uma vez que é somente através desta atividade externa que o aluno consegue se apropriar do objeto que norteia a sua ação no mundo. Mediante isso, podemos dizer que as etapas de Galperin nos dá embasamento teórico e metodológico para monitorar o aprendizado dos alunos, identificar e analisar situações se o aluno consegue ou não fazer relação dos conteúdos com seu contexto sociocultural e se está realizando a atividade corretamente. Diante deste cenário que embasou as nossas ações pedagógicas na sala de aula de ciências, podemos perceber um bom desempenho dos alunos nas atividades propostas, pois conseguiram representar adequadamente os conceitos de modo amplo e sistêmico caracterizando bem os contextos em que estão inseridos. Buscamos apoio das Etapas de Galperin para estimular os alunos a pensar, questionar e aguçar o desejo de conhecer o objeto da ação/aprendizado. Uma destas etapas, a **ação verbal externa**, possibilitou avaliar as discussões que aconteceram em sala de aula, sendo possível promover uma avaliação interventiva que permitiu acompanhar melhor a aprendizagem dos alunos. Um dos resultados desse processo é a constatação de uma melhoria na capacidade dos alunos em realizar tarefas, questionar e expor as suas ideias de forma mais organizada, orientada e estruturada segundo as características do objeto a ser assimilado. Com isso podemos ter uma melhor interação com os discentes na prática de ensino. Sobre as questões relativas à nossa formação docente, compreendemos que a Teoria de Galperin nos auxiliou a refletir sobre o processo formativo no qual estamos imersos, dando-nos condições teórico-metodológicas para compreender melhor a estrutura e organização do planejamento das nossas aulas. Permitiu-nos ainda certa familiaridade com os conteúdos uma vez que, ao valorizar os conteúdos de ensino, a teoria praticamente exige de nós um aprofundamento para que possamos aprender mais e melhor sobre os conceitos a serem ensinados. Além disso, as etapas de Galperin trazem uma bagagem teórica fundamentada no processo de formação de conceitos a partir da realização de atividades de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento das ações mentais no indivíduo e, ainda, esclarece e valoriza o papel da escola nesse processo e nas diversas formas de promover o ensino/aprendizagem no espaço escolar. Essa valorização recai sobre a real possibilidade que a escola tem de desenvolver o

potencial de cada estudante, acreditando ser um espaço de boas oportunidades para pensar, refletir, executar tarefas, exercitar diversas habilidades cognitivas, contribuindo, dessa maneira, para desenvolver a independência e autonomia do aluno. Entendemos que a Teoria de Galperin auxilia nossas práticas para que sejam sempre contextualizadas para favorecer a aprendizagem dos conceitos científicos. A partir da Teoria aprendemos a orientar melhor os estudantes, dando a eles definições mais precisas, instigando-os a realizar perguntas e buscar suas respostas. Percebemos que a Teoria de Galperin nos auxiliou na busca de superar desafios como alunos não alfabetizados, a falta de interesse pelo assunto abordado e a dificuldade de materializar os conceitos científicos, uma vez que as atividades planejadas exigem dos alunos não uma ação generalizada, mas uma ação específica orientada para as características do objeto. Isso traz consequências para o aluno, pois objeto passa a fazer parte do seu contexto sociocultural uma vez que precisa ser materializado para em seguida ser compreendido e transformado pela atividade de aprendizagem. Dessa forma aprendemos a agir para conseguir encontrar na prática a solução do problema, e assim construir um pensamento crítico e reflexivo. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** As mudanças na formação dos professores, que é uma das exigências e razão de ser do PIBID, colocam para nós a necessidade de termos uma base sólida de conhecimentos tanto pedagógicos como específicos para que, de fato, possamos manter de modo bem articulado a relação teoria/prática. Esta formação orientada pela prática encaminha propostas para uma reflexão a cerca da nossa ação como futuros docentes do ensino o fundamental O conteúdo dessa reflexão é caracterizado por uma busca em superar os limites do fazer pedagógico a partir da escola. Estes limites tem um lastro enorme de características que vão do plano cognitivo relacionado a aprendizagem dos alunos como dos nossos próprios limites em estar numa sala de aula dominada por uma profusão de necessidades de natureza e ordem diversas. Com isso, através da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de temos a possibilidade de acompanharmos de forma mais clara, direta, objetiva e processual a construção e solidificação do aprendizado de cada aluno. Buscando assim consolidar os conceitos trabalhados de forma prática, dialogando com a realidade vivenciada dos estudantes. A partir de nossas experiências em sala de aula no PIBID, podemos dizer que através da Teoria de Galperin pudemos ter um maior domínio dos conceitos e nos possibilitando uma didática melhor para trabalhar com o ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Percebemos o impacto positivo na nossa formação, pois nela vislumbramos o estabelecimento de possibilidades para a criação de estratégias de ensino que valorizam o conteúdo conceitual, o desenvolvimento do aluno a partir da formação de habilidades como um produto de uma aprendizagem social e histórica advinda de uma ação voltada ao conhecimento das características do objeto. Dessa forma, a Teoria de Galperin além de ser uma base conceitual que dá consistência a nossa prática, possibilita uma clareza do que estamos ensinando. Ajudando-nos não só no ensino de Ciências, mas também no ensino de outras disciplinas. Com isso a Teoria favorece no pensamento sistemático crítico e reflexo para os professores e para os alunos.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de ciências; prática pedagógica reflexiva.

REFERÊNCIAS

NÚÑEZ, Isauro B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: LiberLivro, 2009.

SILVA, Petronildo. **Para além das concepções empíricas sobre a formação dos professores de ciências da natureza**: A importância de refletir sobre concepções sócio-históricas de ensino e aprendizagem. - PIBID-UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente / organizadores : Eleta de Carvalho Freire, Sérgio Ricardo Vieira Ramos, Ângela Paiva Dionísio. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. 235 p.

ÁREA TEMÁTICA: ENSINO MÉDIO

O QUE OS JOVENS MATRICULADOS NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DESEJAM DAS SUAS ESCOLAS: UM ESTUDO NA CIDADE DO RECIFE.

Izabela de Melo Oliveira Lima de Queiroz¹;
Ramon de Oliveira²

¹Estudante do Curso de pedagogia/CE/UFPE;
E-mail: izabela_melooliveira@hotmail.com,

²Docente/pesquisador do Depto de Fundamentos
Sócio-Filosóficos da Educação /CE/UFPE.
E-mail: ramono@elogica.com.br

RESUMO

INTRODUÇÃO: Esse projeto de pesquisa pretende investigar o que os jovens pensam e desejam do ensino médio de escolas públicas da cidade do Recife/PE. A princípio é importante salientar que embora muitas vezes tidas como sinônimos, juventude e adolescência têm significados distintos, ainda que superpostos. Essa pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as concepções que os jovens matriculados no ensino médio têm sobre a escola e quais as expectativas que eles têm da escola em relação ao seu presente e em relação ao seu futuro enquanto trabalhadores. A Pesquisa em suas especificidades objetiva: Levantar o perfil sócio-econômico-cultural dos jovens matriculados no ensino médio; Apreender qual a importância que atribuem à escola em suas vidas; Levantar a opinião dos jovens sobre a contribuição da escola para sua formação enquanto trabalhadores; Descrever as relações que os jovens estabelecem entre a escola e as questões da sua vida cotidiana. A juventude no Brasil é definida através da faixa etária de 15 a 29 anos, como se pode ver no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), porém não devemos reduzir a juventude a uma mera cronologia. Essa categoria etária é utilizada para definir indivíduos que vivem no mesmo tempo histórico e para a elaboração de políticas públicas. Não há um único conceito para a juventude pelo fato da mesma não ser homogênea, o ser jovem vai além de um conceito fechado pelo fato dos jovens possuírem várias identidades. É fundamental refletir sobre a juventude através das vontades que movem os jovens, relacionando o poder de enfrentamento e a força de suas ideias e atitude tanto na escola quanto na sociedade. No decorrer da pesquisa percebe-se que as escolas no geral, ainda não reconhecem que os alunos que ali chegam trazem consigo suas próprias experiências sociais e que com isso a escola termina tratando esses sujeitos, através de parâmetros que se divergem de por questão de sobrevivência e obtenção de renda, ou pode ser as primeiras experiências por meio de estágios ou cursos profissionalizantes. Para a escola cabe identificar as diferentes experiências de trabalhos de seu alunado e qual a repercussão desta experiência para a vida estudantil. Além de, refletir o seu papel diante do jovem e do mundo do trabalho. Assim, o desafio é incorporar estes múltiplos olhares das “juventudes” brasileira, na

prática diária das escolas. Não deixando de observar atentamente as práticas que ocorrem fora da instituição educativa. Partindo desses pressupostos é que queremos investigar “O que pensam e desejam os jovens do ensino médio das escolas públicas da cidade do Recife/PE, analisando suas concepções sobre a escola e quais as expectativas que eles têm da escola em relação ao seu presente e em relação ao seu futuro enquanto trabalhadores. **MATERIAIS E MÉTODOS:** O projeto de pesquisa apresenta dois eixos teórico-metodológicos: O primeiro momento foi dividido em 2 etapas: um levantamento bibliográfico sobre a temática do projeto e levantar o perfil sócio-econômico-cultural dos jovens matriculados no ensino médio na cidade do Recife. Foi aplicado um questionário estruturado com 43 questões, para um total de 208 alunos matriculados no ensino médio, em 2 escolas localizadas na Cidade do Recife: Escola de Referência de Ensino Médio Álvaro Lins no bairro de Nova Descoberta e na Escola de Referência de Ensino Médio Santos Dumont, no bairro de Boa viagem. Ambas as escolas são de ensino médio no horário integral. No segundo momento: elaborou-se uma entrevista semi-estrutura com 25 perguntas e sua aplicação foi realizada com 16 jovens no total. Sendo: 8 jovens do 2º ano e 8 jovens do 3º ano do ensino médio. Sendo 4 meninas e 4 meninos, por série. No processo de levantamento de dados objetivando caracterizar a juventude e discutir o ensino médio, utilizamos como fundamentação teórica autores como: Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Marília Spósito, Paulo Carrano, Geraldo Magela Leão, Maria Teresa KERBAUY, José Machado Pais, entre outros. Também no processo de investigação analisamos dados do censo da educação básica. **RESULTADOS:** A questão da juventude na escola deve ser tratada como um desafio pela busca da compreensão a respeito do que significa ser jovem atualmente e como deve a escola se relacionar com este jovem estudante. Na escola os jovens passam parte significativa de seu cotidiano. É o lugar de fazer amigos e compartilhar experiências e valores. Ser jovem é um desafio e um caminho a ser trilhado. Quando perguntados se a escola tem importância para a sua vida, 56% dos jovens entrevistados, está presente nas suas falas a palavra futuro, entretanto há falas que indica esta relação do futuro expressada indiretamente. No decorrer das falas, os projetos de continuidade dos estudos junto com a importância da escola e sua valorização para a obtenção de sucesso no futuro (profissionalmente falando) são marcantes, e a maioria desses jovens estudantes tomam para si uma “responsabilidade” sobre o sucesso, tanto na escola, quanto na vida profissional. No entanto, o que cada vez mais fica evidenciado é o fato da escola submeter-se a uma lógica de produtivismo e de estímulo à formação de sujeitos econômicos, que os faz pensarem sobre o seu futuro profissional. Na prática, os jovens são vistos sob uma perspectiva de controle ou são tidos como potenciais sujeitos econômicos. Diante desse quadro mostra-se pertinente o desenvolvimento de investigações que objetivem apreender o que os jovens pensam sobre a escola, sobre os sentidos que eles atribuem à sua passagem pelo Ensino Médio. Afinal de contas, os jovens vivenciam as mais distintas histórias e pertencem às mais variadas redes de relação. Defrontam-se com escolas que persistem em manter rituais de exclusões que em muitas vezes representam formas de excluir os jovens. Os estudantes revelam que a escola precisa entendê-los, escutá-los, procurar se colocar no lugar, procurar entender as suas mentalidades. Nas escolas, nas ruas, muitos jovens querem ser ouvidos, porém não são levados a sério, julgam que eles não têm experiência de vida para saber como a vida funciona, mas tudo o que eles pedem é um futuro melhor. O trabalho para alguns jovens é tido como aspirações, para outros é uma atividade rentável que possibilita oportunidades. Porém, há uma grande preocupação com os jovens quando se refere ao trabalho e estudos, pois

quando sentem a necessidade ou o trabalho é imposto, os jovens tendem a deixar a escola para se dedicarem ao trabalho. Quando não abandonam passam a estudar de maneira precária, deixam sua formação escolar para segundo plano. Isso implica ouvir os jovens e identificar as problemáticas da educação escolar, em contraste com a família e o mercado de trabalho; e implica, também, entender o que está obrigando muitos deles a deixarem a escola ou estudarem e trabalharem ao mesmo tempo. 66% jovens desejam trabalhar e estudar após o término da educação básica. O trabalho está entre os principais assuntos que mais mobilizam o interesse dos jovens. Entre os 10 assuntos que os jovens mais sentem dificuldades os destacaram-se: estudos, não ter trabalho, dinheiro, ser dependente, pais, namorar, drogas, crime, se expressar e sair só. Quando perguntados sobre os seus desejos, os jovens destacaram: Trabalhar, ter filhos, ficar rico, terminar os estudos, entrar na universidade, viajar, ser feliz, casa própria, se casar, namorar. Já os assuntos que interessam aos jovens destacam-se: Estudo, fazer algum curso, esporte, família, ler, religião, trabalho, fazer vestibular, musicas e futuro. De uma forma geral considera-se que os jovens pesquisados, quando provocados a refletir sobre suas possibilidades de mudança, manifestaram interesse em melhorar suas condições de vida pensando com relação ao futuro mediante o aumento da escolarização e da qualificação. **DISCUSSÃO:** O conceito de juventude, porém, transformou-se ao longo do tempo e com isso essa etapa da vida deixou de representar, unicamente, o tempo de preparação para o trabalho e para a vida adulta. A fase da juventude muitas vezes vem associada a muitos fatores negativos como a criminalidade, a violência e uso de drogas, há uma tendência de apresentá-la como se não fosse parte da sociedade. Com isso, fala-se de juventude como se ela não fosse parte constituinte da sociedade, com a intencionalidade subentendida de atribuir esses fatores negativos apenas à juventude e não à sociedade como um todo, ou seja um problemática social. A questão da juventude na escola deve ser tratada como um desafio pela busca da compreensão a respeito do que significa ser jovem atualmente e como deve a escola se relacionar com este jovem estudante. Na escola os jovens passam parte significativa de seu cotidiano Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. A escola pretende realizar uma tarefa em que coloca os jovens como protagonistas e então ela articula na pratica essa proposta de formação de cidadãos e cidadãs aptos a “se inserir na sociedade de modo consciente e pró- ativo” (papel da escola em estimular os jovens a participarem), seja essa participação política ou não. Os jovens que são oriundos de famílias de baixa renda trabalham para ajudar em casa na maioria das vezes, mas essa entrada no mercado de trabalho muitas vezes é o que possibilita aos jovens alcançarem o que desejam, pois ao vivenciarem no trabalho garante a oportunidade de terem o mínimo de recursos para terem acesso, por exemplo, ao lazer. Diante do exposto, pode-se afirmar que a juventude é uma categoria socialmente construída e varia de época para época e de sociedade para sociedade. Com base nisso, pode-se considerar que ser jovem hoje não é o mesmo que foi ser jovem ontem, já que os valores e representações sociais que influenciavam a construção da juventude outrora não são mais os mesmos valores que influenciam a construção da juventude atualmente. Ao lado disso, constata-se que a escola não tem conseguido lidar com os jovens alunos que ali chegam. **CONCLUSÕES:** Concluímos que para os jovens pesquisados é importante que a escola valorize o jovem sabendo lidar com suas singularidades. Contudo é importante salientar que os jovens querem que a escola construa oportunidades para eles sem impor muitos limites e regras,

