



CIÊNCIA E EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO

a extensão universitária em
sua relação com a sociedade

MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DE MIRANDA
PABLO HONORATO NASCIMENTO
QUÉZIA VILA FLOR FURTADO
(Organizadores)



UNIVERSIDADE
CGTA
UFPA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES.

REITOR

VALDINEY VELOSO GOUVEIA

VICE-REITORA

LIANA FILGUEIRA CAVALCANTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

Diretor Wilson Honorato Aragão
Vice - Diretor Swamy de Paula Lima Soares



Coordenadora Profa. Quézia Vila Flor Furtado
Coordenadora Adjunta Profa. Maria da Conceição Gomes de Miranda
Técnico administrativo Pablo Honorato Nascimento
Discentes Jéssica Kelly Jeremias da Silva
Maria Eduarda Alves Andrade
Mariana Medeiros Toledo
Monica da Mota Fonseca

Dr. José David Fernandes
Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra
José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre
EDITOR
José Luiz da Silva
SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL
Paulo Vieira
LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO
COORDENADOR
Pedro Nunes Filho

CONSELHO EDITORIAL

Maria da Conceição Gomes de Miranda,
Pablo Honorato Nascimento,
Quézia Vila Flor Furtado
Organizadores

CIÊNCIA E EXPERIÊNCIA NO
CENTRO DE EDUCAÇÃO:
a extensão universitária em sua
relação com a sociedade

CENTRO DE EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DE EXTENSÃO
2020

Projeto Gráfico: José Luiz da Silva
Capa: Rudah Silva
Bibliotecária responsável: Susiquine Ricardo Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

C569	Ciência e experiência no Centro de Educação: a extensão universitária em sua relação com a sociedade [recurso eletrônico] / Organização: Maria da Conceição Gomes de Miranda, Pablo Honorato Nascimento, Quézia Vila Flor Furtado. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.
	Recurso digital (4,58MB) Formato: ePDF Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader ISBN: 978-65-5621-112-1
	1. Educação Superior - UFPB. 2. Extensão Universitária. 3. Universidade e Sociedade. I. Miranda, Maria da Conceição Gomes de. II. Nascimento, Pablo Honorato. III. Furtado, Quézia Vila Flor.
UFPB/BS-CCTA	CDU: 378

Elaborada por Susiquine Ricardo Silva CRB15/653

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária, Campus I – s/n

João Pessoa – PB CEP 58.051-900

Site: <http://www.editoradoccta.com.br/index.html>

Fone: (83) 3216.7688

Impresso no Brasil.

Printed in Brazil.

Prefácio

Prefaciando este e-book, organizado pela Assessoria de Extensão do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, é mais que uma honra, é uma responsabilidade que ressoa sobre minha trajetória como extensionista. Por isso, o ponto de partida será minha experiência com a extensão, a qual também foi citada no título desse livro: 'Ciência e experiência no Centro de Educação: a extensão universitária em sua relação com a sociedade', que traz a experiência como princípio da reflexão do fazer na extensão como ação pedagógica e consciente do desenvolvimento humano, social, cultural e acadêmico, esse último que deve, indubitavelmente, englobar os demais.

Antes de pontuar as experiências que me trazem até aqui, ou pelo menos as que iniciam toda essa história, quero falar de um termo já conhecido na comunidade acadêmica, extensionista. Em geral, refere-se à pessoa que tem alguma atividade de extensão universitária, todavia, vai além disso; a experiência extensionista é aquela focada na participação, no contato dialógico com o outro para a aprendizagem e na experiência da ação para o desenvolvimento. Ser extensionista é experienciar transformações no percurso da formação acadêmica e produzir novas experiências na ação, dentro e fora da academia, processo que ultrapassa os limites dos "muros" da Universidade. Como afirma Anísio

Teixeira sobre a função da universidade, trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que ela se torne consciente e progressiva.

Então, como ser um ou uma extensionista? Foi nesse sentido a pergunta que fiz no primeiro ano da graduação em Psicologia, nessa mesma universidade, UFPB, em meados dos anos 90. Minha questão era mais geral, pois ainda não tinha esse nível de elaboração. Questionava o que a universidade nos oferecia na formação acadêmica. Certamente tinha lido em algum texto o qual esclarecia que a universidade funcionava na lógica da tríade de ensino, pesquisa e extensão, um tripé conceitual que a se sustentava. Ou seja, eu pensava, se um dos pilares do tripé se rompe, os demais não se sustentam. Esse é um desafio para universidade pública: garantir e manter o ensino, a pesquisa e a extensão em funcionamento com qualidade e gratuito.

Foi questionando e pondo em causa a passagem pela universidade que apresentamos a demanda à coordenação do curso. Felizmente tivemos um retorno com um evento de recepção de calouros, uma espécie de aula/seminário sobre as possibilidades na formação acadêmica, com ênfase em um novo formato de ensino-aprendizagem para além da sala de aula, com possibilidade de participar de grupo e projetos de estudos, pesquisa e extensão. Era um novo universo que se apresentava.

Com aquelas informações fui procurar um projeto e, como estudante de primeiro período, recém-ingressante, comecei como voluntária num projeto de pesquisa que estudava a atitude das pessoas em relação aos portadores de HIV/AIDS. Estávamos nos

anos 90 e as questões relacionadas a maior doença daquela década geravam temas de estudo para todas as áreas.

O desconhecimento da população e o medo de se contaminar resultavam no preconceito com as pessoas de grupos vulneráveis à contaminação pelo vírus, os chamados grupos de riscos, e, efetivamente, quem se infectava passava e se isolar da sociedade sob forte discriminação, tanto das pessoas pouco informadas sobre as formas de contaminação, quanto das mais esclarecidas.

Essa experiência inicial com a pesquisa me conectava às teorias da psicologia, no ensino, e me inquietavam ainda mais quanto a impotência de mudança da realidade ou da ação com a sociedade. Qual era o papel da universidade para a transformação social, das comunidades, do próprio comportamento? Meus questionamentos só aumentavam. Como podemos fazer a troca de conhecimentos entre universidade e sociedade? Aqueles muros que cercavam a universidade pareciam muito fechados, separando dois lados do mesmo objeto.

Nessa época, não usávamos e-mail, muito menos redes sociais. Nosso meio de comunicação mais eficaz eram os murais pelos corredores dos centros de ensino. Ali se publicavam de tudo, vaga em república de estudantes, móveis de segunda mão para vender, cursos de línguas (especialmente os gratuitos ou mais baratos), datilografia de trabalhos acadêmicos (logo depois passou a ser a digitação de textos no Word), aulas de informática, cadastro de restaurante universitários, festas e calouradas, ou seja, se via de tudo pelos corredores e era necessário dar um pouco de atenção àquela quantidade de cartazes e papeis afixados pelos enormes murais. Foi ali que, garimpando, encontrei

um edital de seleção de bolsistas, pertencia ao programa de bolsa de extensão (PROBEX) com projetos de natureza diversa, dos pontuais aos mais amplos. Me inscrevi e fui selecionada. Passei a ser bolsista da PRAC, sob coordenação da professora Lúcia Guerra, a pessoa que me orientou nesse percurso do fazer e do ser extensionista.

Depois disso, até o final da graduação, segui com projetos de pesquisa e extensão, me tornei professora na Universidade Federal da Bahia, onde fui coordenadora de núcleo de extensão e, na UFPB, assessora da assessoria de extensão do CE. Nesses 25 anos de percurso acadêmico, sempre estive com a extensão transitando nas ações e transformando caminhos.