apenas deem espaços para serem jovens. Os fatos analisados mostram que o jovem deseja participar da escola e ser protagonista no cenário escolar. A escola precisa entender o momento dos estudantes e acatá-los com respeito, ouvi-los, escutar e dialogar com eles. O jovem deseja participar e ser atuante. É preciso também que a sociedade veja a juventude de maneira diversa e possuidora de poder no tempo presente e não apenas como pessoas em formação para o futuro, por isso é imprescindível que as escolas se abram para suas necessidades e anseios presentes para que desde já atuem como responsáveis por serem integrantes da sociedade e que o poder público os veja como merecedores de políticas específicas para suas necessidades. Essa pesquisa foi de fundamental importância para compreender o que pensam e desejam esses jovens de escolas públicas do Recife, e serviu para compreender a ideia de juventude que é relacionado diretamente ao ensino Médio que nos faz compreender a dimensão sobre a juventude que além de jovens são estudantes.

Palavras-chave: Juventude; Ensino médio; Escolas; Trabalho

REFERÊNCIAS

CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPÓSITO, M. P. O encontro das culturas juvenis com a escola. São Paulo: Ação Educativa: Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001. DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.) **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. SOUZA, Regina Magalhães de. Escola e juventude: o aprender a aprender. São Paulo: Educ/Paulus, 2003. SPOSITO, Marília. Transversalidades o estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. Educação e Pesquisa, São Paulo. V.36, n. especial, p. 095-106, 2010.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

OS DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE-PE

Isabella Júlia Santana da Silva¹;
Robson Guedes da Silva²
Orientadora: Rafaela Soares Celestino³

¹Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco,
e-mail isabella.juliappf5@hotmail.com;

²Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco,
e-mail robsonguedes00@hotmail.com ;

³Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, professora
substituta do Departamento de Administração e Políticas Educacionais (DAEPE-UFPE)
e-mail rafaela.celestino.soares@gmail.com.

RESUMO:

INTRODUÇÃO: O debate acerca da importância da educação especial numa perspectiva de educação inclusiva se consolida cada vez mais, mediante a necessidade de discussão, bem como a luta pela efetivação de uma educação realmente inclusiva no cotidiano escolar. Dessa forma, este trabalho objetivou observar uma Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola municipal e discutir a acerca dos elementos que a observação somadas as leituras teóricas fomentam.

METODOLOGIA: A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal da cidade do Recife-PE que atende cerca de 400 alunos divididos nos três turnos: diurno, vespertino e noturno. A mesma teve como foco inicial de observar a estrutura e o funcionamento do Atendimento Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, e no segundo momento, descrever o que foi observado, levando em conta as dificuldades físicas e a relação família-escola dos alunos que necessitam do atendimento especializado. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** A partir das necessidades e dificuldades de alunos, a coordenação pedagógica junto à direção, perceber a necessidade de um atendimento especializado para esses alunos. Mesmo com a falta de verba específica para montar a sala de recursos e colocar em prática esse atendimento, a escola se prontificou a solucionar a situação. O espaço utilizado hoje como a Sala de Recursos da referida escola foi um espaço improvisado, pois era utilizado como almoxarifado. Trata-se de um espaço pequeno e estreito. Inicialmente foi feito uma pequena reforma, como a pintura, a instalação do ar-condicionado, e se tentou aperfeiçoar ao máximo o espaço. A Sala de Recursos é do tipo I e conta com um armário, três prateleiras, um computador, software para comunicação, fones de ouvido, microfones, uma impressora, uma mesa, três cadeiras, materiais e jogos

pedagógicos (de disciplinas específicas e também jogos interdisciplinares), com o intuito de que esses recursos pedagógicos possam facilitar a acessibilidade e a aprendizagem. O atendimento é realizado no contra turno do horário de aula, a grade de dificuldade existente, é que esse atendimento só está disponível no turno da tarde e mesmo com todo esforço acaba deixando os alunos da tarde sem atendimento. Outra questão é que a escola possui alunos do EJA – Educação para Jovens e Adultos, do turno da noite que também necessitam desse atendimento, no entanto, ocorre um dilema, pois muitas vezes os alunos não possuem disponibilidade para frequentar a sala ou simplesmente não se interessam em frequentar. Por ser muito estreita, os alunos que utilizam cadeira de rodas sentem dificuldades para se movimentar dentro da sala, sendo assim, sempre necessitam de auxílio de outra pessoa. E mesmo com todas as barreiras impostas pela burocracia da administração governamental, a escola tem conseguido fazer esses atendimentos na sala de recursos, até porque esse trabalho mais minucioso com os alunos da educação especial já acontecia mesmo sem terem um espaço específico. Segundo o Caderno de Educação Especial (ASFORA, 2012 p.34-35), existe um público-alvo que depende do AEE para desenvolver de forma satisfatória sua aprendizagem educacional. Esse público característico diz respeito às pessoas/alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Embora a Sala de Recursos seja de suma importância dentro de uma instituição para que a inclusão social aconteça, o Atendimento Educacional Especializado é muitas vezes banalizado e deixado para trás. É necessário que as instituições, a família dos alunos que necessitam desse atendimento e o governo se conscientizem sobre a importância do atendimento para o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano como ser social. A questão está na contradição que encontramos quando colocamos frente a frente o que diz a lei e no que realmente acontece dentro das escolas. A princípio, se excluía as pessoas que possuíam necessidades especiais, o que caracterizava fortemente a segregação. E agora, a perspectiva está em uma educação de caráter inclusiva, mas é preciso nos questionar se essa displicência com a real situação da educação especial brasileira pode se chamar “Educação Inclusiva”. O que se viu no Campo foi uma tentativa de auxiliar os alunos que possuem necessidades especiais, e que aconteceu com êxito da instituição, uma vez que o atendimento está acontecendo na unidade de ensino, no entanto, há falta estrutura física no que se diz respeito da Sala de Recursos, sendo de responsabilidade dos órgãos competentes. No geral a experiência de conhecer o espaço da Sala de Recursos, e como funciona o AEE – Atendimento Educacional Especializado foi fundamental indispensável na nossa formação enquanto futuras pedagogas e educadoras. A gestão pedagógica mostrou que apesar das dificuldades no caminho, é possível encontrar meios e alternativas para que a Inclusão realmente aconteça no âmbito educacional.

Palavras-chave: Escola; Sala de Recursos Multifuncionais; Educação Inclusiva.

Referências

ASFORA, Rafaela. **O atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais**. In: Brasil. Ministério da Educação. Caderno de Educação Especial. A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília:

MEC.SEB. 2012 p. 33-37. **Grupo de trabalho da política nacional de educação especial. Política nacional da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. MEC:2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em: 30/10/2016. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

ÁREA TEMÁTICA: TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA UFPE: RELAÇÕES ENTRE PARIDADE E HISTÓRIA DA UFPE

**Hercilia Melo do Nascimento¹;
José Luis Simões²**

¹Estudante do Curso de doutorado em
educação do Centro de Educação
da Universidade Federal de Pernambuco;

²Docente do Programa de Pós-Graduação em
Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal de Pernambuco.
hercilia-melo@hotmail.com

INTRODUÇÃO: A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), aos seus 65 anos, deflagrou o processo para construção do seu novo estatuto, com objetivo geral de elaborar uma proposta, de forma democrática, com a participação de todos os segmentos (UFPE, 2013, p. 9). No seu cerne, permitir-nos-ia caminhos para discutir sobre/a universidade brasileira, anseio de diversos atores e movimentos nas luta pela democratização da educação, na medida em que dá origem a instrumentos legais que movimentam o tecido de relações na sua institucionalidade. Após aprovação da metodologia para a condução dos trabalhos, professores, técnicos e estudantes indicados pelos seus respectivos pares integraram comissões setoriais e o colégio estatuinte para elaboração de propostas e deliberação. A qualquer interessado estava garantido o envio de proposições, além da premissa da composição paritária nestas instâncias. O documento aprovado pelo Congresso Estatuinte, em 2015, recebeu parecer jurídico demonstrando impedimentos de sua homologação na íntegra, contrariando, como exemplo, a carta de delegados partícipes. Ao mesmo tempo, a defesa da paridade nas instâncias deliberativas, entre outras demandas, ocuparam manifestações pela manutenção das propostas aprovadas e suas possibilidades para a vida universitária. No bojo das lutas pela ampliação da participação da comunidade, em 2016, tem-se a implantação do Conselho Departamental Experimental Paritário no Centro de Educação como exercício de gestão democrática, no atendimento à pluralidade de ideias, da valorização dos alunos e técnicos junto aos docentes, do respeito às formas distintas de aprendizado que não se restringem à sala de aula, aspectos que se colocam na contraposição de danos à democracia, inclusive que atravessa a conjuntura nacional. A reunião de lutas nesta experiência propiciou/a que servidores e estudantes também apresentem suas visões/percepções/experiências quanto à administração, princípios e finalidades da instituição, na emergência de novos paradigmas. Neste sentido, sua construção reconhece o conhecimento e a experiência não apenas provenientes de círculos de pesquisadores estabelecidos,

coadunando, impreterivelmente, com o reconhecimento do estudante e da capacidade do ser humano de ser e de saber. Inclusive, o próprio modo de saber precisa ser valorizado, em decorrência do uso intensivo de conhecimento para corresponder às necessidades reais dos povos e nações (BERNHEIM; CHAUI, 2008). Objetivo: Para tanto, motivou-se reflexões acerca da participação estudantil na história da UFPE, no sentido de relacionar permanências e/ou rupturas no tempo presente. Metodologia: Atas de reunião dos conselhos superiores, documentos vigentes na UFPE, livros e jornais em arquivos públicos sobre a história institucional foram utilizados como fontes principais. Resultados e discussões: Nas atas de reuniões do Conselho Universitário (Consuni) não são encontrados registros de voz estudantil no reitorado de Joaquim Amazonas (1946 a 1959), embora nas gestões sucessoras de João Alfredo (1959 a 1964) e Newton Maia (1964) a predominância é de intervenções breves, esclarecimentos e apresentação de novos conselheiros (SANTOS; SILVA, 2009; SANTOS; 2010). Diferentemente, na imprensa escrita, especialmente no Diário de Pernambuco, os estudantes detinham espaço em coluna para divulgar informativos, eventos, convocação de reuniões e demais assuntos de interesse da categoria. A movimentação da categoria também pode ser constatada na primeira greve estudantil da instituição deflagrada em 09 de setembro de 1947, fruto da intransigência de um professor frente à prova parcial da 2ª cadeira de física, na escola de Engenharia. A greve moveu sentimento de solidariedade com apoio de outros organismos estudantis e Escolas Superiores, inverso ao poder político geralmente conferido aos estudantes. Com amparo das Leis, residem ainda hoje Conselhos majoritariamente docentes, como colegiados, plenos, câmaras que não absorvem o protagonismo estudantil para as transformações que a instituição tanto precisa. Apesar de constituir-se como maior segmento e usuário das políticas públicas, ao corpo estudantil é apontada a organização de diretório central (DC) próprio como alternativa para a profusão de suas demandas. O DC como estabelecido inicialmente no Estatuto da UFPE (1946) tinha a prerrogativa de, além de compor o Consuni através de seu presidente, defender os interesses estudantis no que concerne à aproximação e solidariedade entre os estudantes, realizar competições e solenidades, embora o reconhecimento de suas eleições restringia-se ao órgão superior de direção pedagógica e didática das faculdades e escolas. As emendas no segundo texto estatutário (1975) não asseguraram mudanças profundas no que concerne à composição dos conselhos superiores, conservando-se minoritária a participação estudantil nos espaços de consulta e decisão, embora o compromisso de “complementar a formação cultural, moral e cívica do seu corpo discente” em sua redação (RECIFE, 2012). Apesar dos esforços e relevantes escritos sobre a história institucional, a produção geral apresenta registros espaçados e mais localizados do movimento estudantil, sem a potência na identificação de egressos líderes estudantis e suas inserções na docência, na gestão da universidade ou até mesmo de instâncias ministeriais, numa trajetória em defesa por mais direitos e oportunidades para a juventude decorrentes da imersão anterior. Como exemplo, em 2009, tesoureiro de Diretório Acadêmico que participou da primeira greve estudantil na UFPE rememorou em entrevista sua vinculação como docente e

diretor (SANTOS, 2012), merecendo outras interpretações a respeito das lutas na mocidade como guia e prova dos caminhos adotados a posteriori. A unidade entre discurso e prática guarda as práticas esperadas na formação e na gestão do Ensino Superior, inclusive diante da composição que temos no Congresso Nacional, sem reforma política, de não representatividade da juventude e alianças em prol de iniciativas que não refletem pautas do eleitorado. A universidade, diante de sua função social, precisa garantir, como em qualquer espaço educativo, a promoção do diálogo entre diversos atores e dele assegurar ou propiciar os encaminhamentos tomados, rompendo ciclos autoritários e de depreciação de atores com a justificativa de vínculo passageiro. Os estudantes ainda não são reconhecidos como sujeitos promotores de cultura e identidade universitária, com preponderância do esforço dos docentes e gestores nas narrativas. Moraes e Lima (2011) ressaltam que as políticas voltadas aos estudantes não priorizam o debate com os estudantes acerca de suas necessidades na construção de um projeto que se distancie da lógica ‘dos pacotes prontos’, sendo pontuais e emergências. O movimento estudantil reivindica a constituição de um plano mais permanente e de sentimento estudantil quanto as suas prioridades, sejam elas referentes ao orçamento da universidade, currículo, assuntos didáticos ou de pesquisa. Na contramão deste empenho, no início do reitorado de Marcionilo de Barros (1970-1975), foi possível identificar que a medicina possuía um terço dos quadros dos servidores da instituição e o mesmo percentual no que se referia a recursos de custeio (SANTOS, 2012, p. 213), mostrando privilégios em detrimentos das demais unidades acadêmicas. Mas, na atualidade, a constituição da paridade contribuiria para a mobilização da comunidade em constatações como esta? Será que não aumenta a corresponsabilidade na luta por uma UFPE melhor, o chamamento à participação como mencionou Arsênio Tavares em nota diante da homologação do Estatuto da Universidade do Recife, em 1946, sem processo de ampla consulta: “a Universidade é obra de colaboração, é comunhão de ideias, é conjugação de esforços e nunca obra de decreto, obra de um só homem”? O estatuto entrou em vigor no contexto de tentativa de controlar os movimentos operários, quando o governo criava mecanismos contra greves e fechava sindicatos, além de expulsar intelectuais e prender postulantes a Diretório Acadêmico no Estado (CUNHA, 2007). Conclusões: Não se pretende ressaltar que deve ser apenas a implantação de espaços paritários a meta da universidade, mas reiterar a mobilização da força que pode ser liberada pela pluralidade dos sujeitos sociais e suas experiências para o alcance de espaços cada vez mais democráticos e de participação social. A pujança da participação política dos estudantes deve ser reconhecida e estimulada como parte da formação, de forma livre, com reforço da esfera pública, tendo a democracia como elemento pedagógico e organizativo de uma nova Universidade, contrariando um modelo de socialização que beneficia a reprodução da estrutura e das relações de poder. Tem-se a urgência de novos fóruns que permitam à UFPE conduzir projetos institucionais que valorizem as lutas estudantis e o protagonismo da juventude, comprometidos com a transformação social a partir da constituição de habitus profissional ético-político. A garantia

estatutária de assentos nos Conselhos de Administração, Consuni, Ensino Pesquisa e Extensão e de Curadores não é suficiente.

Palavras-chave: estudantes; UFPE; paridade.

Agência: CNPq

Referências:

FERREIRA, M. M. História, tempo presente e história oral. Topoi, Rio de Janeiro, dez 2002, p. 314-332.

LE GOFF, J. A História nova. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005

RECIFE. Universidade Federal de Pernambuco. Estatuto da UFPE (1975). Gabinete do reitor: SEGIC, 2012.

SANTOS, E. M. de M. UFPE: instituição, gestão, política e seus bastidores. Recife: EDUFPE, 2012.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

PRÁTICA CURRICULAR E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

José Paulo Gomes Teixeira¹,
Lilian Gomes da Silva²,
Adriano Ferreira Vieira³

Orientadora: Rosângela Tenório de Carvalho ⁴

Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE/UFPE;

² Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE/UFPE;

³Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE/UFPE;
jppedagom2015@gmail.com

⁴ Docente/Pesquisadora do Depto de Métodos
e Técnicas de Ensino – DMTE /CE/UFPE
rosangelatc@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) segundo Figueira (2009) possui um histórico que caminha da exclusão e homicídio até a inclusão e, na maioria das vezes, segregação. A pesquisa surgiu da necessidade formativa como futuros profissionais da Educação em termos contato com a inclusão escolar objetivando apreendermos como a prática curricular está organizada para atender estudantes com Deficiência Intelectual e/ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) de forma inclusiva. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal do Dom no Recife-PE durante o segundo semestre de 2016 numa turma de Educação Infantil grupo V, que refere-se a crianças de 5 anos. **METODOLOGIA:** O estudo foi uma pesquisa qualitativa de vertente estudo de caso, pois nos limitamos a questão da prática curricular e inclusão de estudantes com deficiência intelectual e/ou TEA na Educação Infantil no grupo V, com delineamento Pesquisa de Campo em razão da necessidade de irmos a escola para a coleta de dados. A escolha pelo grupo V se fez pois nesta turma havia um aluno diagnosticado com Deficiência Intelectual. Realizamos análise documental a fim de identificarmos e analisarmos os documentos escolares que guiam a educação inclusiva no Município (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife) e na instituição (Projeto-Político-Pedagógico), a análise constituiu-se em coleta de dados, categorização (Documentos oficiais, técnicos-pedagógicos e didáticos), em seguida analisamos cada categoria relacionando-os com os objetivos da pesquisa. A observação foi utilizada objetivando: a) identificarmos o contexto no qual a escola está inserida; b) identificarmos e analisarmos os recursos disponíveis no ambiente escolar para a inclusão (plano de aula, cartazes, livro didático e caderno de alunos) e c) observar na prática de sala de aula como se dá o processo de inclusão de pessoas com deficiências intelectuais e/ou TEA. Conforme Ludke e André (1986) indicam, o registro das nossas observações se deu por meio da

anotação escrita nos cadernos de campo. A entrevista semi-estruturada com a professora da turma observada foi realizada a fim de identificarmos e analisarmos suas opiniões sobre o processo de inclusão de pessoas com NEE. A entrevista foi gravada em um gravador digital de *smartphone*, depois foi transcrita e analisada. A análise da entrevista ocorreu conforme pressuposto por Duarte (2004) organizando os dados nos eixos: a) Profissão Docente; b) Currículo Escolar e c) Prática Curricular e Inclusão Escolar, em seguida realizamos interpretação destes fragmentos articulando-os com os objetivos da pesquisa. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife afirma que a Educação Especial sob a perspectiva Inclusiva perpassa todas as modalidades do Ensino Regular de forma integrada dentro do Projeto-Político-Pedagógico abrindo espaço para que cada instituição busque e construa caminhos para atender suas peculiaridades, onde os conteúdos do ensino regular serão trabalhados para atender as NEE dos alunos por meio da: “promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, serviços e equipamentos, formas de comunicação e informação e nas demais atividades realizadas no contexto escolar” (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, 2012, pág.149) contemplando assim os direitos a acesso, participação e aprendizagem das Pessoas com Deficiências explícitos na Política Pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No Projeto-Político-Pedagógico da escola buscamos identificar sua missão pois, conforme Veiga (1998), o Projeto-Político-Pedagógico é a identidade da escola, é onde ela exprime quem é, seus objetivos, no que ela acredita e direciona as ações pedagógicas que serão adotadas na escola. A Escola do Dom tem como missão uma visão integral do aluno “contribuindo para seu desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, emocional e espiritual” (Projeto-Político-Pedagógico, 2014). Conforme a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2012) explícita, dentro do Projeto-Político-Pedagógico encontramos um capítulo específico que aborda a questão da diversidade e projeto de Educação numa perspectiva Inclusiva. O projeto de Educação numa perspectiva Inclusiva objetiva combater a discriminação entre negros, brancos, indígenas, homens, mulheres e pessoas portadoras de deficiência através de atividades lúdicas que abordem a diversidade. O projeto é avaliado de forma sistemática, contínua e tem como responsável os docentes da escola. Foi notório a desatualização do documento ao utilizar o termo pessoa portadora de deficiência, atualmente considerado pejorativo e substituído por Pessoa com Deficiência (PCD). As informações do Projeto-Político-Pedagógico vão de acordo com o que Giroux (1992) explícita quando fala que tornar o político mais pedagógico está relacionado com a emancipação do sujeito através do conhecimento crítico. Na visita realizada no dia 20 de setembro de 2016 o aluno X (nome fictício para preservar identidade) ao observar os desenhos de sua bolsa criou uma história sobre eles e ficou repetindo-a diversas vezes, a professora Y (nome fictício para preservar identidade) pediu que o aluno nos contasse a história e depois para a turma. Neste episódio foi notório a valorização do momento do aluno cumprindo um dos valores da escola disposto no Projeto-Político-Pedagógico como “Escuta do outro e socialização das experiências” (Projeto-Político-Pedagógico, 2014). No dia 04 de outubro de 2016 a professora fez a releitura de um livro paradidático, ao final da atividade o aluno X, voluntariamente, pegou o livro e começou a contar a história, a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) pediu que os demais alunos prestassem atenção, valorizando o tempo e autonomia do aluno afirmando a acessibilidade e respeito as particularidades do aluno disposta na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. Na primeira questão da entrevista, que abordava a experiência docente, a professora Y demonstrou bastante prazer na prática docente, afirmando um dos

tópicos do Projeto-Político-Pedagógico referente a prática docente na Educação Infantil que explicita que: “A prática docente na Educação Infantil deve ser conduzida num marco prazeroso do processo ensino-aprendizagem...”. Perguntamos como a professora organizava a prática curricular na sala de aula para que o aluno com NEE alcançasse os objetivos junto com os demais. E sua prática confirmou sua fala, a professora busca conhecer os alunos independentemente de suas necessidades e conhecendo cada um busca desenvolvê-los de forma que eles não se sintam pressionados, mas livre e de forma autônoma. **CONCLUSÕES:** Pelo que foi possível observar durante o período da pesquisa podemos concluir que a prática curricular para atender alunos com qualquer NEE é organizada conforme professor, escola e turma. Assim como o Projeto-Político-Pedagógico exprime a identidade da instituição, a organização da prática curricular exprime a identidade do profissional docente, um trabalho contínuo e que exige além de conhecimento, muita afetividade, paixão e empatia. Por fim, podemos reforçar a importância do planejamento e da didática, a busca constante por novas formas de construir uma aula e fugir do tradicional.

Palavras-chave: Currículo, Inclusão, Acessibilidade.

Referências: FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em silêncio:** uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008. LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. GIROUX, Henry. Pedagogia radical e o intelectual transformador. In: GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez Editora, 1992. RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, Educação inclusiva:** múltiplos olhares. Jacira Maria L’Amour Barreto de Barros (Org.), Katia Marcelina de Souza (Org.), Élia de Fátima Lopes Maçaira (Org.). Recife: Secretaria de Educação, 2015, v. 5. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/Fundamentos_teoricos_metodologicos_digital.pdf> Acessado em: 21/08/2016, às 17hrs.

ÁREA TEMÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

PRÁXIS PEDAGÓGICA DO ACOMPANHAMENTO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

Elizangela Dias Santiago¹;
Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos²

¹Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE
- elizangeladias92@hotmail.com;

²Bacharel em Psicopedagogia – UFPB.
Mestre em Educação /CE/UFPE
– trt.educa@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Esse texto discute a práxis pedagógica dos acompanhantes dos estudantes com deficiência na escola regular. Traz para o debate discussões em torno da necessidade de uma sociedade inclusiva. Essa discursão, quando é levada para o contexto escolar, ganha força no tocante a inclusão de pessoas com deficiência em salas de aulas regulares. Pois, investir em educação inclusiva vai além de fazer rampas e separar vagas no estacionamento das escolas para facilitar a vida dos cadeirantes. A acessibilidade implica também em readaptação curricular, para assegurar não apenas o acesso à pessoa com deficiência, mas a sua permanência com relativo sucesso escolar. Porque, em uma releitura de Fraser (2007), incluir é tratar o outro como igual nas escalas social, econômica e acadêmica, respeitando as diferenças no sentido da equidade. A tarefa de educar os alunos com deficiência ainda é encarada como um “fardo que os professores azarados têm que carregar” (SANTOS, 2012). Entretanto, desconstruir essa ideia segregacionista e apontar as bases para uma educação que privilegie o desejo intrínseco do homem de viver em sociedade e de aprender em sociedade são tarefa de todos. São sobre estes aspectos que o presente trabalho se propõe a tratar, questionando até que ponto a práxis do professor e do acompanhante tem auxiliado no desenvolvimento da escola inclusiva.

METODOLOGIA: A pesquisa foi de cunho qualitativo, com recorte etnográfico. Nas palavras em Moreira e Caleffe (2008) a pesquisa etnográfica “[...] é um método e um ponto de partida, é a interação entre o pesquisador e os objetos de estudos” (p. 85). Utilizamos o diário de bordo para realizarmos os registros. Pretendendo responder as inquietações apresentadas no início, este trabalho foi realizado em uma Escola Municipal da Prefeitura do Recife. A duração da pesquisa etnográfica foi de dois anos. Ressaltamos que estes dois anos não foram concretizados de forma sequenciada, mas ocorreram no ano de 2014 e 2016. Partimos de reflexões iniciais sobre o estudo e nos debruçamos sobre as observações realizadas. Destacamos que ambas observações foram realizadas no Ensino Fundamental I (1^o e 5^o ano). As estratégias utilizadas para as observações foram decorrentes de tentar compreender a práxis pedagógica no acompanhamento dos educandos com deficiência. No tocante à análise dos dados, lançamos mão da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A Análise de Conteúdo é uma técnica de tratamento de dados desenvolvida nos meados do

século XX, que objetiva fazer a sistematização e a análise das ideias presentes nos posicionamentos, verbalizados ou escritos, dos sujeitos (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: Entendemos a práxis pedagógica como algo que ultrapassa a prática docente, ou seja, que não se reduz ao trabalho docente, porém, visa uma interação entre os diversos sujeitos em prol de uma formação humana. De acordo com Souza (2009, p. 28), ela “é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docente, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdos pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica), contribuindo para a formação humana de sujeitos sociais”. Isso implica dizer que a práxis pedagógica é uma ação institucional da agência formadora de quaisquer formações de que esteja encarregada por uma sociedade ou por setores dessa sociedade. É possível pensar a práxis pedagógica na inter-relação de práticas de sujeitos que desejam ser educados (sujeito em formação) respondendo aos requerimentos de uma sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana de seus sujeitos. Sendo assim, pensar a práxis pedagógica somente no viés do acompanhante (pessoa que auxilia a criança deficiente em suas atividades na escola) é reduzir a práxis pedagógica a prática de apenas um agente na construção de conhecimentos necessário. Isso é o que na maioria das vezes acontece; o acompanhante fica responsável pela práxis pedagógica da criança com deficiência e o professor ausente de suas responsabilidades perante o aluno com deficiência. Esse fato foi evidenciado durante o primeiro ano da observação na escola. A professora não propiciava atividade diversificada para o aluno com eficiência, nem procurava auxílio com os demais colegas de trabalho (professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, demais professores, equipe gestora, família). Por outro lado, o professor deixava o aluno deficiente aos comandos do acompanhante – sujeito em formação inicial, que durante todo o ano de 2014 não recebeu nenhuma formação da escola para exercer aquela função. Ao que remete o ano de 2016, a professora junto com o acompanhante delineava atividades para serem executadas junto ao estudante com deficiência. Percebemos que neste ano o acompanhante participou de duas formações, proporcionadas pela Prefeitura do Recife. Porém, o que ocorria era a negação da família em levar a criança a escola.