É desse lugar que sinto a responsabilidade de escrever esse prefácio e o tenho como parte dessa trajetória de transformação. Refiro-me a minha transformação pessoal e profissional de experiências ricas com a extensão com desdobramentos de fato de transformação na vida, mas também me refiro à trama costurada pelas políticas para o ensino superior, ao longo desses anos, que promove também a transformação da extensão universitária.

Em alguns momentos, essa mudança foi bastante favorável à universidade e possibilitou a efetivação de muitas políticas necessárias para a inserção social, rompendo com a lógica da universidade para privilegiados da classe média branca. Inaugurou-se uma universidade multicolorida, a política de cotas étnico-raciais foi um grande desafio para essa mudança de curso nas universidades públicas. Foi o momento em que vimos a abertura dos portões para todos, todas e todes, pobres e ricos, negros e brancos. Junto com o povo veio a realidade social e a universida-

de teve que chegar à vida real também. Foi o momento em que a extensão mais cresceu. Passamos por políticas de extensão mais efetivas, crescendo dentro e fora da universidade, transformando muito mais.

Ao mesmo tempo, entendemos que a Universidade e seus pilares do ensino-pesquisa-extensão não sobrevivem sem as políticas, sobretudo sem uma gestão que discuta e defenda as políticas para o ensino superior que seja de fato transformadoras da realidade e que promovam desenvolvimento humano, social, ético, político, econômico, emocional e afetivo; que reduza as desigualdades, a exploração do meio ambiente e as diferenças; que de fato promovam o respeito e a diversidade de gênero, raça, étnica, religiosa e sexual; que possamos nos transformar para o bem comum.

Porém, falo também de um momento atual que deixará marcas na história. Estamos atravessando a pandemia pelo novo Coronavírus Sars Cov-2, que exige isolamento e distanciamento social para evitar contaminação. As atividades da área de educação são as primeiras a serem suspensas e as escolas e universidades passam a oferecer ensino remoto há mais de cinco meses. Isso ocorre também num cenário político bastante desfavorável ao funcionamento da universidade. Temos, desde 2018, a PEC 241, também chamada 55, que limita os gastos públicos por 20 anos, incluindo educação e saúde. De fato, esse governo promove um desmonte na educação pública, já são três ministros da educação em um ano e dez meses de governo, um deles desqualificou diversas vezes as atividades da universidade, entre elas as atividades culturais, diretamente ligadas à extensão universitária-

ria. Nomeou nossas atividades de “balbúrdia”, numa clara alusão à desordem. O que nos leva a entender que seu desejo seria manter a “ordem”, a ordem capitalística, com objetivo de transformar a universidade pública em empreendimento de geração de recursos financeiros próprios e produção científica que possa interessar às empresas privadas, a partir do seu projeto Universidade e Institutos Empreendedores e Inovadores – future-se.

Em tempos de ensino remoto e nessa breve apresentação do cenário atual, como podemos pensar em Universidade como um projeto de transformação? Sempre, em qualquer que seja o cenário, precisamos pensar a universidade como um espaço criativo de interlocução com a sociedade. Mas isso só é possível sendo a universidade autônoma e democrática.

Esse e-book traduz a experiência extensionista de estudantes, docentes e técnicos-administrativos do Centro de Educação, com pessoas de dentro e de fora da UFPB que nos revelam a força dos coletivos de trabalhos na realização das ações. Abster-me de comentar separadamente qualquer um dos textos que li neste livro, pois, ao lê-los, as experiências relatadas foram se transformando e construindo um grande vitral com a imagem de uma extensão universitária que se faz com força, dedicação e entusiasmo, buscando fortalecer o ensino público gratuito de qualidade e transformador. Além disso, uma imagem que revela como temos muito a fazer e, sobretudo, como fazemos muito na extensão universitária na universidade pública.

Então, aqui fica o convite para o deleite pelas experiências excepcionais de ações de extensão que atendem a pelo menos seis dos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável da agenda

2030. Esse é o movimento dinâmico do qual a extensão universitária necessita para manter a discussão das ideias e a prática da ação dialética com a sociedade.

Deborah Cabral¹

¹ Deborah Cabral é professora do Departamento de Fundamentação da Educação. Coordenou a Assessoria de Extensão do CE no período de 2015 – 2018.

Apresentação

A Assessoria de Extensão do Centro de Educação vem em seu processo de estruturação, organizando ações que possibilitem maior visibilidade da riqueza dos projetos de extensão desenvolvidos por profissionais comprometidos com as demandas sociais e a potencialização de articulação entre a universidade e a sociedade, fortalecendo os pilares essenciais de formação que a compõe: ensino, pesquisa e extensão.

Consideramos o difícil contexto vivenciado nos últimos anos e contra a implantação das políticas neoliberais que se sucedem a todo vapor na ordem macroeconômica, vemos a resistência dos trabalhadores da educação superior juntamente com os movimentos de estudantes despontar com singular importância, sendo nesse contexto, a luta pelo reconhecimento da importância social das universidades públicas expressa na extensão universitária.

Compete portanto, à Assessoria de Extensão do Centro de Educação da UFPB a função de mediar, apoiar e promover as ações de extensão originadas do Centro e suas parcerias, fortalecendo a referência na formação de educadores, bem como da comunidade em geral, e no desenvolvimento de um trabalho extensionista mais próximo à sociedade e à prática educativa. Nos dois últimos anos (2019-2020), alguns passos foram dados a

favor da reestruturação desta Assessoria. Depois de muitas reuniões, foi publicado o marco regulatório da extensão por nosso Conselho de Centro. Foi dada uma maior atenção à visibilidade das ações dos projetos financiados pelos editais PROBEX, UFPB no seu Município e FLUEX (fluxo contínuo).

Alinhando-se às lutas sociais de tantos protagonistas políticos vinculados a movimentos populares, nossa Assessoria de Extensão sente-se no dever ético de se posicionar politicamente diante da gravidade do cenário social que se escreve, na contração do autoritarismo. Afirma-se, assim, que as ações e projetos de extensão desenvolvidos por nosso corpo discente, docente e técnico-administrativo têm por ideal a concretização dos direitos humanos, como um pressuposto do fazer diário da educação e revelam uma importância extraordinária, pois manifestam uma ação coletiva que busca transformar as estruturas sociais.

Quando traduz as necessidades sociais em projetos metodologicamente idealizados e apresenta resultados socialmente relevantes, a extensão se posiciona perante a sociedade, no sentido de que a universidade não deve ser tratada nem se portar como o castelo dos doutores, mas como uma parceira em regime de cooperação permanente com as comunidades e de valorização da aprendizagem recíproca.

Na esteira do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96), nossa Assessoria de Extensão se preocupa com um modelo de educação aberto à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas em nossa instituição. Os extensionistas sabem que o

fazer educacional se alinha com a necessidade de atendimento das diversas demandas sociais que se colocam na ordem do cotidiano das instituições de ensino, buscando para tanto, o progresso, e por consequência, a extensão traz em sua essência a preocupação anti-sistêmica com a dignidade e com a emancipação humana.

No ano de 2019, por meio da extensão, no âmbito de nosso Centro de Educação, registramos atuações pedagógicas que são de grande valia, verdadeiras conquistas históricas. A riqueza de nossa atuação institucional vem justamente de seu caráter fraterno e coletivo. Desde trabalhos fundados no cuidado com a educação infantil à formação de docentes da rede pública, passando por ações educativas através da cultura em aldeamentos indígenas e coletivos populares e junto a pessoas com deficiência, crianças e idosos em situação de risco. Todas estas ações contemplando os objetivos da agenda 2030 do desenvolvimento sustentável, a saber: Educação de Qualidade, Erradicação da Pobreza, Redução das Desigualdades Sociais, Saúde e Bem Estar, Igualdade de gênero e Cidades e Comunidades Sustentáveis, a partir dos quais estão organizados os artigos.