CONCLUSÕES: As observações mostram que pensar e efetivar a práxis pedagógica tem sido um desafio, pois os profissionais estão a pensar individualmente em suas funções, sem levar em conta o trabalho coletivo que reverberem em finalidades e objetivos comuns. Por isso, surge a necessidade no ambiente escolar de que haja a oportunidade do diálogo a ação coletiva para a tomada de decisões da escola, visando a qualidade do processo que é vivenciado por todos.

Palavras-chave: Inclusão; Práxis Pedagógica; Trabalho coletivo.

Referências:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 de agos. 2015. RECIFE. Secretária de Educação Política de ensino da Rede Municipal do Recife: **Educação inclusiva múltiplos olhares**. Recife, 2015. Disponível em: http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/EducacaoInclusiva.pdf. Acesso em: 12 de agos. 2015. SANTIAGO, Elizangela Dias e SANTANA, Maria da Conceição de. **A participação dos pais ou responsáveis**

na construção do Projeto Político-Pedagógico. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Educação e diversidades. v. 2 n. 1. p. 92-108, 2016. SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. **Contribuições da psicomotricidade e dos estudos sobre linguagem para a prática inclusiva nos contextos de ensino e aprendizagem.** In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO, 2012, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2012. SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

PROPOSTAS AVALIATIVAS PARA A LEITURA PRESENTES NAS COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO APROVADAS NOS PNLD (2007 A 2013)

Autora: Lyvia Gabrielle da Silva/CE/UFPE,
Orientadora: Magna do Carmo Silva Cruz - DPOE/CE/UFPE.

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Este trabalho teve como objetivo compreender as concepções, orientações e propostas avaliativas para a leitura presentes nas coleções de Alfabetização aprovadas no PNLD (2007 a 2013). Para isto, buscamos: identificar as concepções e orientações relacionadas à avaliação da aprendizagem da leitura presentes no Manual do Professor; caracterizar as propostas avaliativas relacionadas à leitura presentes no Manual do Professor e Livro Didático. Pesquisadores (BATISTA, 2000; SILVA, 2005; ALBUQUERQUE e MORAIS, 2010) destacam que o LD de alfabetização sofreu modificações em sua estrutura desde sua criação. Além disso, a cada uma das edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são elencados critérios de análises das obras que atendam às discussões atuais sobre ensino, aprendizagem, avaliação, dentre outras. Assim, até o PNLD de 2007, apenas um livro era destinado à alfabetização, em 2010 foram destinados dois livros para o período de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental) e em 2013 foram definidas que as coleções de alfabetização deveriam ter três livros para atenderem à proposta de Ciclos de Alfabetização que englobam os três anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante, EF). Ou seja, as coleções aprovadas respectivamente nos PNLDs 2007, 2010 e 2013 foram pautadas pela transição do ensino seriado ao ciclo de alfabetização no país. Espera-se, portanto, que os LDs deem suporte aos professores quanto à forma como os conteúdos são trabalhados e avaliados contribuindo para o desenvolvimento de sua prática docente. O ensino da leitura com base nos métodos de alfabetização (os sintéticos e analíticos) estava presente nas cartilhas de alfabetização, único recurso didático usado na até a década de 1980 para alfabetizar as crianças. A partir das discussões tendo por base a psicogênese da Escrita e os estudos de letramento, após a referida década, defendeu-se a necessidade de criar um contexto alfabetizador que propicie a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças, por meio da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção por meio do uso dos diversos gêneros textuais. Neste sentido, Soares (2003) defende que a alfabetização deve estar relacionada ao letramento, o alfabetizar letrando. Passa-se a questionar o uso da cartilha e surgem os Livros Didáticos de alfabetização. Desde a implantação do PNLD, já ocorreram oito edições até o ano de 2016. Os livros didáticos inscritos no referido programa são avaliados e selecionados de acordo com critérios de natureza conceitual, política e teórico-metodológica a cada três anos e, aquelas aprovadas, passam a compor o Guia de Livros Didáticos que auxiliam aos docentes na escolha dos livros que chegarão à escola. Cada coleção de livros é composta pelo Manual do Professor (MP) e Livro do Aluno (LA). Segundo Gérard e Roegiers (1998), todos os MP devem contribuir para que o professor tenha um melhor desempenho de seu papel profissional do processo

de ensino e de aprendizagem e, para isso, precisam garantir aos professores: informação científica e geral, formação pedagógica ligada à área específica do conhecimento que trata a obra, orientações sobre a realização das atividades, sugestão de organização pedagógica da aula para a realização das atividades e orientações para a avaliação das aprendizagens. **METODOLOGIA:** Tendo por base a pesquisa qualitativa, nosso estudo adotou como procedimento metodológico a Análise Documental. Na análise do MP organizamos as categorias em: *pressupostos teóricos; formas de integração entre ensino, avaliação e aprendizagem; orientação quanto ao planejamento, instrumentos e procedimentos avaliativos; tratamento do erro; propostas de intervenção e registro do processo avaliativo.* Na análise do LA realizamos o levantamento de todas as atividades de leitura e, em seguida, categorizamos as que possuíam algum foco avaliativo, destacando a *quantidade, tipo; modo de execução; finalidade e qualidade* destas propostas. Das cinco coleções aprovadas, consecutivamente, nos PNLDs de 2007, 2010 e 2013, foram analisadas quatro, sendo elas: Bem Me Quer (BMQ), Porta Aberta (POA), Conhecer e Crescer (CEC) e A Escola é Nossa (AEN). Foram analisados ao todo quatro LA e quatro MP do PNLD/2007 (volume de alfabetização), oito LA e oito MP do PNLD/2010 (1º e 2º anos), doze LA e doze MP do PNLD/2013 (1º, 2º e 3º anos). Para o tratamento das obras empregou-se a análise temática de conteúdo, passando pelas etapas de pré-análise, exploração, tratamento e análise e por processos de descrição, inferência e interpretação (BARDIN, 2007). **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Como resultados, destacamos que todas as coleções partem da concepção que a avaliação é um processo coletivo e tem objetivo de regular e adequar a prática pedagógica às necessidades dos alunos como um processo contínuo, diagnóstico, mediador, qualitativo, informativo. Contudo, observamos que há um distanciamento entre os pressupostos teóricos e o que apresentam enquanto proposta efetiva para a condução do processo de avaliação da leitura pelo professor. Todas as coleções deixam transparecer uma concepção de que a leitura não precisaria ser avaliada e/ou que caberia apenas ao professor planejar este processo. Este dado é preocupante tendo em vista que os editais do PNLD (2007 a 2013) enfatizam a necessidade de as coleções trazerem subsídios aos docentes em relação ao processo avaliativo em todos os eixos. Em relação ao Livro do Aluno, foram encontradas, respectivamente, 1.069, 820, 861 e 881 atividades de leitura nas Coleções BMQ, POA, CEC e AEN ao longo dos PNLD (2007, 2010 e 2013). Porém, identificamos que apenas 43 de BMQ, 51 de POA, 29 de CEC e 17 de AEN possuíam foco avaliativo na leitura. Em relação ao *tipo* de atividade avaliativa, elas apresentam o foco avaliativo, explicitamente, no enunciado ou nas orientações dadas apenas ao professor no MP. Em relação ao *modo de execução*, a análise indicou que poucas atividades contemplaram, ao mesmo tempo, atividades de heteroavaliação e autoavaliação. Apenas as coleções BMQ e AEN apresentaram este tipo de atividade e em pequena quantidade. Quanto à *finalidade* das atividades, a análise indicou que as coleções propunham atividades no LA com o objetivo de meramente verificar a construção ou não de conhecimentos pelo aluno, sem promover uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem sobre o aspecto da leitura. Destacamos que as coleções POA e AEN não apresentam, em nenhuma das edições analisadas, atividades que busquem promover uma reflexão pelos alunos sobre a compreensão do que está sendo avaliado. Em relação à *qualidade* das orientações dadas ao professor nas atividades com foco avaliativo, encontramos poucas contribuições. **CONCLUSÕES:** Os MP trazem orientações superficiais sobre o processo avaliativo da leitura relacionado à o quê, como, porquê, para quê avaliar bem como sobre as formas de registro. Também há pouca orientação sobre como o professor deve trabalhar a

heterogeneidade e o erro do aluno em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura. Também há ausência de orientações quanto à progressão do ensino e avaliação do conteúdo ao longo do ano, no PNLD 2007, e ao longo dos anos nos PNLDs 2010 e 2013. Ou seja, as orientações e atividades com foco avaliativo da leitura presentes no LA buscam apenas verificar (de forma individual e coletiva) se os alunos construíram as informações esperadas, sem proporem uma reflexão sobre os processos vivenciados e as diversas possibilidades de respostas relacionadas à compreensão leitora.

Palavras-chave: PNLD; Livro Didático; Avaliação; Leitura; Alfabetização.

Referências:

ALBUQUERQUE, E.B.C. e MORAIS, A.G. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In LEAL, A. Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
SILVA. C. S. R. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?. In: VAL, M.G.; MARCUSCHI, B.(Org.). Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ÁREA TEMÁTICA: POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO.

QUAL O SIGNIFICADO DO TRABALHO PARA OS JOVENS TRABALHADORES DO ENSINO MÉDIO

Graciano, André Benedito¹;
Oliveira, Ramon².

¹Estudante do PPGE/CE/UFPE;
²Docente/pesquisador do Departamento
Fundamentos-Sócio Filosóficos da Educação/CE/UFPE.
abgracianoufpe@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Este trabalho consiste, em apresentar uma problemática que envolve a influência da inserção do jovem no mundo do trabalho para formação da identidade juvenil, estabelecemos uma tentativa de conseguir analisar, como o mundo do trabalho se apresenta em uma perspectiva de influenciar, mesmo que de forma subjetiva, a formação destes sujeitos sociais. Certamente, os dois temas podem parecer dissociáveis, mas na verdade eles se complementam. E diante desta complementação, começamos a estruturar o nosso problema de pesquisa nos questionando: Será que o trabalho define a juventude? Qual o significado do trabalho para estes jovens-estudantes? A partir destas questões organizamos a nossa pesquisa que resultou em um Trabalho de Conclusão de curso. Que objetiva analisar os impactos sociais, econômicos e culturais presentes na vida destes jovens, neste sentido acreditamos que a influência da inserção no mundo do trabalho estabelece uma forte conexão com a construção da identidade juvenil. Diante disso, como objetivos específicos estabeleceram: analisar as relações que os jovens estabelecem entre o mundo do trabalho e sua vivência formativa na escola; estabelecer relações entre o aumento no nível de escolarização e a presença dos jovens no mercado de trabalho; analisar a importância da inserção do jovem no mundo do trabalho para a construção da identidade juvenil. Para dar conta dos nossos objetivos, acreditamos que seria interessante traçar um caminho metodológico que proporcione uma flexibilidade. Por isso, nossa proposta esta organizada em dois momentos, que levam em conta a importância do nosso tema. Por entendermos que seria necessário discorrer sobre eles para possibilitar assim, melhor compreensão. Consiste em apresentar a influência da inserção no mundo do trabalho para formação da identidade juvenil. Sua Identidade juvenil e a inserção do jovem no mundo do trabalho.

METODOLOGIA: Nossa proposta de pesquisa teve por finalidade, levantar dados que possam nos auxiliar a identificar qual a influência da inserção no mundo do trabalho para a formação da identidade juvenil. Nossos sujeitos sociais consistem em jovens estudantes, matriculados em duas turmas, totalizando 53 estudantes, do 3º ano noturno do Ensino Médio, na escola da rede pública estadual Senador Novaes Filho, localizada no bairro da Várzea, no município de Recife. Importante constatar que diante das dificuldades apresentadas pela escola, dia de aula, dia de aula sem professor, estudantes que não comparecem na aula no dia em que foi realizada a coleta.

Conseguimos 15 entrevistas. Caracterizamos as entrevistas da seguinte forma: I) Concepção dos jovens sobre a relação entre educação e o mundo do trabalho. Estabelecendo conexão com um de nossos objetivos específicos: analisar as relações que os jovens estabelecem entre o mundo do trabalho e a vivência na escola. II) A presença do jovem no mercado de trabalho e suas expectativas representando o outro objetivo específico: Discutir as relações que os jovens estabelecem entre a sua presença no mercado de trabalho e a concretização de seus desejos e expectativas. A partir destas perguntas, chegamos a um universo de 29 sujeitos sociais. Correspondendo assim, a uma forma de ingresso: local e escolarização. Só consideramos o grupo de análise para a nossa pesquisa os que mantêm um vínculo de trabalho sem autonomia da sua entrada e saída e no seu ritmo de trabalho. Por tais motivos, foram considerados apenas os indivíduos que tem uma jornada de trabalho previamente delimitada, com horário de entrada e saída determinadas pela empresa. Entretanto, ao se deparar com o campo de pesquisa e toda a sua adversidade presente no Ensino Médio noturno (aula vagas, estudantes desmotivados, professores que não comparecem para dar aula) conseguimos aplicar as entrevistas com aproximadamente 15 jovens-estudantes-trabalhos. Após este recorte, os sujeitos sociais da nossa pesquisa, estão assim inseridos no mercado de trabalho. Um grupo de 15 jovens-estudantes-trabalhadores, contendo 9 (nove) mulheres e 6 (seis) homens. Sendo deste total 7 (sete) trabalhando na iniciativa privada e 8 (oito) trabalhando no poder público. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Em seguida, após a delimitação dos sujeitos por meio do questionário, utilizamos a entrevista do tipo semiestruturada para aprofundar o levantamento realizado com os questionários. Na entrevista, conseguimos aprofundar a percepção que estes jovens trabalhadores têm sobre a atividade trabalho e como estas atividades vêm influenciando na constituição da sua identidade juvenil. Neste contexto, Duarte (2004), considera a entrevista fundamental "quando se precisa/deseja mapear valores" em um universo social específico" (p.214). Utilizamos estas ferramentas de pesquisa por acreditar que elas oferecem a possibilidade de dialogar ao máximo com os jovens-estudantes-trabalhadores. Princípio sobre o qual, confiamos ser fundamental para a construção da sua identidade. Jovem falando sobre ser jovem. Para as análises dos dados utilizamos a ferramenta para transcrever as entrevistas e editá-las. Após esta transcrição, percebemos que seria prudente fragmentar as falas possibilitando a reorganização do todo a partir de novos pressupostos. Desta forma, conseguimos encontrar nas falas dos jovens expressões que auxiliaram na leitura que os jovens conseguem fazer de si, ao representarem nesta somatória serem estudantes e trabalhadores. Deste modo, se torna pertinente levantar que a nossa proposta para análise dos dados segue fazendo uma interpretação paralela ao que autores como (CASTRO E ABRAMOVAY, 2002) constata quando percebem que é preciso estar "com" as juventudes para analisar a influência da inserção deles no mundo do trabalho e na formação da sua identidade juvenil. Talvez a primeira demonstração de como eles se relacionam com estes dois mundos, esteja presente na leitura que nós pesquisadores e eles, fazemos de si mesmo. Ao se verem como jovens, estudantes e trabalhadores. Entretanto nossos dados demonstram que estes dois mundos trabalho e escola, os veem de forma fragmentada. **CONCLUSÕES:** A escola não os reconhece como sujeitos sociais. Entretanto fica explícito que o mundo da escola e o mundo do trabalho se cruzam, embora sem reflexão crítica, sem aprofundamento do processo de formação, meio que de forma atropelada, através de movimentos entreculturais apresentado pelos dois mundos diante do processo de formação destes jovens-estudantes-trabalhadores. Neste aspecto o trabalho assalariado atinge um patamar de importância no projeto de

vida destes jovens que corresponde as suas necessidades, aos seus valores e indiretamente aos seus direitos. Diante desse sentido é pertinente refletir sobre a atuação pedagógica no Ensino Médio, buscando espaços de formação integral para os jovens. Sendo este um caminho que podemos percorrido e traçar. Tornando-os assim, sujeitos sociais críticos da sua realidade e do seu presente.