O fato é que, a partir do que se observou de tantas redes de parcerias e encontros, a Assessoria de Extensão sentiu a necessidade de reunir neste ebook todos esses trabalhos realizados em 2019 e registrar os resultados teóricos e empíricos dos sujeitos envolvidos nesses processos educativo e cultural, no que contamos com a pronta adesão de grande parte dos coordenadores de projetos de extensão.

Desejamos que a leitura deste material ultrapasse os sentidos de reflexão para o fortalecimento e mobilização de outras práticas extensionistas que se revelam na ciência/experiência produzida a partir e com a sociedade em seus mais diferentes espaços, na garantia de uma vida mais digna, justa e humana.

Assessoria de Extensão - Centro de Educação | UFPB.

Maria da Conceição Gomes de Miranda¹

Pablo Honorato Nascimento²

Quézia Vila Flor Furtado³

1 Maria da Conceição Gomes de Miranda é professora doutora do Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação. Coordenadora Adjunta da Assessoria de Extensão do CE/UFPB

2 Pablo Honorato Nascimento é advogado, mestre em Direitos Humanos e técnico administrativo da Assessoria de Extensão do Centro de Educação da UFPB

3 Quézia Vila Flor Furtado é professora doutora do Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação. Coordenadora da Assessoria de Extensão CE/UFPB

SUMÁRIO

Prefácio	5
Apresentação	12

OBJETIVO EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

1 – O ASSESSORAMENTO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS: uma experiência no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba

Maria da Conceição Gomes de Miranda – Pablo Honorato Nascimento – Quezia Vila Flor Furtado – Heloisa Cristina Sousa Fernandes – Vinicius Henrique Sales da Silva – Junielle Menezes França

27

2 – VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA FUNAD: um caminho para o empoderamento

Andreza Vidal Bezerra – Joyce Egles Henriques – Maria Maysa Romão Bezerra – Stephanny Angel de Souza Medeiros Dantas – Taísa Caldas Dantas

42

3 – O PROJETO CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO PET/CONEXÕES DE SABERES: direitos humanos, educação popular e educação de jovens e adultos na extensão

Suelídia Maria Calaça – Arthur Arruda Chacon – Aline Ferreira Pereira – Wellington F. de Melo da Silva – Uliana Gomes da Silva

49

4 – USO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Munike Massaro – Marileuza Silvestre de França – Rogerlândia Sheila de Lima Lacerda – Anna Stephanie de Brito Veiga Pessoa

62

5 – FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Ana Célia Silva Menezes – Idelsuite de Sousa Lima74

6 – INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EIXOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS

Adelaide Alves Dias – Flávia Jéssica do Vale Paiva – Joyce de Oliveira Cesário86

7 – ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: barreiras atitudinais experienciadas na Universidade Federal da Paraíba

Izaura Maria de Andrade da Silva – Priscilene Matias dos Santos – Adenize Queiroz de Farias – Andreza Vidal Bezerra – Priscilla Regina Barbosa de Almeida98

8 – EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO: da formação continuada de professores da educação básica ao atendimento pedagógico com crianças e adolescentes residentes em casas de acolhimento em João Pessoa/PB

Biancka Ellen Baracho Wanderley – Jovino Gomes Mascarenhas de Moraes – Vivenia Maria de Souza – Maria da Conceição Gomes de Miranda108

9 – A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO: do campo de vivência ao campo da investigação

Giovana Hellen Fernandes Almeida – Quezia Vila Flor Furtado134

10 – ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO EM PROJETOS CULTURAIS E EDUCATIVOS: “direito de sonhar”

Roberto Derivaldo Anselmo – Éder da Silva Dantas – Gilvaneide Nunes da Silva – Uine Pereira Feitosa – Danilo Kassyo Pereira da Silva148

11 – INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UM DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM

Elisa Maria Muniz da Silva – Sonally Kelly Lourenço dos Reis – Sandra Alves da Silva Santiago165

12 – PROJETO O.N.D.A. – DIVULGANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Fabiana Sena da Silva – Maria Eulina Pessoa de Carvalho – Allyson Carvalho de Araújo – Inês Assunção de Castro Teixeira – Andressa Soares de Oliveira – Ingrid Floriano dos Santos176

13 – CINEMA NAS ALDEIAS INDÍGENAS TABAJARA DA PARAÍBA

Ranieri Ferreira C. da Silva – Lusival Barcellos – Renata Tatianne de L. Silva – Maria da Penha Félix da Silva – Germano Santana Lima – Martha Lorena Bizerra Oliveira da Silva – Marcio Rogério Bandeira do Nascimento – Anielly Rozendo Limeira – Márcia Medeiros Figueiredo – Eliane Farias193

14 – A HORA E A VEZ DA POESIA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LINGUAGEM: uma experiência na extensão universitária

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti – Ana Amélia Silva Costa – Andreza Rodrigues Chaves – Isabelle Mingareli Nogueira dos Santos – Yordan de Oliveira Cavalcanti207

15 –A IMPORTÂNCIA DA IN/FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO DOS CONSELHEIROS DO FUNDEB NO CACS

Maria Aparecida Nunes Pereira – Gabriela da Costa Silva219

16 – CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA OS PROCESSOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elzanir dos Santos – Idelsuite Sousa Lima – Ana Carla Paulino da Silva – Dália de Figueiredo Pereira – Érika Karolyne dos Santos Félix238

17 – ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO AOS GESTORES ESCOLARES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE JOÃO PESSOA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Roberto Derivaldo Anselmo – Eder da Silva Dantas – Luiz Daniel Costa Falcão – Gilveneide Nunes da Silva – Natalee Pereira de Melo Quirino249

18 – CENTRO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO: ações didático pedagógicas para melhoria de ensino e aprendizagem

Maria Thays Emmanuelle Pereira Rodrigues. – Adriana de Andrade Gaião e Barbosa – Dayanne Pereira Cavalcanti Silva – Lísiane Maria Dias Rodrigues – Norma Maria de Lima265

19 – APRENDER BRINCANDO OU APRENDENDO SOBRE O BRINCAR: relato de experiência sobre um curso de extensão

Blenda Carine Dantas de Medeiros – Maria Clara Vicente Campelo – Francisco Ribeiro Viana278

20 – AÇÃO DE EXTENSÃO DO PROGRAMA UFPB NO SEU MUNICÍPIO: a formação continuada de professores (as) indígenas Potiguaras na Baía da Traição

Daniel Valério Martins – Carlos Eduardo Cavalcanti – Tays de Sousa Santos290

21 – NOVOS RUMOS PARA A BRINQUEDOTECA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPB: contribuições de ações formativas no âmbito da extensão

Maria Teresa Barros Falcão Coelho – Blenda Carine Dantas de Medeiros – Cárta Portilho de Lima – Alba Cleide Calado Wanderley – Anita Menechino Saccoccio297

22 – ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA: um relato de experiência

Mírian Carla Lima Carvalho – Sandra Cristina Moraes de Souza309

23 – GESTÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO POPULAR: implicações subjetivas da extensão universitária na formação de pedagogas

Marcos Angelus Miranda de Alcantara – Andreza da Silva Xavier – Josileide Carvalho da Silva – Jhully Hellen Medeiros de Menezes – Krislânia Damascena Rodrigues320

24 – “A VIDA ALÉM DO BERÇO”: Promovendo as habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e socioemocionais de bebês institucionalizados

Patrícia Nunes da Fonseca – Thaciana Limeira da Silva – Milena Socorro Rocha Gaspar Vega – Andréa Bezerra de Albuquerque – Mayara de Oliveira Silva Machado328

25 – A EMOÇÃO DO MEDO: promovendo a educação emocional para os estudantes do Curso de Pedagogia/CE/UFPB

Marilene Salgueiro – Ana Paula Freire de Araújo – Gláucia da Silva Cavalcante – Maria Eduarda Alves Andrade336

26 – MARACASTELO: Arte, Educação e Resistência na Proteção do Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro

Angela Gaeta Pereira dos Santos – Janylle Barcellos de Souza – João Aurélio Travassos Pires – Marcella Thaiz Vasconcelos Loureiro – Wilson Honorato Aragão342

27 – SOBRE ESCREVER E CATAR FEIJÃO: O Curso “Estimulando a Escrita Acadêmica/UFPB”

Edvaldo Santos de Lira – Surya Aaronovich Pombo de Barros354

28– PROJETO DE EXTENSÃO “PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma Construção Coletiva”

Nádia Jane de Sousa – Elzanir dos Santos367

OBJETIVO ERRADICAÇÃO DA POBREZA

29– INICIATIVA “POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO”: um relato de experiência

Hamilton Matos Cardoso Júnior – Vilma de Assis Francelino ..381

OBJETIVO REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

30– FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE EDUCADORES(AS) DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: Experiência Extensionista em João Pessoa – PB

José Leonardo Rolim de Lima Severo – Jeane da Silva Félix – Nádia Jane de Sousa399

OBJETIVO SAÚDE E BEM ESTAR

31 – METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA ARTICULADAS COM TEMÁTICAS AMBIENTAIS E DE SAÚDE: Uma Aproximação entre a Universidade e a Escola

Gabriel Yan Figueiredo Lima – Marsílvio Gonçalves Pereira – Vera Lucia Araújo de Lucena – Virginia Maria Magliano de Moraes – Daniel Manzoni de Almeida413

32 – LETRAMENTO E ESTIMULAÇÃO COGNITIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Márcia Paiva de Oliveira – Kalina de França Oliveira422

33 – EMPODERAMENTO DE PESSOAS IDOSAS POR MEIO DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

Tânia Lúcia Amorim Colella – Haydê Cassé da Silva – Lucinaldo dos Santos Rodrigues – Beatriz Lima de Oliveira – Taciana Maria Bezerra de Araújo432

34 – AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA, PSICOLÓGICA, NEUROPSICOLÓGICA, E FONOAUDIOLÓGICA: o papel de cada profissional no projeto cuidar

Carla Alexandra da Silva Moita Minervino – Germana Alves de Aguiar Dantas – Joyce Kelly Monteiro de Carvalho – Gabriela Regina Gonzaga Rabelo – Isabelle Cahino Delgado443

OBJETIVO IGUALDADE DE GÊNERO

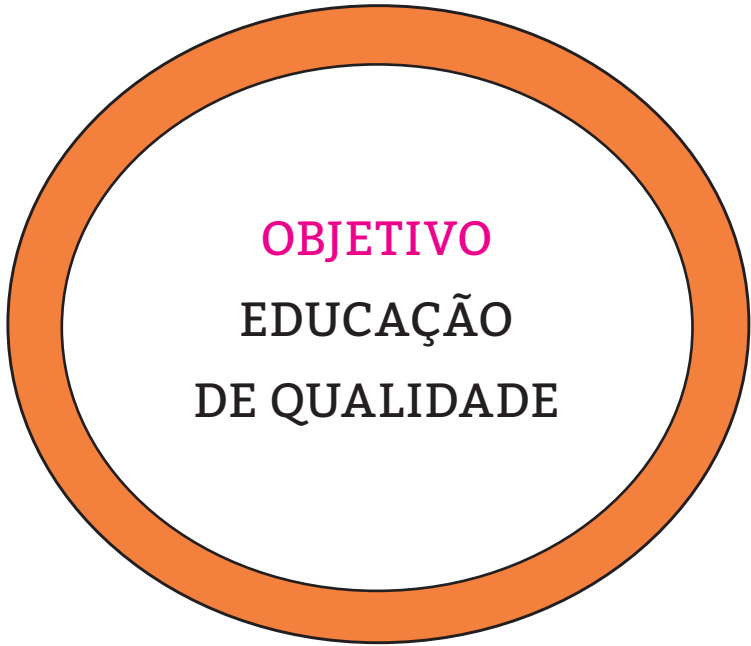
35 – NOVOS TAMBORES: o empoderamento de mulheres através da confecção de instrumentos percussivos

Angela Gaeta Pereira dos Santos – Danielle Alexa Barbosa Meira – Marcella Thaiz Vasconcelos Loureiro – Renã Herbert Ramos da Silva Lino – Wilson Honorato Aragão457

OBJETIVO CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

36 – PROJETO CINESTÉSICO: educação e cinema na formação de professores no PROBEX-2019

Virgínia de Oliveira Silva – Isaque da Silva Moraes – Thainá de Vasconcelos Gomes – Josuel Belarmino de Oliveira – Rebeca Machado de Albuquerque – Iago Salles Lobo Correia469



OBJETIVO

**EDUCAÇÃO
DE QUALIDADE**

1

O ASSESSORAMENTO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS: UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Maria da Conceição Gomes de Miranda¹

Pablo Honorato Nascimento²

Quezia Vila Flor Furtado³

Heloisa Cristina Sousa Fernandes⁴

Vinicius Henrique Sales da Silva⁵

Junielle Menezes França⁶

O presente artigo tem como objetivo expor as ações extensionistas realizadas pela Assessoria de Extensão do Centro

1 Departamento de Metodologia da Educação CE/UFPB – Coordenadora adjunta da Assessoria de Extensão do CE - ceicapbmiranda@gmail.com

2 Servidor técnico administrativo atuante na Assessoria de Extensão do CE/UFPB, advogado, mestre em Direitos Humanos - pablohonorato.ufpb@gmail.com

3 Departamento de Metodologia da Educação CE/UFPB – Coordenadora da Assessoria de Extensão do CE - queziaflor@yahoo.com.br

4 Graduada do curso de Pedagogia da UFPB e ex bolsista do PROBEX 2019 - helocsf@gmail.com

5 Graduando curso de Pedagogia da UFPB, ex bolsista do PROBEX 2019 e bolsista do PROBEX 2020

6 Servidora técnica administrativa no Centro de Educação UFPB, graduanda do curso de Direito UFPB e ex voluntária do PROBEX 2019 - junimenezes@gmail.com

de Educação pertencente à Universidade Federal da Paraíba no ano de 2019, a qual busca contribuir com a promoção de ações extensionistas, atuando como apoio aos projetos, cursos e eventos do Centro, além de favorecer uma relação dialógica com a comunidade acadêmica. A equipe trabalha em conjunto com as coordenações da **Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC)**

O Centro de Educação, referência de formação de educadores e da construção do conhecimento, busca desenvolver um trabalho extensionista mais articulado com a sociedade e à prática educativa. Porém, ainda se vê uma lacuna na relação entre o universo acadêmico e a comunidade, sendo necessário o estabelecimento do diálogo e de uma nova forma de fazer extensão pautada na transformação. De acordo com Paulo Freire (1977, p. 52)

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Assim, a relação dialógica entre a sociedade e a universidade mediante a extensão universitária, é real e de grande importância, pois possibilita a troca de conhecimentos e saberes, garante uma educação de qualidade, a formação cidadã dos seus alunos, assegura a expansão do conhecimento para extramuros e o comprometimento com a transformação. Para isso, um novo

fazer deve ser refletido e almejado. Para Andrade (2006, p.41), o novo fazer se constitui de um desafio, pois

[...] no passado a extensão tinha a dimensão do serviço, da assistência, num quadro marcado pela diferença de status, de saber, de posição, entre os que prestam o serviço e aqueles que são beneficiários dele, a visão necessária à extensão, neste 'novo tempo', é a visão de compartilhamento de saberes, de experiências.