Palavras Chaves: Ensino Médio, Juventude e trabalho.

Agência de fomento: CAPES

Referências: ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M. G. Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/ com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2002; DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil**. Edu. Soc. Campinas. V.28, N° 100 - Especial. p. 1105-1128, 2007; DUARTE, Rosália. **A entrevista em pesquisa qualitativa**. Educar em Revista, Curitiba, Ed; VIANA, Nildo. **Juventude, trabalho e projeto de vida**. Seminário Internacional de Juventude, Goiânia, GO, 2012.

ÁREA TEMÁTICA: SUBJETIVIDADES COLETIVAS, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR

REFLEXÕES EM TORNO DAS EXPECTATIVAS CURRICULARES: O QUE DESEJAM ESTUDANTES E DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscylla Karollyne Gomes Dias¹
Karina Mirian da Cruz Valença Alves²

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia/CE/UFPE;

² Docente/pesquisadora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino /CE/UFPE.
karinamirian@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: A partir da problemática da localização dos saberes de estudantes e de docentes na organização, projeção e referência curricular fizeram emergir algumas questões que se referem não somente ao trabalho docente realizado em sala de aula, como também ao trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente escolar. Sendo assim, algumas perguntas foram realizadas como reflexões em torno da pesquisa que seria desenvolvida com os/as estudantes e as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Procuramos, com esta pesquisa, abarcar quais são as expectativas curriculares de docentes e estudantes, como estão permeadas as diferentes culturas no currículo da/na escola, e considerar o que dizem estudantes e docentes sobre o currículo da/na escola. Como objetivo, a pesquisa investigou as expectativas curriculares de estudantes e de professoras das séries finais dos anos iniciais de uma escola pública da rede municipal de Recife (Pernambuco), perguntando aos sujeitos escolares o que desejam aprender/ensinar na escola. A contribuição desta pesquisa consiste em reiterar sugestões de estudantes e professores/as sobre a montagem de um currículo desejado e referenciado de forma social e local, fazendo com que a universidade pública não somente proporcione a escuta das vozes dos sujeitos escolares, como também evidencie ações políticas do/no currículo no âmbito da sociedade contemporânea. **METODOLOGIA:** Para o alcance do objetivo proposto por esta pesquisa, foram utilizadas as contribuições da entrevista narrativa, de alguns procedimentos e pressupostos da Análise de Discurso, e das ideias de Michel Foucault em torno da configuração de uma formação discursiva. Destarte, consideramos a análise de discurso com a finalidade de perceber em qual ordenação discursiva se localizam os sujeitos escolares quando ditam o currículo, fazendo emergir os efeitos de sentido de suas falas. Consistindo de apenas uma questão gerativa, a entrevista narrativa proporcionou que os sujeitos pudessem discorrer sobre as expectativas curriculares através das seguintes perguntas: “O que você – estudante - gostaria de aprender na escola?” e “O que você – docente – gostaria de ensinar na escola?”. Participaram da pesquisa estudantes e professoras das turmas de 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Recife (PE), localizada no bairro da Várzea, próximo ao campus da UFPE. Foram duas professoras (4º e 5º anos) e oito estudantes (quatro estudantes do 4º ano, e quatro estudantes do 5º ano).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: Tanto as professoras, quanto os/as estudantes apresentam enunciados que se inserem em um discurso pedagógico, indicando que os conteúdos sugeridos não escapam à formulação das orientações curriculares de âmbito oficial. Entretanto, consideramos que cada sujeito empreende sentidos nas sugestões que apontam sobre/do/no currículo. É possível perceber, na base de uma análise em que emergem alguns aspectos do contexto da produção dos enunciados, que os sujeitos escolares retornam seus desejos ao campo de experiências tanto vivenciadas quanto projetadas, localizando seus saberes e compreensões em torno do currículo como pertencente ao campo do que desejariam aprender e ensinar na escola. As falas dos sujeitos apontam para os seguintes resultados: as compreensões que os sujeitos apresentam em torno do currículo estão inseridas em uma relação de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar; o apreço por conteúdos já ensinados na escola aponta também para a valorização de saberes apreendidos fora dela; a ressignificação do currículo a partir de reflexões de sua própria inserção na escola, seja docente ou discente. As concepções em torno do currículo desejado por docentes e estudantes se configuram em: concepção de currículo como pertencente ao meio escolar e significação de currículo localizado em um campo de aprendizagem não institucional. O currículo como pertencente ao meio escolar se refere à valorização do conhecimento já projetado e desenvolvido no ambiente da escola, considerando, inclusive, apreço a conteúdos já ensinados na escola. Já o currículo localizado em um campo de aprendizagem não institucional diz respeito a inserção do objeto currículo a um campo de aprendizagem em que suas apreensões são vivenciadas para além das orientações curriculares dispostas no ambiente educacional e institucional. Na montagem de uma composição curricular que abarca os dois formatos curriculares mencionados, a confluência de diferentes currículos no espaço da escola torna este um ambiente de significações, em que os currículos consideram características de projeção/vivência/referência no âmbito das compreensões curriculares. Acreditamos que as sugestões dos sujeitos escolares em torno de uma montagem curricular seja um dos caminhos possíveis para a emergência da configuração de uma nova formação discursiva em torno de um currículo socialmente referenciado e participativo.

CONSIDERAÇÕES: O uso de entrevista narrativa com os sujeitos escolares se torna bastante fundamental a partir da necessidade de fazer emergir e tornar evidente o que dizem as crianças e as professoras em torno de temas como currículo, saberes e escola. Importa também compreender que os sujeitos aqui participantes da pesquisa ocupam posições diferenciadas de significação do pensamento pedagógico. Mesmo assim, optamos pela realização de uma pesquisa que proporcionasse a escuta de vozes (docentes e discentes) pertencentes a um mesmo ambiente de atuação, mas que tais vozes admitissem a referência diferenciada do mesmo objeto de atenção, o currículo. No que se refere ao campo de possibilidades para a ampliação da pesquisa, e no desdobramento de investigações em torno de outras realidades pertencentes à escola pública, consideramos que as contribuições têm como eixo a realização do mapeamento de sugestões, tanto de docentes quanto de estudantes, em torno do currículo da/na escola. As perguntas desenvolvidas nesta pesquisa como questões gerativas, em torno do que as professoras gostariam de ensinar e do que as crianças gostariam de aprender, se configuraram como uma aposta desta pesquisa em torno da crítica do desejo quanto aos papéis socialmente instituídos por estudantes e docentes. Consideramos que a escola pública está envolvida em disputas por diferentes projetos de sociedade, devendo não somente considerar o que desejam os seus sujeitos escolares como também compreender que estes efetuam seus âmbitos de aprendizagens curriculares para além da instituição de ensino. A escuta das sugestões

curriculares de estudantes e docentes dos anos iniciais de ensino reafirma a importância de pautar uma discussão em torno da reverberação dos limites e das possibilidades da construção de um currículo socialmente referenciado e participativo pelos os sujeitos escolares, bem como aqueles pertencentes à comunidade local do entorno da escola. Indica, ainda, a possibilidade da emergência de uma formação discursiva em torno do currículo popular, participativo e socialmente referenciado pelos os sujeitos escolares, que hoje emerge como um dos signos de descontentamento radical com esse dispositivo tão poderoso que é o currículo na escola.

Palavras-chave: expectativas curriculares; ensino fundamental; currículo.

Referências: ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. *Formação discursiva da plenitude em educação: uma arqueogenealogia das novas sensibilidades eco-pedagógicas*. 2009. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 24ª ed. 2014 – (Leituras Filosóficas). LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 1ª ed. 3ª reimp. 2011. ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 12ª ed. 2015.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO INFANTIL

**REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NO AMBIENTE HOSPITALAR: UMA NOVA POSSIBILIDADE
DE APRENDER**

**Dayzi Silva Oliveira¹; Leilane Bezerra da Silva²
; Luciana Anacleto Coutinho³;
Tathiane Bezerra Teixeira de Oliveira⁴**

¹Estudante do Mestrado em Educação/CE/UFPE;

²Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE;

³Graduada em Pedagogia /CE/UFPE;

⁴Estudante do Mestrado em Educação /CE/UFPE
praticaspedagogicashc@gmail.com

RESUMO: Pensar possibilidades de inserir práticas pedagógicas em diferentes espaços é um grande desafio, tendo em vista que o campo de atuação do pedagogo está em constante atualização e expansão. Nesta lógica, o presente trabalho é reflexo e parte de um projeto em andamento que visa à implantação de atividades lúdicas na brinquedoteca do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O seu diferencial nesta primeira etapa foi a presença de alunos de pedagogia com participação ativa em todas as etapas do processo, que abarcou: busca de referenciais teóricos, desenvolvimento e escrita do projeto, definição das práticas, seleção de voluntários e entre outras. Assim, o resultado desta primeira fase mostrou os ganhos epistemológicos que é possibilitar aos alunos não só atuarem em projetos prontos, mas participarem da sua construção e discussões, para assim, desenvolverem novas formas de aprendizado além da sala de aula, bem como acrescer reflexões sobre os desafios da atuação dos pedagogos em espaços não escolares. **INTRODUÇÃO:** Muitos autores, a exemplo de Santa Roza (1999) - vêm apontando para a importância da presença da atividade lúdica durante o período de adoecimento e internação hospitalar de crianças. O brincar passa a ser visto como um espaço terapêutico capaz de promover não só a continuidade do desenvolvimento infantil, como também, a possibilidade de através dele a criança hospitalizada melhor elaborar esse momento específico em que vive. (MITRE, 2000). A prática pedagógica neste contexto, além de ensinar, deve resgatar a autoestima de cada criança hospitalizada. Por este motivo, é importante a implantação de projetos de práticas pedagógicas no hospital, e com ela a presença de alunos que estejam envolvidos em cada etapa, inclusive na que remete o planejamento das ações, já que não raras vezes sua formação apenas proporciona experiências em sala de aula. Assim, além de aproximar mais os alunos do seu objeto de atuação, que é a educação no contexto hospitalar, ele passa a entender e refletir dialeticamente sobre suas ações, não sendo mero executor das atividades, tendo em vista que conforme Libânio (2008) o ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade de permanente reflexão e ação. **METODOLOGIA:** Participaram do planejamento para inserção de práticas pedagógicas no Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) 2 (duas) alunas do curso de Pedagogia

da Universidade Federal de Pernambuco e suas respectivas supervisoras, pedagogas e atuantes no hospital. Nesta primeira etapa do projeto, que foi a de planejamento, todos os envolvidos realizaram levantamento de dados através de pesquisa bibliográfica, essa segundo Severino (2007), a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Após essa investigação teórica com a participação de todos os envolvidos e assim a construção de um conhecimento coletivo, foi definida as diretrizes do projeto. Essa etapa foi de grande relevância para as alunas envolvidas porque aproximou as teorias com o projeto de extensão, onde houve observações e registros dos dados, a fim de interpretar a situações que surgirão de maneira significativa no futuro. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** O projeto de extensão em sua etapa de planejamento mostrou, quanto o pedagogo é importante para proporcionar à criança e ao adolescente hospitalizado condições de aprendizagem, aproximando-se do seu cotidiano de antes do internamento. Para além disso, foi visto que não basta apenas inseri-lo no contexto da prática, é importante crescer em suas experiências todas as etapas, inclusive a de planejamento para que possam desenvolver habilidades sobre como organizar projetos de práticas pedagógicas em espaços não escolares. Assim, com esta primeira etapa, foi possível observar que as alunas adquiriram mais conhecimentos teóricos sobre pedagogia hospitalar e novas reflexões sobre a atuação do pedagogo em diferentes espaços. **CONCLUSÕES:** Envolver os alunos em atividades de planejamento e implantação de projetos educativos, em específico deste, em ambiente hospitalar, mostrou ser uma experiência rica, que influenciou positivamente no aprendizado dos mesmos, resultado do envolvimento em todos os processos de organização e busca teórica. Com essa experiência, ficou evidente que aproximar efetivamente, e não apenas inserir o aluno dentro de um campo de atuação, é uma forma de potencializar conhecimentos, que muitas vezes não são imersos ou trabalhados em sala de aula. Assim, desta forma se garantiu o direito à educação de criança hospitalizada através da idealização dessas práticas hospitalar com foco na aprendizagem e resgate à saúde das crianças e adolescentes. E quem, permitiu que alunos envolvidos no seu planejamento expandissem o seu campo de atuação, marcos referencial e conseqüentemente uma nova forma de aprendizado.