Logo, esse novo saber propõe o enfrentamento ao assistencialismo e autoritarismo da academia, a partir da perspectiva de proporcionar as condições para o conhecimento e não “estendendo” um conhecimento já elaborado para transmitir aos educandos. É necessário o compromisso social com a atuação de todos os sujeitos, pois “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1977, p. 36).

Nesse sentido, buscar o novo fazer tem relevância para a Assessoria de Extensão do Centro de Educação - AEXT/CE/UFPB, pois visa fortalecer as ações de extensão do Centro de Educação -, buscando contribuir com a popularização do saber, aliando teoria e prática, garantindo não apenas a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas também um ensino de qualidade e comprometido com a sociedade. Ademais, objetivamos mediar, apoiar e promover ações de extensão originadas do CE e suas parcerias a fim de contribuir com as políticas de extensão da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PRAC da Universidade Federal da Paraíba.

O assessoramento das ações de extensão possui caráter acadêmico, científico, comunitário e administrativo. A experiência com essa atividade na formação é única e peculiar, pois desenvolve habilidades e competências de planejamento, gestão de projetos, comunicação e linguagem, organicidade de materiais, tempo e espaço. Dessa forma, devido à sua relevância para a comunidade acadêmica considerou-se importante difundir seus resultados. Para tanto, este artigo é composto por uma seção que aborda seus principais fundamentos teóricos; em seguida apresentam-se os processos metodológicos e por fim as reflexões finais acerca das ações realizadas ao longo do ano de 2019.

Fundamentos Teóricos

A extensão universitária no Brasil passou por evidentes transformações e muitos são os desafios hoje. Por muito tempo o que se conhecia por extensão era, na realidade, uma prestação de serviços e uma ação assistencialista da universidade, que era realizada sem fundamentação teórica e organização administrativa necessária. Segundo Melo Neto (2001), a extensão é vista como a nascente e deságue da atividade acadêmica, juntamente com a confluência do ensino e da pesquisa, formando assim o “tripé universitário”. Essa perspectiva traz uma concepção de extensão integralizada, fazendo esse elo relacional entre universidade e sociedade. A extensão universitária foi definida no I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas (1987) e significa um

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a

relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (BRASIL/MEC, 1987, p. 1).

Deste modo, a mobilização por uma concepção de extensão, como função acadêmica, que articula o ensino, a pesquisa e proporciona também a relação entre universidade e comunidade faz emergir um comprometimento com a democratização dos saberes e contra a exclusão social. É importante e necessário que a extensão se configure legalmente de forma humanizada, voltada para a cidadania e que se externe como um conjunto de direitos e deveres do indivíduo para com o Estado e a sociedade, possibilitando o acesso à educação, informação e cultura, ou seja, setores em que haja uma exclusão social e deturpação do que é cidadania.

A efetivação do princípio constitucional da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão nas políticas e ações articuladoras nas universidades vale-se da percepção da extensão universitária como um processo acadêmico. Significa basicamente que tanto a

pesquisa, o ensino como a extensão promovem uma construção social de conhecimento, são formas de aprendizagem e se configuram em expressão de conhecimento. Nessa perspectiva, admite-se que as ações de extensão adquirem uma efetividade maior se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento.

Os princípios norteadores das atividades extensionistas, pactuados no âmbito do FORPROEX, em 1987, são os seguintes:

1. A ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País;
2. A Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão;
3. A Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil;
4. A ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;
5. A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como

um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da (e sobre a) realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social;

6. A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania. (FORPROEX, 2012, p. 37-38).

Nesse sentido, a fim de difundir na Universidade Federal da Paraíba os objetivos nacionais da extensão, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (Resolução PRAC nº 61/2014) e a Assessoria de Extensão do CE visam garantir a exequibilidade desta proposta, mediante articulação - Ensino, Pesquisa e Extensão; comunidade acadêmica; universidade e sociedade, etc.-, mas principalmente promovendo um contato estreito com a comunidade em que ela também seja participante direta do processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento da cidadania bem como nas transformações necessárias. Sobre isso, Jezine (2006, p. 201) declara que

A ação da extensão é, então, vista como um processo educativo de reflexão a partir das experiências dos grupos, cabendo-lhe ser o elemento ativo e problematizador, tendo como premissa [...] que todos são atores e, portanto, definidores potenciais do processo geral de desenvolvimento.

Por isso, o trabalho social que integra a extensão universitária não pode ser visto como mera difusão de conhecimentos acadêmicos, mas sim um processo em que os sujeitos da ação são ativos, desenvolvem pensamento crítico-reflexivo sobre a realidade vivenciada e se re-

conhecem como cidadãos. Para isso, deve-se considerar e valorizar a sabedoria popular e fazer uso de instrumentos que favoreçam a atuação do povo, pois se o objetivo é uma educação libertadora “[...] os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação. São, ao contrário, tão agentes da mudança quanto ele. A não ser assim, ao vivenciar o sentido da frase, não fará outra coisa senão conduzir, manipular, domesticar” (FREIRE, 1977, p. 44). É fato que a universidade foi restrita a classes privilegiadas e ainda hoje é lugar de disputas políticas, econômicas e ideológicas. Entretanto, movimentos sociais, discussões, debates e desenvolvimento de políticas públicas contribuíram para mudar o foco das ações extensionistas, visando estabelecer uma via de mão dupla ao difundir o conhecimento produzido na universidade ao mesmo tempo em que retorna os saberes populares e atendendo às demandas sociais no intuito de reduzir as desigualdades. Dessa forma, para abandonar a ideia de assistencialismo, a dimensão teórica e a reflexão foram e são necessárias para as mudanças no âmbito da extensão com vistas à cidadania. Assim, como afirma Jezine (2006, p. 184):

[...] ao se defender a extensão universitária como função acadêmica, se explicita a função social da universidade e o caráter dinamizador da extensão, sendo concebida como um espaço da produção do conhecimento que articula saberes cotidianos advindos da experiência popular e saberes acadêmicos próprios da academia. Nesse sentido, caberá à extensão oportunizar uma formação praxiológica, aquela que articula elementos da teoria e da prática.

Portanto, a extensão universitária necessita ser fortalecida para cumprir suas funções e principalmente manter-se comprometida política e socialmente com a formação do cidadão e da cidadania, seja na academia ou na sociedade. Ademais, é essencial para os discentes, futuros profissionais, pois possibilita a aquisição de valores, o engajamento com causas sociais e o desenvolvimento de novas práticas e ideias.

Processos Metodológicos

A Assessoria de Extensão do CE atua nas seguintes frentes de trabalho: promoção e gestão de ações e o apoio às ações extensionistas do Centro. Para isso, articula-se à Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários para estabelecer contato e esclarecer responsabilidades e ações específicas. As atividades têm como objetivos: fazer o levantamento das ações de extensão e de suas necessidades; apoiar os eventos de extensão realizados pelo Centro de Educação; estimular a cooperação mútua entre os projetos do Centro objetivando o aprimoramento das ações de extensão e sua intersecção com o ensino e a pesquisa; incentivar e apoiar a participação da comunidade acadêmica em ações de extensão e promover a visibilidade das ações de extensão do CE, mediante o uso de mídias sociais e artigos científicos, estimulando o compromisso dos professores quanto à importância das atividades de registro dessas ações.

Os projetos de extensão do CE contam com apoio da Coordenação de Programas de Ação Comunitária, do Centro de Educação e dos Departamentos envolvidos. Depois de serem devidamente aprovados pelos editais *PROBEX*⁷, *UFPB No Seu Mu-*

⁷ Programa de Bolsas de Extensão

*nicipio e FLUEX*⁸ e registradas no Sistema⁹, devem ser assistidos pela Assessoria de Extensão. Inicialmente, é feita a organização de documentos dos bolsistas selecionados em projetos para serem entregues na PRAC no prazo estabelecido. Logo que ingressam, os bolsistas da Assessoria passam a atender diariamente a comunidade acadêmica, seja para auxiliar os coordenadores de projetos no registro de bolsistas selecionados, a carga horária de atuação e as atividades que serão executadas no decorrer do ano, seja para responder dúvidas referentes às ações extensionistas do Centro.

Outra prática da Assessoria de apoio institucional é o envio da frequência dos bolsistas para que os coordenadores atestem. Isto se dá mensalmente e por e-mail, pois facilita uma dentre tantas funções que os coordenadores exercem. Da mesma forma com a seleção de bolsistas, a frequência mensal deve ser entregue pela Assessoria nas coordenações¹⁰ da PRAC.

A partir do momento em que os projetos estavam em andamento a equipe da Assessoria do CE realizou um levantamento de dados e constatou que é por meio de projetos de extensão via editais *PROBEX*, *UFPB No Seu Município* e *FLUEX* que a AEXT/CE/UFPB vem realizando essa ponte entre a universidade e a sociedade, atuando em áreas como Educação e Cultura, que se articulam com as Linhas de Extensão para o Desenvolvimento Sustentável, na forma do estabelecido pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, sendo as principais: erradicação

8 Fluxo Contínuo de Extensão

9 Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA);

10 Coordenação de Programas de Ação Comunitária (COPAC) e Coordenação de Extensão Cultural (COEX)

da pobreza, saúde de qualidade, educação de qualidade, igualdade de gênero, redução das desigualdades e cidades e comunidades sustentáveis.

Assim, em 2019, foram identificados 37 projetos pelo edital *PROBEX*, 06 projetos pelo edital *UFPB No Seu Município* e 08 projetos no *FLUEX* até o momento, tendo como público alvo: a) professores, gestores e estudantes da Rede Pública de Ensino; b) bebês, crianças, adolescentes, jovens e idosos; c) estudantes, docentes e servidores da UFPB; d) educadores sociais; e) jovens artistas da área do cinema e do audiovisual; f) membros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB; g) indígenas; h) quilombolas; i) agentes e gestores culturais e j) comunidade circense nômade.

Os locais de desenvolvimento dos projetos vão desde: Produtora Gravura Filmes; Instituto Paraibano de Envelhecimento da UFPB; Aldeia Vitória e Aldeia Barra de Gramame; Escola de Conselhos da Paraíba; Teatros; Hospital Universitário Lauro Wanderley; Casas de Acolhimento; ONGs; Gerências Regionais de Ensino na Paraíba; Secretarias de Educação; Centros e Associações Culturais; UFPB; Associação Nordestina Pró-Vida; Clínica Escola da Psicopedagogia; Escolas; Ponto de Cultura Maracastelo; Aldeia de Akajutibiró; Museu Ariano Suassuna; Fazenda Acauã, até o Quilombo Ipiranga.

Logo, conforme se observam, muitos projetos possuem interligação e a Assessoria de Extensão buscou a promoção e associação dessas ações, analisando, primeiramente, os projetos de extensão realizados no Centro de Educação, para que posteriormente possa promover essa inter-relação. Deste modo, a realiza-

ção do Pré-ENEX (II Encontro de Extensão do CE) foi um passo inicial para essa promoção, pois no evento foram apresentadas, através de comunicação oral, as ações dos projetos realizados para toda a comunidade acadêmica, proporcionando assim, uma divulgação e um primeiro contato dessas ações além de discussões sobre a Extensão na Educação, Cultura e Diversidade.

Devido à verificação dos dados dos projetos de extensão adquiridos pela pesquisa, os bolsistas da Assessoria de Extensão apresentaram os resultados no II Encontro e na abertura do curso de Pedagogia, com o propósito de informar os ingressantes como acessar no SIGAA as ações que ocorrem no Centro, assim como incentivá-los a participar dessas atividades, mostrando a experiência pessoal com a extensão universitária, por meio da Assessoria de Extensão, a qual tem sido essencial para a formação acadêmica e para a vida de seus participantes.

A Assessoria de Extensão do CE conta com redes sociais e sites institucionais para fazer a divulgação de eventos, cursos e projetos e compartilhar imagens de ações realizadas durante o ano, a fim de fomentar a participação dos estudantes e mostrar o que o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba está produzindo e se engajando com as demandas da sociedade.

Por fim, a AEXT/CE/UFPB participa do Encontro de Extensão (ENEX) apresentando as atividades executadas e auxiliando a PRAC nos encaminhamentos de edital e informações relevantes para o funcionamento do evento. Vale salientar que o ENEX 2019 foi realizado e a AEXTCE/CE participou do evento na forma de monitor, ouvinte e submissão de trabalho, enfatizando o total comprometimento em conjunto com a PRAC/COPAC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Assessoria de Extensão do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba tem como principal objetivo na elaboração das suas atividades, atender o Centro de Educação no que tange aos projetos *PROBEX*, *UFPB NO SEU MUNICÍPIO* e *FLUEX* com o assessoramento das atividades propostas em seus respectivos editais, a fim de que os projetos possam ter fluidez e êxito em suas atividades, desburocratizando as relações administrativas e assim viabilizar os recursos necessários para a manutenção e continuidade dos projetos, fortalecendo a formação de educadores, bem como da comunidade em geral, e no desenvolvimento de um trabalho extensionista mais dialógico.

O compromisso da Assessoria com a promoção da extensão universitária do Centro de Educação mostrou-se através do apoio às ações de extensão, realização de atividades, diálogos com a comunidade universitária, apresentando a quantidade de projetos, suas áreas de atuação, o público alvo ao qual se destinam e os locais em que são executados, tirando dúvidas e dando orientações e consolidando o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

O projeto tem grande impacto para os extensionistas, pois propõe a troca de conhecimentos, o comprometimento com a transformação social, o conhecimento administrativo - que implica planejamento e organização, essenciais para a prática pedagógica - e o engajamento com a divulgação das ações do Centro de Educação, tão importante para a valorização da Universidade Federal da Paraíba. Outro ponto fundamental é a relação entre

teoria e prática, uma vez que se tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, como resolver conflitos e a relação interpessoal, devido ao contato direto com o público e por se tratar de um projeto de caráter administrativo.

Finalmente, almeja-se dar continuidade no trabalho da Assessoria de Extensão do Centro de Educação com a criação de um Fórum de Extensão do Centro de Educação, em parceria com a Comissão de Extensão do Centro de Educação e com a elaboração de um instrumental técnico para levantar dados socioeconômicos relativos ao público-alvo das atividades de extensão desenvolvidas, quanto à idade, renda familiar mensal, gênero, etnia, nível de escolaridade, pertencimento a comunidades tradicionais. Além disso, busca-se maior engajamento de discentes e docentes com a extensão universitária, mostrando para a sociedade o resultado das atuações e cumprindo a função social da universidade pública ao promover um ensino de qualidade para todos e democratizando o conhecimento. A extensão viabiliza essa relação entre a academia e a sociedade, ocasionando assim uma transformação social e exercendo o processo de humanização no que diz respeito aos problemas sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ilza Araújo Leitão de (Org). **Metodologia do trabalho social**. Natal. RN: EDUFRN Editora da UFRN, 2006.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, 2012. Disponível em: < <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf> > Acesso em 13 nov 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS Conceito de extensão, institucionalização e financiamento UNB — Brasília, 04 e 05 de novembro de 1987. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em 06 dez 2019.