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar; Práticas Pedagógicas; Extensão

Referências:

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola-teoria e prática.** São Paulo, Heccus, 2013. MITRE, R.M. **Brincando para viver: um estudo sobre a relação entre a criança gravemente adoecida e hospitalizada e o brincar.** Dissertação de mestrado. Instituto Figueira, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2000. SANTA R. **Quando brincar é dizer.** Rio de Janeiro: Contracapa, 1999. SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

REINOS AFRICANOS: RAÍZES DA MINHA HISTÓRIA- UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Mayara Cristina Gomes de Brito¹;
Leonardo Henrique dos Santos Silva²,
Lucas Souza César de Albuquerque³
Orientadora: Grasiela Florêncio de Morais⁴

¹Estudante do curso de licenciatura em História/CFCH/UFPE

²Estudante do curso de licenciatura em História/CFCH/UFPE

³Estudante do curso de licenciatura em História /CFCH/UFPE

⁴Docente do Departamento de Métodos
e Técnicas de Ensino /CE/UFPE
mayaracgbrito@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: A lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, alterando a Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com isso elaborando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desenvolvidas para nortear as propostas curriculares e ações dos professores da educação básica, visando resgatar a contribuição e valorização do povo africano dentro da História geral e da formação da sociedade brasileira, além de garantir equidade com relação às questões étnico-raciais. Desta forma, elaboramos uma proposta didática, denominada **Raízes Africanas**, como componente curricular da disciplina de Metodologia do Ensino de História III, visando ofertar aos professores da educação básica um ciclo de atividades referente à história dos reinos africanos, existentes antes do período colonial do século XVI. Tal estudo objetiva ampliar o conhecimento histórico dos estudantes com relação ao continente africano, ou seja, resgatar a origem histórica de um dos povos que fizeram parte da formação da sociedade brasileira, assim como é estudada a do europeu e como deveriam ser estudadas as “contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos” (DCNER, 2005, P. 17). Já que, raramente, encontramos, nos livros didáticos a apresentação de uma África dissociada da escravidão transatlântica, isso porque, segundo Castro (2003) a cultura dos povos africanos não são vistos a partir dos seus encontros e desencontros com europeus e nativos americanos, mas pela sua força de trabalho na sociedade colonial escravista, ou, ainda, segundo Oliva (2008) porque as múltiplas experiências históricas sobre a África não nos foram apresentadas durante nossas trajetórias de vida e formações escolares, a não ser por meio de informações cheias de equívocos e simplificações. Sendo assim, a presente proposta didática visa desnaturalizar, bem como,

desconstruir estereótipos e simplismos com relação ao continente africano, identificando a sua contribuição para a história global e local brasileira.

METODOLOGIA: A proposta didática foi elaborada para uma turma de 9º ano do ensino fundamental II, podendo ser adaptada para o ensino fundamental I ou Médio. A referida proposta se dará a partir de um ciclo de atividades composto por 7 etapas. A 1ª será para ouvir os conhecimentos prévios dos estudantes; a 2ª se dará em três aulas expositivas, cada uma expondo dois reinos africanos (Gana, Congo, Mali, Benin, Cushi e Yorubá), ressaltando seus aspectos culturais, políticos e sociais; a 3ª se dará em duas aulas, uma para explicar como realizar uma pesquisa escolar e outra para a divisão dos grupos e suas temáticas (reinos africanos e áreas de influência); a 4ª será o momento da elaboração do jogo **Reinos**, pelos estudantes e a composição das regras; a 5ª será a aplicação do jogo e a 6ª será uma roda de diálogo para as considerações finais. **O jogo:** A turma será dividida em grupos, de no máximo 10 pessoas, cada um responsável por pesquisar a história de um reino africano, espalhados pelas regiões Norte, Centro e Sudeste da África. Após as pesquisas, cada grupo irá elaborar um quantitativo de questões sobre seu tema, totalizando 45 questões. Cada grupo confeccionará, respectivamente, o mapa da África, no tamanho de uma folha de 40 Kg (que será o tabuleiro do jogo); as bandeirinhas, a partir da quantidade de perguntas de cada grupo, diferenciadas pelas cores de cada um e por fim a confecção de um dado. **Regras:** a cada dois grupos o dado será lançado para saber qual deles iniciarão o jogo, depois cada um escolherá uma questão elaborada pelos grupos adversários, onde todas elas estarão representadas pelo nome de um país africano (serão 54 questões representadas pelos nomes dos 54 países africanos, divididas entre 45 elaboradas pelos estudantes e 15 questões de sorte elaboradas pelo professor. Ex: “parabéns, você conquistou mais um território, sinalize-o!” Ou o contrário) e espalhadas igualmente entre as questões de cada grupo. Ou seja, quem organizará as ordens das questões será o professor. Ao responderem, os grupos passarão a conquistar os países africanos que escolheram, sinalizando-os com as bandeirinhas da cor de seu grupo. Ao final vencerá o grupo que conquistar mais países a partir dos seus conhecimentos. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Como a proposta se encontra parcialmente concluída, pontuaremos alguns dos resultados esperados após a aplicação da mesma. Consideramos, primeiramente, que os estudantes terão a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos com relação às riquezas culturais africanas, nos diferentes aspectos sua da vida social, igualmente, a qualquer outra civilização daquela época, além de desnaturalizarem e desconstruírem um imaginário eurocêntrico, preconceituoso, estereotipado e simplista, difundido durante décadas sobre o continente africano, pois, como afirma Oliva (2008) os estudos dessas formações políticas devem ser abordados, por permitem a intimização, dos estudantes e professores entre uma África diversa, rica e fascinante. Consideramos, ainda, a possibilidade de os estudantes adquirirem uma relação de pertencimento, no sentido de se verem como atores diretos do processo de ensino e aprendizagem, já que os mesmos confeccionarão o material didático a ser desenvolvido, pois segundo Lia, Costa e Monteiro (2013), este envolvimento despertará a afetividade do aluno para com o objeto produzido, passando, o estudante, a vê-lo como algo seu, no sentido da produção e da difusão do conhecimento histórico. Para concluir, consideramos que os estudantes venham a valorizar a história do negro e do papel do mesmo na sociedade, a partir de suas contribuições históricas e influências atuais, possibilitando, assim como afirma Silva (2010) desenvolver nas crianças negras um sentimento de autoestima, pertencimento e interesse pelo tema e de forma geral desconstruir os estereótipos e preconceitos

desenvolvidos na sociedade brasileira. **CONCLUSÃO:** A construção das políticas afirmativas para a valorização da história do negro, da África e da cultura africana e afro-brasileira, englobando aspectos positivos com relação às questões étnico-raciais veio das grandes e prolongadas lutas dos movimentos negros organizados, a exemplo disso, como já citado neste trabalho, a sanção da Lei 10.639/03, e, com ela, outros matérias oficiais que visam auxiliar a prática do professor em sala de aula. Sendo assim, acreditamos que a escola e os profissionais de educação devem reconhecer e valorizar tal conquista, fazendo valer as determinações da referida lei, incluindo nas suas aulas conteúdos, discussões, materiais e trabalhos voltados para tal temática, considerando todos os objetivos relevantes ressaltados neste trabalho.

Palavras chaves: Cultura Africana; Ensino de História; Desconstrução e valorização.

Referências: BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** CASTRO, Hebe Maria Mattos de. **O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil in Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia,** ABREU, Martha e SOIHET Rachel (org), Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. LIA, Cristine Fortes; COSTA, Jéssica Pereira da; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. **A produção de material didático para o ensino de história. Revista Latino-Americana de História.** Vol. 2, nº. 6, Edição Especial, Agosto de 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/175/133>>. Acessado em 20 de janeiro de 2017. OLIVA, Anderson Ribeiro. **O ensino da história da África em debate : uma introdução aos estudos africanos.** In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro et. al (orgs.). História e cultura afro-brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere, 2008. SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático/** Ana Célia Silva. 2. ed. – Salvador: EDUFBA, 2010.

ÁREA TEMÁTICA: TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO DE RESIDENTES MULTIPROFISSIONAIS EM SAÚDE DA UFPE

Hercilia Melo do Nascimento¹;
José Luis Simões²

¹Estudante do Curso de doutorado em educação do CE/UFPE
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE/UFPE
hercilia-melo@hotmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Ao Estado pertence a incumbência de induzir políticas para o fortalecimento do Sistema único de Saúde (SUS) e de melhores condições de vida da população, no alcance de paradigma do cuidado fora do hospital. Em consonância, a Atenção Básica aponta em suas diretrizes a garantia da relação dos serviços de saúde com os equipamentos sociais do território, a intersetorialidade como estratégia para compreensão, amplitude e resolutividade das questões demandadas e/ou identificadas no exercício da profissão, além do comprometimento com a formação de agentes indutores da saúde. As Residências em saúde se constituem como dispositivos importantes para as políticas de formação de trabalhadores, por propiciar as trocas multiprofissionais e a adesão de outros programas que recebem estudantes.

OBJETIVO: No intuito de colaborar com o debate acerca da educação permanente em saúde, o presente estudo buscou compreender a Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Federal de Pernambuco e as relações de poder instituídas na formação de sua primeira turma. **METODOLOGIA:** A história da Residência Multiprofissional será apresentada a partir do olhar de oito residentes egressos, no sentido de conceber a potência das narrativas e entender o tempo presente de sua instituição. Documentos oficiais relacionados ao programa também foram apreciados na produção dos dados sobre a influência do poder no processo formativo de trabalhadores da saúde. A teoria de Bourdieu se constituiu como arcabouço-teórico para discutir a função e o funcionamento da modalidade de formação profissional sob o ponto de vista crítico, tendo em vista os investimentos crescentes na criação de novos programas e vagas pelo governo federal.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: As práticas vivenciadas na Residência estavam permeadas de intencionalidade, mostrando disputas, alianças e contradições entre seus atores vinculados ou não à universidade. As formulações no curso de dois anos apontam distintos projetos de saúde, de sociedade e de compromisso dos seus participantes, inclusive no que tange a procura por remuneração e dedicação ao suporte pedagógico. Na medida em que as pactuações e responsabilidades institucionais estruturavam-se no funcionamento do programa, não apenas novos caminhos foram possíveis em relação ao enfoque e condução dos trabalhos, mas desgastes no desenvolvimento da aprendizagem. A dificuldade de integração para o trabalho multiprofissional demonstra também o desafio do SUS para romper com modelos contra hegemônicos e de capital social de algumas categorias profissionais,

com primazia às atribuições médicas e desconhecimento das competências laborais de recentes regulamentações. As linhas de força presentes nos campos da educação e da saúde foram perceptíveis nos encontros entre os sujeitos envolvidos (tutores, preceptores, residentes e comunitários), no sentido de manutenção da ordem, da acumulação de capital e de ascensão de posições no espaço social. Ao mesmo tempo, identificou-se no espaço de interação que os residentes acumularam objetivamente forças de sua participação no campo hierarquizado e disputaram reconhecimento e ampliação do capital que detinham, beneficiando outros indivíduos, impactando o sistema de formação e fomentando um novo habitus profissional. Mas apesar do processo de construção e de ação pedagógica impor rivalidades entre sujeitos, corporações e segmentos com lutas ininterruptas, os ocupantes de posições dominadas e dominantes da Residência não se constituíram em grupos antagonistas. De algum modo, a construção deste programa recente na UFPE convergiu para o sentimento de unidade entre os seus participantes, na medida em que o campo conseguiu se organizar com posse de um amplo capital. Consta-se a produção de atos de cuidado que visaram modificar a realidade dos territórios e dos comunitários, ressaltando o protagonismo e as perspectivas para a continuidade do desenvolvimento do SUS e da garantia de seus direitos sociais. **CONCLUSÃO:** Ressalta-se a importância de espaços com maior possibilidade de formação de agentes transformadores, com um novo habitus profissional, visando o fortalecimento do SUS e não a reprodução de concepções pautadas nas desigualdades e de práticas distantes das necessidades da população. Neste sentido, as residências podem ser importantes instrumentos para a formação do trabalhador da saúde em defesa do SUS, que apesar das hierarquias escolares podem potencializar a aquisição de atitudes, procedimentos e concepções em pro da vida.

Palavras-chave: Educação permanente, SUS, poder.

Agência de fomento: *CNPq*

Referências:

- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- HADDAD, A. H. Sobre a residência multiprofissional em saúde. Revista interface comunicação, saúde e educação, v. 13, n. 28, jan-mar 2009.
- HUFF JÚNIOR, A. E. Campo religioso brasileiro e História do Tempo Presente. Anais do II Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades. Revista Brasileira de História das Religiões, São Paulo, v. 1, n. 3, 2009.
- SCHMALLER, V. P. V. et al. Trabalho em saúde, formação profissional, e inserção do serviço social na residência multiprofissional em saúde da família. Textos e contextos, v.11, n. 2, ago-dez 2012.

ÁREA TEMÁTICA: POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

RENDIMENTO ESCOLAR NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO/PE

Suelma Amorim do Nascimento ¹

Orientador: Edson Francisco de Andrade ²

¹Pós-graduada do Curso de Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica/CE/UFPE.

²Docente/pesquisador do Depto de PPGE/CE/UFPE
edsonprofessor@uol.com.br

RESUMO:

Este trabalho procurou analisar as ações dos dirigentes escolares municipais para com o rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das séries iniciais do ensino fundamental em duas escolas que podem influenciar no rendimento do IDEB, demonstrada por meio dos dados estatísticos da Prova Brasil e Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica, computado no IDEB. Contudo, buscou-se compreender o panorama das ações dos dirigentes das instituições de ensino que contribui para a elevação e redução do rendimento no IDEB no período de 2011 a 2013. **INTRODUÇÃO:** Este trabalho apresenta-se como objetivo principal analisar as ações dos dirigentes escolares municipais para com o rendimento no IDEB das séries iniciais do ensino fundamental em duas escolas que podem influenciar no rendimento do IDEB. Quais as ações desenvolvidas pelos dirigentes escolares tendo em vista o rendimento no IDEB nas séries iniciais do ensino fundamental?. **METODOLOGIA:** Os dados foram coletados em duas escolas municipais de Vitória de Santo Antão, na área urbana com nota IDEB com 5.2 pontos e 2.8 pontos, respectivamente alto e baixo rendimento escolar. O trabalho caracterizou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa de campo. Os métodos metodológicos utilizados foram: observação, análise documental, análise de conteúdo, e entrevista com questionário aberto e fechada. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Com relação às ações desenvolvidas para melhorar a qualidade educacional e resultados no IDEB na escola Alfa, sendo essas ofertadas ao colegiado, os dados coletados nas entrevistas e documentos diversos observados, pontuamos o quantitativo de ações desenvolvidas em porcentagens destacam que 42% em inclusões de cursos de capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada; 20% de ausências em cursos de capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada, sendo esses não vivenciados na escola em estudo; 38% inclusões de projetos e demais eventos e 5% ausências de projetos e demais eventos na instituição em estudo. Na escola Beta às ações desenvolvidas para melhorar a qualidade educacional e resultados no IDEB, destinadas ao colegiado, os dados coletados nas entrevistas e documentos diversos observados, pontuaram o

quantitativo de ações desenvolvidas em porcentagens, para tanto, constatamos que 22% em inclusões de cursos de capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada; 38% de ausências em cursos de capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada, sendo esses não vivenciados na escola em estudo; 15% inclusões de projetos e demais eventos e 25% ausências de projetos e demais eventos na instituição em estudo. **CONCLUSÕES:** Sobretudo para conseguirmos a melhorar da qualidade em educação faz necessária a inclusão de projetos de intervenção, intervenções de didáticas inovadoras, formações continuadas dos docentes, participação da comunidade escolar rumo a paradigmas inovadores para assim promover o processo de ensino/aprendizagem de forma mais eficiente.

Palavras-chave: IDEB. Qualidade no Ensino. Avaliação Externa.

Referências: AFONSO, A.J. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012. FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002. GARCIA, Teise Oliveira (org.) **Política educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

ÁREA TEMÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE VEICULADAS POR MATERIAIS VIRTUAIS DESTINADOS A PROFESSORES INICIANTES.

Thaiz Reis Albuquerque de Castro¹
Orientadora: Laêda Bezerra Machado²

¹Estudante do Curso de Mestrado em Educação/ CE/UFPE

Email: thaizcastro@hotmail.com

²Docente/pesquisadora do Depto de
Administração Escolar e Planejamento Educacional/CE/UFPE.

Email: laeda01@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: A pesquisa analisa as representações sociais da profissão docente veiculadas em espaços/materiais virtuais utilizados como fonte de consulta por professores em início de carreira. Partimos do pressuposto de que investigações sobre as fontes de pesquisa e apoio utilizadas pelos professores iniciantes contribuem para subsidiar a compreensão dos contextos geradores dessas representações. **METODOLOGIA:** Trata-se de uma investigação de cunho documental que identifica e analisa materiais veiculados em espaços virtuais destinados a professores. Os critérios para escolha dos espaços virtuais foram: ter como público-alvo a classe docente e conter publicações que tratassem sobre o professor em início de carreira. Os espaços selecionados se caracterizam como do tipo *portal educacional* (Bottentuit Junior, 2013) e a maioria possui um grande número de acessos e seguidores. Primeiramente, foram pré-selecionados 19 portais acessados por professores de diversos níveis e modalidades de ensino e desse conjunto foram escolhidos para análise os 6 (seis) portais que revelaram ter conteúdos mais densos direcionados ao professor iniciante. **Resultados:** O material coletado nesses portais foi classificado em seis tipos conforme a variação de seu formato, a saber: dicas de comportamento, notícias, entrevistas, textos informativos, almanaque e resumos de artigos científicos. O conjunto dos documentos analisados enfatiza as relações intrapessoais e interpessoais no exercício docente, a postura do docente em sala de aula, atitudes didáticas, prática docente, assim como o relacionamento/entrosamento do professor iniciante com a gestão escolar. Os resultados sinalizam que a profissão docente representada e veiculada nestes espaços virtuais é abstrata, descontextualizada e atrelada à ideia de que há um código normativo de caráter universal que se aplica a qualquer contexto escolar e a qualquer professor ingressante na carreira. No entanto, é sabido que tais conteúdos, significados e realizações das qualidades profissionais docentes não estão previamente fixados. (CONTRERAS, 2002) **CONCLUSÃO:** O material analisado sugere que o sucesso da prática docente está exclusivamente sob a responsabilidade do professor ignorando outras variáveis que interferem no trabalho docente. Admitimos que esse material virtual fortalece a ideia de que professores em início de carreira são despreparados para o exercício de suas práticas.

Palavras-chaves: Representações sociais. Profissão docente. Espaços virtuais.

Agência de fomento: FACEPE.

Referências: CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31 – 61. JUNIOR, J.B.B.. Portais Educacionais e suas características: contribuições para o estado da arte. *HOLOS*, Ano 29, v.3, 2013, p. 111 – 129. PAPI. S.O.G.; CARVALHO, C.B.. Professores iniciantes: um panorama das investigações brasileiras. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, 2013, p. 185 – 202.

ÁREA TEMÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR: CONSENSOS ENTRE DOCENTES DE ENSINO FUNDAMENTAL EM INÍCIO DE CARREIRA

Lucivânia Barbosa Evangelista¹;
Laêda Bezerra Machado²

¹Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE;
E-mail: luci_vania@yahoo.com.br

²Docente/pesquisador do Depto de
Administração Escolar/CE/UFPE;
E-mail: laeda01@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Esta pesquisa analisa as representações sociais da Profissão docente para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira. A Teoria das Representações Sociais é o suporte orientador da investigação, particularmente, a abordagem societal de Willem Doise. Nessa vertente, representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição e esses princípios estão direta e simbolicamente vinculados à posição que o sujeito ocupa no grupo. Procuramos detectar consensos e variações das representações sociais do ser professor entre os sujeitos. **METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo de natureza qualitativa do qual participaram 13 professores de escolas públicas de Recife e Região Metropolitana. Para a escolha dos participantes adotamos os seguintes critérios: estar com até cinco anos no exercício da docência, possuir curso superior em licenciatura e atuar em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de instituições públicas. Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada.

RESULTADOS: Detectamos que os professores em início de carreira compartilham o desejo de continuar na área de educação, porém não desejam continuar em turmas dos anos iniciais. Afirmaram que a desvalorização profissional acarreta o desestímulo e alegam o desgaste e pouco reconhecimento da profissão. As representações sociais mais negativas da profissão vinculam-se a falta de material e recursos didáticos, naturalização da violência na escola e falta de apoio das famílias. Os participantes enfatizam que auxiliam, ajudam, facilitam a construção do conhecimento, pois levam em consideração os saberes prévios dos alunos trazem e se consideram facilitadores de suas aprendizagens. Podemos afirmar que o consenso em torno do ser professor entre os docentes foi permeado por duas dimensões: a dimensão valorativa que se refere ao docente como um agente de transformação e uma dimensão técnica quando ele constrói, educa, ensina e facilita aprendizagem. No entanto, elementos negativos vinculados à precarização da docência como as condições gerais de trabalho nas escolas, a falta de parceria com as famílias, desvalorização e falta de reconhecimento social afetam diretamente o ser professor de escola pública nos tempos atuais.

CONCLUSÃO: Os resultados sinalizam e reforçam a necessidade de elaboração de programas - vinculados às políticas públicas - que ofereçam suporte ao trabalho do

professor em início de carreira estimulando-o a permanecer na docência de modo a melhor qualificar a educação pública.

Palavras-chave: Profissão docente. Representações Sociais. Professor iniciante.

Agência de fomento: CNPq

REFERÊNCIAS: CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez Editora, 2002. DOISE, W. Da psicologia Social e Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, 2002. HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. A. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Ed. 1992. ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev.Bras. Educ.**, Abr, vol.12, no.34, p.94-103.2007.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

OS DESAFIOS E PRÁXIS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE-PE

Isabella Júlia Santana da Silva¹;
Robson Guedes da Silva²
Orientadora: Rafaela Soares Celestino³

¹Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco,
e-mail isabella.juliappf5@hotmail.com;

²Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco,
e-mail robsonguedes00@hotmail.com ;

³Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, professora
substituta do Departamento de Administração e Políticas Educacionais (DAEPE-UFPE)
e-mail rafaela.celestino.soares@gmail.com.

RESUMO:

INTRODUÇÃO: O debate acerca da importância da educação especial numa perspectiva de educação inclusiva se consolida cada vez mais, mediante a necessidade de discussão, bem como a luta pela efetivação de uma educação realmente inclusiva no cotidiano escolar. Dessa forma, este trabalho objetivou observar uma Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola municipal e discutir a acerca dos elementos que a observação somadas as leituras teóricas fomentam.

METODOLOGIA: A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal da cidade do Recife-PE que atende cerca de 400 alunos divididos nos três turnos: diurno, vespertino e noturno. A mesma teve como foco inicial de observar a estrutura e o funcionamento do Atendimento Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, e no segundo momento, descrever o que foi observado, levando em conta as dificuldades físicas e a relação família-escola dos alunos que necessitam do atendimento especializado. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** A partir das necessidades e dificuldades de alunos, a coordenação pedagógica junto à direção, perceber a necessidade de um atendimento especializado para esses alunos. Mesmo com a falta de verba específica para montar a sala de recursos e colocar em prática esse atendimento, a escola se prontificou a solucionar a situação. O espaço utilizado hoje como a Sala de Recursos da referida escola foi um espaço improvisado, pois era utilizado como almoxarifado. Trata-se de um espaço pequeno e estreito. Inicialmente foi feita uma pequena reforma, como a pintura, a instalação do ar-condicionado, e se tentou aperfeiçoar ao máximo o espaço. A Sala de Recursos é do tipo I e conta com um armário, três prateleiras, um computador, software para comunicação, fones de ouvido, microfones, uma impressora, uma mesa, três cadeiras, materiais e jogos

pedagógicos (de disciplinas específicas e também jogos interdisciplinares), com o intuito de que esses recursos pedagógicos possam facilitar a acessibilidade e a aprendizagem. O atendimento é realizado no contra turno do horário de aula, a grade de dificuldade existente, é que esse atendimento só está disponível no turno da tarde e mesmo com todo esforço acaba deixando os alunos da tarde sem atendimento. Outra questão é que a escola possui alunos do EJA – Educação para Jovens e Adultos, do turno da noite que também necessitam desse atendimento, no entanto, ocorre um dilema, pois muitas vezes os alunos não possuem disponibilidade para frequentar a sala ou simplesmente não se interessam em frequentar. Por ser muito estreita, os alunos que utilizam cadeira de rodas sentem dificuldades para se movimentar dentro da sala, sendo assim, sempre necessitam de auxílio de outra pessoa. E mesmo com todas as barreiras impostas pela burocracia da administração governamental, a escola tem conseguido fazer esses atendimentos na sala de recursos, até porque esse trabalho mais minucioso com os alunos da educação especial já acontecia mesmo sem terem um espaço específico. Segundo o Caderno de Educação Especial (ASFORA, 2012 p.34-35), existe um público-alvo que depende do AEE para desenvolver de forma satisfatória sua aprendizagem educacional. Esse público característico diz respeito às pessoas/alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Embora a Sala de Recursos seja de suma importância dentro de uma instituição para que a inclusão social aconteça, o Atendimento Educacional Especializado é muitas vezes banalizado e deixado para trás. É necessário que as instituições, a família dos alunos que necessitam desse atendimento e o governo se conscientizem sobre a importância do atendimento para o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano como ser social. A questão está na contradição que encontramos quando colocamos frente a frente o que diz a lei e no que realmente acontece dentro das escolas. A princípio, se excluía as pessoas que possuíam necessidades especiais, o que caracterizava fortemente a segregação. E agora, a perspectiva está em uma educação de caráter inclusiva, mas é preciso nos questionar se essa displicência com a real situação da educação especial brasileira pode se chamar “Educação Inclusiva”. O que se viu no Campo foi uma tentativa de auxiliar os alunos que possuem necessidades especiais, e que aconteceu com êxito da instituição, uma vez que o atendimento está acontecendo na unidade de ensino, no entanto, há falta estrutura física no que se diz respeito da Sala de Recursos, sendo de responsabilidade dos órgãos competentes. No geral a experiência de conhecer o espaço da Sala de Recursos, e como funciona o AEE – Atendimento Educacional Especializado foi fundamental indispensável na nossa formação enquanto futuras pedagogas e educadoras. A gestão pedagógica mostrou que apesar das dificuldades no caminho, é possível encontrar meios e alternativas para que a Inclusão realmente aconteça no âmbito educacional.

Palavras-chave: Escola; Sala de Recursos Multifuncionais; Educação Inclusiva.

Referências: ASFORA, Rafaela. **O atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.** In: Brasil. Ministério da Educação. Caderno de Educação Especial. A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC.SEB. 2012 p. 33-37. **Grupo de trabalho da política nacional de educação especial. Política nacional da educação especial na perspectiva da**

Educação Inclusiva. Brasília. MEC:2008. Disponível em:
http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em:
30/10/2016. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as
diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

ÁREA TEMÁTICA: TRABALHO DOCENTE

SER PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES INICIANTE DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS.

Autora¹: Camila Afonso Ferreira de Araújo
Orientadora²: Laêda Bezerra Machado

¹Concluinte do Curso de Pedagogia/CE/UFPE;
e-mail: camila.afonsoferreira@gmail.com

²Docente/pesquisador do Depto de Administração Escolar/CE/UFPE.
e-mail: laeda01@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Esta pesquisa procura identificar as representações sociais da profissão docente construídas por professores em início de carreira nas instituições privadas situadas em Recife e Olinda-PE. Inferimos que, investigações sobre como esses professores representam a profissão podem dar indicativos a respeito do choque de realidade, ou seja, se o estranhamento entre o ideal e a realidade da escola também afeta professores que não atuam em contextos de precarização. Utilizamos como aporte teórico a abordagem societal das representações sociais. A proposta de análise das representações sociais na vertente societal toma as representações como princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais. Na abordagem societal a análise de representações sociais enfatiza três aspectos: o que é compartilhado no grupo, isto é, o consenso grupal; as variações do grupo e por fim procura identificar as ancoragens das representações. No campo educacional brasileiro essa abordagem tem sido pouco explorada. **METODOLOGIA:** O instrumento de coleta de dados foi um questionário com questões abertas e fechadas, respondido por 20 (vinte) professoras. Para a escolha dos participantes adotamos os seguintes critérios: estar com até cinco anos no exercício da docência, estar em formação ou possuir curso superior em licenciatura e atuar em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de instituições privadas. **RESULTADOS:** Os resultados apontaram um consenso representacional sobre a profissão docente centrado no ser mediador da aprendizagem. Como elementos negativos da profissão identificamos a desvalorização, falta de reconhecimento social da profissão e cobrança exercida por parte das famílias dos estudantes. No contexto de escolas privadas ficou evidenciado que as docentes vivenciam o choque de realidade, contudo esse impacto se manifesta de forma menos intensa do que o já detectado junto a professores de escolas públicas. As docentes ressaltaram o apoio que recebido dos colegas mais experientes e da gestão. Esse apoio é fundamental para que as professoras sintam-se mais acolhidas e seguras no exercício docente. **CONCLUSÃO:** Detectamos que as professoras em início de carreira que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas construíram representações do ser professor como mediador do conhecimento. Podemos afirmar que, a despeito da menor intensidade, o choque de realidade é reconhecido pelas docentes de instituições particulares o que reforça os estudos em torno do ciclo de desenvolvimento da carreira docente.

Palavras-chave: Representações sociais. Profissão docente. Professor iniciante.