JEZINE, Edineide. Extensão Universitária à busca da institucionalização. *In*: JEZINE, Edineide. **A Crise da Universidade**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006. p.139-220.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Universitária: Uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

2

VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA FUNAD: UM CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO¹

Andreza Vidal Bezerra²

Joyce Egles Henriques³

Maria Maysa Romão Bezerra⁴

Stephanny Angel de Souza Medeiros Dantas⁵

Táisa Caldas Dantas⁶

O projeto de extensão que deu origem a este artigo intitula-se “Vivências de educação emocional com estudantes com deficiência da FUNAD: um caminho para o empoderamento” e

1 Este estudo surge no âmbito do Núcleo de Educação Emocional (NEE-MOC) a partir de um projeto de extensão que tem como foco o empoderamento de jovens com deficiência através da educação emocional.

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Aluna bolsista do projeto, andrezavidal@hotmail.com;

3 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Aluna bolsista do projeto, joycehlina@hotmail.com;

4 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Aluna voluntária do projeto, mmaysarb@gmail.com;

5 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Aluna voluntária do projeto, stephannyangeldantas@gmail.com;

6 Coordenadora do projeto: Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, taisa.cd@gmail.com;

teve como objetivo desenvolver momentos pedagógicos em educação emocional com estudantes com deficiências.

Este artigo surge da análise dos resultados da concretização do projeto e tem por objetivo identificar os principais estímulos geradores das emoções básicas dos estudantes com deficiência intelectual, a partir das oficinas de educação emocional realizadas. O argumento central deste estudo é que a consciência emocional e a vivência saudável das emoções podem contribuir para um processo de empoderamento na vida das pessoas com deficiência.

As situações cotidianamente enfrentadas pelas pessoas com deficiência de preconceito e exclusão, podem resultar na vivência das emoções de maneira inconsciente, com consequências na formação de sua identidade, socialização e relações de afetividade com o meio. (SHIMONO, 2008).

Por outro lado, a educação emocional surge enquanto campo que contribui na superação destes obstáculos, visto que a experiência saudável das emoções leva ao alcance das competências necessárias para lidar com as exigências sociais, iniciando-se um despertar no desenvolvimento da sua autonomia (LISBOA, 2008).

A natureza desta pesquisa é de cunho qualitativo e teve origem no Núcleo de Educação Emocional (NEEMOC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A seguir, será apresentado o caminho metodológico percorrido e, por fim, a análise dos dados coletados.

METODOLOGIA

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, o campo de pesquisa deste estudo foi uma escola pertencente à Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), localizada no município de João Pessoa - Paraíba. Os sujeitos participantes foram 27 estudantes com deficiência da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 19 jovens do sexo feminino e 8 do sexo masculino, na faixa etária de 16 a 42 anos. Foram realizadas 12 intervenções, que ocorreram durante os meses de maio a dezembro de 2019.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado um roteiro de entrevista denominado Diário das Emoções, com representações de situações que possivelmente desencadeiam as emoções básicas. O Diário foi adaptado para que os estudantes pudessem responder oralmente às indagações contidas no roteiro.

Anteriormente à aplicação da entrevista, foram realizadas vivências de Educação Emocional para que os alunos/as pudessem compreender a emoção trabalhada em cada intervenção. Os recursos empregados foram: imagens, músicas, contação de histórias, desenhos, dança e relaxamento. As intervenções se deram acerca das emoções básicas, ou primárias, dentre as quais foram selecionadas: tristeza, medo e raiva.

OS ESTÍMULOS GERADORES DAS EMOÇÕES BÁSICAS NAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A presença do preconceito e da exclusão social surgem como potenciais fatores para uma vivência pouco sadia das emo-

ções na vida das pessoas com deficiência, caso não sejam trabalhadas. Quando experimentadas de forma inconsciente e, muitas vezes, de maneira confusa, estas emoções podem ocasionar em bloqueios e traumas emocionais (FERREIRA, 2010) que paralisam a vida dos sujeitos.

A emoção pode ser definida como um conjunto de interações subjetivas e objetivas que ocorrem mediante uma ativação. Toda emoção emerge da avaliação que a pessoa faz da realidade e de seu olhar perante a situação. Não é qualquer situação que tem o poder de desencadear uma emoção, pois, para que a situação emocione, ela precisa ser um Estímulo Emocional Competente - EEC (CASASSUS, 2009; POSSEBON, 2017).

A partir dos dados coletados na pesquisa, foi possível identificar que os principais estímulos emocionais das emoções básicas (medo, tristeza e raiva), são recorrentes de situações do cotidiano.

O medo é compreendido como “[...] a maior herança emocional do processo de evolução humana, pelo seu valor de sobrevivência” (POSSEBON, 2017a, p.19). Os principais estímulos capazes de gerar a emoção do medo entre os jovens com deficiência estão relacionados a situações de bullying ou a morte dos seus familiares, conforme pode-se identificar em suas falas: “1. *Eu sinto saudades do meu falecido avô.* 2. *Tenho medo de voltar a frequentar a igreja, pois tinham pessoas que zombavam de mim*”.

Os principais estímulos geradores da tristeza estão relacionados a saudade, morte e brigas familiares. “1. *Eu sinto saudades do meu falecido avô.* 2. *Fico sozinha em casa, aí me lembro da*

minha mãe, ela já se foi, aí fico triste". Esta realidade ratifica que a tristeza está relacionada à perda de algo ou alguém e também está relacionada ao apego, que é uma forma de vínculo afetivo (POSSEBON, 2017a).

A emoção da raiva é caracterizada como uma reação imediata do organismo quando se percebe impedido em realizar um objetivo ou necessidade (POSSEBON, 2017). Durante as intervenções, ficou evidente que os estímulos geradores da raiva mais recorrentes na vida dos jovens com deficiência foi a frustração, bullying e agressão, segundo está refletido em seus depoimentos: "1. Às vezes é raiva dos ônibus que demoram demais, 2. "Eu fico muito furioso quando mexem comigo".

Ter consciência dos causadores desses ECC possibilita que as pessoas sejam emocionalmente saudáveis. Por isso, a necessidade desse grupo social aprender a identificar os estímulos, como também expressar, avaliar e gerir suas emoções. Através de um trabalho de Educação Emocional é possível propiciar o autocontrole emocional e um direcionamento para a tomada de decisões diante de situações de vulnerabilidade, para que os sujeitos envolvidos não percam a sua autonomia.

É nesse sentido que a educação emocional se torna um aporte fundamental para o empoderamento, pois ao se conscientizarem da condição em que estão imersos, os sujeitos conseguem construir estratégias de resistência a partir da valorização de si. Pinto (1998) denomina a experiência do empoderamento como a percepção dos sujeitos da situação em que vivem e das condições que podem ser transformadas para modificar esse estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou identificar os fatores que provocam as emoções da tristeza, medo e raiva em jovens com deficiência intelectual das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da FUNAD, compreendendo que a sua vivência emocional, muitas vezes, é influenciada por questões relacionadas à deficiência e a falta de aceitação social.

Nesse sentido, a consciência emocional proporcionada pela Educação Emocional, permite acesso ao cenário de superação por parte dos indivíduos. No caso das pessoas com deficiência, a vivência saudável das emoções leva estes sujeitos a lugares mais altos, seja na sociedade, seja em suas vidas pessoais.

Por fim, entende-se que a Educação Emocional se configura nesse contexto como um instrumento pedagógico e de autoconhecimento que oportuniza a consciência de si, a compreensão acerca das próprias emoções e a construção de uma identidade própria, fatores esses que podem possibilitar às pessoas com deficiência a vivência de um processo de empoderamento e tornarem-se autoras de sua própria história.

REFERÊNCIAS

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.