Agência de fomento: FACEPE

Referências: ALMEIDA, A, M, Abordagem Societal das Representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, 2009. ALVES, B. P.; FERREIRA, L. S. Escolha da profissão e trabalho dos professores: uma leitura a partir de alguns discursos. **Atos de Pesquisa em Educação**. V. 4, nº 2, p. 248-268, maio/ago. 2009. DOISE, W. Da psicologia Social a Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.18, n.1, (p.27-35), 2002. HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31-61.

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM PANORAMA GERAL DAS PUBLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DO BRASIL NO ANO DE 2015

Mary Jécksam da Conceição Oliveira¹;
Juliana Gomes da Silva².

¹Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE;

²Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE
maryjecksam@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é o termo utilizado para definir um distúrbio de desenvolvimento complexo, o autismo é definido por dificuldades em várias áreas. O diagnóstico do autismo é, sobretudo, clínico e a avaliação de indivíduos autistas requer uma equipe disciplinar e o uso de escalas objetivas (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004, p. 586). A partir dessa realidade compreendemos que a temática aqui referida tem desencadeado a necessidade de aprofundamento das discussões, pois esse debate tem adentrado há vários ambientes de forma que a escola, também tem vivenciado desafios causando inquietações nos sujeitos que a compõe. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo construir um panorama sobre os estudos referente ao Transtorno Espectro Autista desenvolvidos no presente ano a fim de elucidar as discussões atuais.

METODOLOGIA: Como procedimento metodológico foi realizado uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico com foco nas publicações do Brasil, com idioma português, a fim de identificar as temáticas discutidas no ano de 2015. Para tanto efetuamos uma busca com os descritores TEA e Educação na base de dados do Scielo e do Google Acadêmico, onde foi possível identificar dois estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: Os estudos de teses e dissertações encontradas trazem temáticas distintas e conforme nosso foco foram publicados no corrente ano. Esses trazem as seguintes temáticas: Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (LOURENÇO; ESTEVES; CORREDEIRA; SEABRA, 2014); Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical (NASCIMENTO; ZANON; BOSA; NOBRE; JÚNIOR; SILVA, 2014). A partir de leitura prévia dos textos, analisamos a constituição dos trabalhos. No primeiro estudo o principal objetivo é reunir os estudos mais relevantes que foram realizados nos últimos anos no âmbito da atividade física em pessoas com (TEA) e retirar as conclusões acerca dos mesmos. Os resultados mostraram que os programas de intervenção revelaram melhorias significativas, mostrando as potencialidades do exercício em pessoas com TEA. O segundo estudo busca investigar os benefícios da educação musical no desenvolvimento da interação social das crianças com seus pares, com ênfase na qualidade e na frequência da apresentação de tais comportamentos. Mediante a análise dos dados foi possível perceber que as duas crianças com TEA que participaram do estudo apresentaram tendência ao aumento de iniciativas e

respostas espontâneas e à diminuição de comportamentos não funcionais.
CONCLUSÕES: A partir da identificação, leitura e análise dos estudos supracitados concluímos que as pesquisas e o aprofundamento dessas, também são relevantes para o campo educacional. Os estudos deixam claro que há uma preocupação com a área emocional, que apresentado através da música e o movimento que pode ser através das atividades físicas, afinal a crianças com TEA geralmente têm dificuldade na comunicação verbal, estas propostas seriam outra maneira destas se desenvolveram. Elucidam ainda a necessidade e importância da busca por informações e estratégias pedagógicas ou clínicas que eliminem barreiras que impedem o aluno de se desenvolver nos seus mais variados âmbitos.

Palavras-Chave: TEA, Educação, Saúde.

Referências: GADIA, C; TUCHMAN, R; ROTTA, N. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Vol. 80, n. 02, p.594, 2004. LIMA, S.M; LAPLANE, A.L.F. Escolarização de Alunos com Autismo. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>. LOURENÇO, C.C.V; ESTEVES. M.D.L; CORREDEIRA, R. M. N; SEABRA, A.F.T. Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista brasileira de educação especial**. V. 21, n.2, p. 319-328, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000200011>. NASCIMENTO, P.S; ZANON, R.B; NOBRE, J. P.S; JÚNIOR, A.D. D; SILVA, S.S.C. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. **Revista brasileira de educação especial**. V. 21, n.1, p. 93-110, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100007>. ZANON, R.B; BACKES, B.; BOSA, C.A. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, V. 30, n. 1, p. 25-33, 2004. Disponível em: <https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/1429/661>.

ÁREA TEMÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

Edson Carlos Silva de Souza;
Daniele Maria Costa da Silva
Orientador/a: Fernanda da C. G. Carvalho

¹Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE;
²Estudante do Curso de Pedagogia/CE/UFPE;
³Docente/pesquisador do Depto de Administração
Escolar e Planejamento Educacional/DAEPE/CE/UFPE.
fernandacgcarvalho@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Este trabalho é sobre a formação de professores, o qual tem como objetivo analisar se a gestão da escola de referência em Ensino Médio, da cidade do Recife promove a formação de professores em exercício. Neste intuito, é considerável que seja realizado, a partir de propostas de formação de professores, um estudo da realidade das práticas pedagógicas, das metodologias, do currículo aplicado, e da gestão do espaço escolar em seu contexto educacional. Pois, tais investidas podem fortalecer a participação e integração de todos os sujeitos da escola a fim de que, de fato e de direito, contribuam para o fortalecimento da escola pública e de qualidade. Nesse sentido, entendemos que é imprescindível que a gestão escolar implemente em seu cotidiano ações que fortaleçam a formação de professores em exercício a partir do intercâmbio de experiências culturais, a partir de ações compartilhadas. A escola pública gratuita e de qualidade pode oferecer contribuições importantes para uma vida de qualidade. Para tanto é relevante que sejam pensadas propostas de formação de professores em exercício. Pois, tais investidas podem fortalecer a participação e integração de todos os sujeitos da escola a fim de que, de fato e de direito, contribuam para o aprimoramento das práticas escolares. Dessa forma, conforme proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, determina que o objetivo maior da educação, é o de propiciar a todos a construção da formação para a cidadania. Esta Lei, em seu Artigo 32, destaca a criação de condições de aprendizagem para: “o desenvolvimento da capacidade de aprender na escola, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996). Tais investidas ainda são pouco observadas quando analisamos os dados estatísticos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre a educação no Brasil. Tais dados mostram que é possível identificar tendências de melhoria no aproveitamento dos alunos da educação fundamental, incluindo o ensino médio. Diante dos dados apresentados, podemos observar que houve uma evolução da taxa de aprovação dos alunos de 71,6% entre os anos 1996 a 2014. Embora tais índices demonstrem pequenas melhorias, acreditamos que existem

possibilidades de um progresso mais significativo, uma vez que os resultados de todos os indicadores representam um aumento no número de concluintes do ensino fundamental, contudo o ensino médio continua sendo, um desafio para grande parte das escolas, uma vez que os dados estatísticos a pouco referido, revelam que os estudantes não aprendem o suficiente para garantirem pelo menos a nota sete (7,0). Precisamos pensar na gestão escolar como uma ferramenta que poderá incentivar a formação de professores em exercício. Para isso, se faz necessário trabalhar as deficiências dos alunos antes que se tornem irreversíveis e se transformem em exclusão escolar, exclusão social. Percebemos que cresceu o número de jovens em idade escolar fora do Ensino Médio. Contudo se faz necessárias ações compartilhadas de estudo, pesquisa e planejamento entre professores, entre a comunidade escolar para diminuir não somente a taxa de evasão com também o fracasso escolar.

METODOLOGIA: Pesquisa de caráter qualitativo, pois segundo (GODOY, 1995, p.62) “tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.” Propomos como objetivo mais amplo analisar as principais atividades desenvolvidas pela gestão da escola de referência em Ensino Médio, referente à formação de professores como estabelece a LDB, Lei 9394/96. De forma mais específica, buscaremos identificar como ocorre a prática de formação de professores em exercício nesta unidade de ensino, identificando no cotidiano escolar sua prática, para em seguida, verificarmos os impactos desta formação na proposta de aula para o 3º ano do Ensino Médio, analisando sua metodologia, recursos utilizados, para identificarmos se fortalece a formação permanente de professores como estabelece a LDB, 9394/96.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A coleta de dados ocorreu no cotidiano da escola estadual de Ensino Médio de tempo integral, e uma de nossas certificações foi à falta de um projeto de formação de professores em exercício. Os professores informam as dificuldades em construir uma proposta de trabalho coletivo que possibilite a todos um bom desenvolvimento do ensino e aprendizagem, não apenas do planejamento das aulas e metas, e, sim, da construção cotidiana de estudos voltados à reflexão da prática pedagógica e aula em sala. Assim, através das observações, entrevistas com os professores, constatamos que não há um processo de ensino aprendizagem dinâmico e criativo. É vivenciado uma prática pedagógica tradicional e tecnicista, sem propor ao aluno ações democráticas perspectiva cidadã. Em nossa permanência no espaço escolar, o cotidiano de trabalho é questionado pelos professores e expõe os aspectos organizacionais do mesmo que não promovem uma proposta de formação continuada para os professores em exercício.

CONCLUSÕES: Neste trabalho pudemos entender que ao exercer sua profissão, o professor requer de uma sólida formação, porém está formação não é restrita apenas ao planejamento da aula, mais também aos recursos didáticos pedagógicos utilizados na mesma e a metodologia, como também o conhecimento do contexto social o qual está inserido. Dessa forma a formação dos professores, objetiva criar nos docentes uma inquietação e que possam observar suas ações, ver os estudantes e analisar se o que está sendo realizado traz resultados satisfatórios para ambas as partes, analisando o que precisa ser mudado e como melhorar esse processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Assim é de suma importância à formação continuada para a realização de uma investigação dos problemas existentes no espaço escolar, para que essa realidade seja posta em debate, e que possa ser desenvolvidas reflexões, ações e transformações nesses espaços. Contudo a comunidade escolar deve identificar a relevância da gestão, a sua importância e sua função social na proposta de trabalho. Assim a formação de professores em exercício requer uma fusão de esforços e obrigações entre a gestão da escola e seus

profissionais. Se não houver essa integração é pouco viável que os projetos prosperem.

Palavras-chave: formação de professores em exercício; gestão escolar; prática pedagógica reflexiva.

Referências: DASSOLER, O.B. E LIMA, D.M.S. A Formação e a Profissionalização Docente: características, ousadias e saberes. In: IX ANPED SUL , 2012, Rio Grande do Sul. **Anais...** São Paulo, UCS, 2012, p. 1-12. GODOY, A. S. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995. FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

**ÁREA TEMÁTICA: PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA**

VÍDEOS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Sebastião da Silva Vieira¹
Orientador: Marcelo Sabbatini²

¹Mestre do Programa de Educação
Matemática e Tecnológica/EDUMATEC UFPE;
² Doutor em Teoria e História da Educação,
Professor Adjunto IV do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da
Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
sebastianfacig@gmail.com

RESUMO:

INTRODUÇÃO: Este trabalho apresenta uma pesquisa de intervenção e participante que analisa como a produção de vídeos digitais traz contribuições para a construção do conhecimento contextualizado no ensino de ciências. A **METODOLOGIA** utilizada de caráter qualitativo, empregando entrevistas semiestruturadas e observação participante. Anteriormente, os inícios dos trabalhos dos discentes, foram realizadas oficinas de criação de vídeo digitais, em seguida, foi realizada uma entrevista semiestruturada, na fase pós-produção, com os discentes. Defendemos a produção e uso do vídeo digital como metodologia de ensino em educação, especificamente interligado com as disciplinas escolares, sendo uma estratégia significativa a ser desenvolvida em sala de aula com os discentes. A produção de vídeo digital deve ser incorporada no currículo escolar, como um recurso e ação pedagógica, auxiliando o docente a criar estratégias didáticas para construção do conhecimento em sala através de uma abordagem prática perante o conteúdo curricular estudado. O uso das tecnologias digitais vem sendo cada vez mais frequentes na escola. Estamos vivendo na era digital na qual o conhecimento está se transformando a cada dia. Docentes e discentes vêm buscando através das novas tecnologias formas e estratégias didático-pedagógicas para inovar e dinamizar o cotidiano em sala de aula. Diante do cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar como a produção de vídeos digitais por discentes de uma escola municipal traz contribuições para a construção do conhecimento contextualizado no ensino de ciências. O vídeo digital está presente no cotidiano dos adolescentes. De acordo com Freire e Rangel (2012, p. 57) “o desenvolvimento da tecnologia digital tornou possível um novo modelo de comunicação, cuja estrutura, ao menos em tese, é mais dialógica”. A escola é um espaço importante no processo de estimular a produção do vídeo digital através das tecnologias digitais. A utilização do processo de produção do vídeo digital, para

trabalhar conteúdos de ensino no contexto escolar visa despertar nos discentes um processo de reflexão perante o conteúdo e a disciplina trabalhada em sala de aula. Fazendo com que os mesmos construam saberes e com isso entendam os significados. Levy (1993, p. 40) enfatiza que “quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender.”. O vídeo digital em educação : O vídeo digital no contexto educacional pode ser uma interessante alternativa para o ensino e aprendizagem, os vídeos dinamizam as aulas, e a assimilação dos conteúdos é mais prazerosa. Produzir e compartilhar vídeos atualmente na cultura digital é algo cada vez mais frequente, os discentes produzem e compartilham seus conteúdos na rede utilizando como auxílio às novas tecnologias digitais, tais como: Celular (smartphone) tablets, câmeras digitais. Segundo Marcondes Filho (1995, p. 23) “na era digital o homem possui uma relação diferente com o seu meio e suas ideias”. Instrumentos e Procedimentos para a Coleta: A realização do presente estudo e a análise de seus desdobramentos se inserem nos pressupostos metodológicos de uma investigação de pesquisa qualitativa que na concepção de Ludke e André (1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** O uso do vídeo digital e a construção do conhecimento contextualizado. A partir da análise fica evidenciada que a produção de vídeos digitais promoveu nos discentes uma construção cognitiva mais significativa e real, despertando neles um maior dinamismo na busca de informações de forma crítica e criativa na elaboração do vídeo. Os discentes construíram uma nova forma de entender o conteúdo estudado em sala, novos aprendizados e novas formas de compreensão através dessa metodologia de produção audiovisual.

Palavras-chave: Vídeo Digital. Conhecimento contextualizado. Tecnologias digitais. Ensino de ciências.

Agência de fomento: Capes

Referências: FREIRE, Wendel.; RANGEL, Mary. Educação e Tecnologia: texto, hipertexto e leitura. Rio de Janeiro: Wak, 2012. MARCONDES FILHO, C. Televisão: a vida pelo vídeo. São Paulo: Moderna, 1995. LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. LEVY, P. As tecnologias da inteligências: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.