FERREIRA, R. B. **A ONU e a OMS no divã: o movimento de securitização do trauma em processos de reconstrução de Estados pós- conflito**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais, 2010.

LISBOA, T. K. **Políticas públicas com perspectiva de gênero** – afirmando a igualdade e reconhecendo as diferenças. In: Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010.

PINTO, C. Empowerment, uma prática de serviço social. In: BARATA (coord.). **Política Social**. Lisboa: 1998, ISCSP, pp. 247-264.

POSSEBON, E. G. As emoções básicas: medo, tristeza e raiva. Libellus. João Pessoa, 2017.

SHIMONO, S. O. **Educação e Trabalho**: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. São Paulo: s.n, 2008. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

3

O PROJETO CURSO PRÉ- UNIVERSITÁRIO PET/CONEXÕES DE SABERES: DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EXTENSÃO

Suelídia Maria Calça¹

Arthur Arruda Chacon²

Aline Ferreira Pereira³

Wellington F. de Melo da Silva⁴

Uliana Gomes da Silva⁵

O Projeto Curso Pré-universitário PET/Conexões de Saberes integra o Projeto do PET/Conexões de Saberes Acesso e Per-

1 Coordenadora PROBEX em 2019, professora do Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. sueluci88@gmail.com

2 Aluno do curso de Geografia, bolsista PROBEX em 2019. arthurarrudachacon@gmail.com

3 Aluna do Curso de Letras-Português, bolsista PET/Conexões de Saberes. alinenaomais@outlook.com

4 Aluno mestrando do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPB, voluntário no Projeto Curso Pré-Universitário PET/Conexões de Saberes. wellingtonfms19@gmail.com

5 Aluna doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPB e voluntária no Projeto Curso Pré-universitário PET/Conexões de Saberes. ulianagomes@gmail.com

manência de Jovens de Origem Popular à universidade/diálogos, universidade-comunidade, que por sua vez, faz parte do Programa de Educação Tutorial – PET. Este Programa é de abrangência nacional, sendo vinculado ao Ministério da Educação. Na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, o PET é um programa da Pró-Reitoria de Graduação – PRG. Em síntese, esta atividade de extensão, é também de pesquisa e ensino, ao fazer parte de um grupo PET.

Em nossa prática, vários campos da Educação se entrelaçam: a Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação em Direitos Humanos.

A compreensão que temos é que o público atendido pelo curso pré-universitário apresenta o perfil da EJA e suas características. A concepção de Educação de Jovens e Adultos é que esta é uma área do conhecimento resultado de uma conquista histórica da sociedade brasileira ligada ao problema do analfabetismo com um arcabouço teórico e metodológico construído a partir da Educação Popular, na luta dos movimentos sociais pela escolarização dos mais pobres.

Portanto, adotamos os princípios da Educação Popular no processo de escolarização para que esta contribua na compreensão dos cursistas em seu ser e estar no mundo - leitura de mundo, leitura da palavra (FREIRE, 1989). Nesta escolarização deve ser feito o exercício constante de uma educação problematizadora, adotando-se a dialogicidade como metodologia da ação educativa e um vínculo da prática pedagógica com o cotidiano dos(as) educandos(as). A relação educandos(as) e educadores(as) deve acontecer de forma democrática e solidária (FREIRE, 1996).

A escolha da Educação de Jovens e Adultos como campo de prática docente e reflexão teórica da equipe se justifica pelo entendimento de que, embora todos os sujeitos da escola pública devam ser objeto de preocupação da Educação Popular, os sujeitos da EJA possuem especificidades como estudantes que os aproximam ainda mais deste tipo de educação.

Trazemos como referencial teórico o pensamento de Freire (1984), principal nome quando tratamos de Educação Popular no Brasil, Streck et. al (2014), que discute a formação dos educadores populares e as implicações práticas dessa formação; Carlos Rodrigues Brandão (2009, 1988) quando afirma que a educação é uma ação essencialmente humana e que na história da Educação Popular e suas trajetórias, a EJA se insere neste percurso desde sempre. E, por fim, Miguel G. Arroyo (2017), que em consonância com Paulo Freire, segue defendendo o direito a uma educação que foca nos sujeitos educandos, num diálogo constante com os sujeitos educadores.

Portanto, enxergamos nos princípios da Educação Popular um caminho possível para a consolidação da cidadania e da identidade dos sujeitos que compõem a EJA e que constituem o público-alvo das ações do PET/Conexões de Saberes na Universidade Federal da Paraíba.

A Educação em Direitos Humanos tem ampla afinidade com a prática do projeto, pois se alinha a Educação Popular, ao conceber a educação do ponto de vista do direito e da humanização dos processos educativos. Compreendemos que quando muitos jovens e adultos não acessam a universidade na chamada

“idade certa”, acontece na sociedade brasileira a negação social do direito à educação⁶.

A Educação em Direitos Humanos junta a preocupação com o acesso à educação e a qualidade com que esta deve se desenvolver. Para Artal (2004), a Educação deve existir como meio para promover o direito a ser pessoa em plenitude – dimensão espiritual, moral, intelectual, social, afetiva e estética, por isto uma educação autêntica é aquela que fomenta a humanização do ser humano e ajuda na realização plena da pessoa - a liberdade é sempre uma condição indispensável e dimensão essencial da finalidade educativa.

No ano de 2019 a equipe do projeto de extensão foi formada por 01(um) bolsista extensionista da UFPB, 12 (doze) bolsistas da graduação (Letras-Português, Letras-Ingês, Letras-Espanhol, Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas, Engenharia Mecânica) do Projeto PET/Conexões de Saberes, 14 (quatorze) voluntários, entre graduandos (Geografia, Letras-Português, Química), mestrandos e doutorandos dos cursos de pós-graduação da UFPB (Física, História, Filosofia e Sociologia) e 01 (uma colaboradora).

O Curso é gratuito, aberto à comunidade e acontece a partir do mês de março de cada ano, até o mês de dezembro. As aulas aconteceram de segunda a sexta-feira, das 19h às 21:40hs, no

⁶ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2018, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que o ciclo básico de aprendizagem termina quando o estudante se forma no ensino médio. A pesquisa aponta que 52,6% dos brasileiros nesta faixa etária não concluíram o mínimo de estudo esperado. em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/19/mais-da-metade-dos-brasileiros-de-25-anos-ou-mais-ainda-nao-concluiu-a-educacao-basica-aponta-ibge.ghtml>

Centro de Tecnologia da UFPB, espaço cedido pela Direção daquele Centro, por intermédio da Direção do Centro de Educação.

Para ter acesso a uma vaga a comunidade se inscreve através de um edital, aberto pela Coordenação do Programa. A ideia foi selecionar pessoas jovens e adultos, de baixa renda, majoritariamente negros. Os critérios do edital são: ter concluído ou estar cursando o Ensino Médio em escolas públicas ou como bolsista integral, possuir renda salarial familiar de até três salários mínimos, ser morador(a) de territórios periféricos.

Dois outros critérios entram, de forma secundária (ou seja, depois de atendidos os critérios principais acima citados), no processo seletivo: a faixa etária e a autodeclaração étnica. Ao longo dos anos temos dado prioridade aos mais velhos e negros(as), indígenas e pardos(as), compreendendo que a condição etária dificulta mais ainda o acesso ao ensino superior e que a discriminação racial é uma realidade no Brasil, retirando de muitas pessoas o acesso a bens, consumo, serviços e espaços profissionais.

Em relação ao perfil dos cursistas, todos os anos fazemos um levantamento de suas características gerais. Dos 108 (cento e oito) cursistas que levantamos os dados, o sexo feminino é predominante, correspondendo a mais de 69%. Quanto à faixa etária, 88,8% dos educandos têm de 18 (dezoito) a 45(quarenta e cinco) anos, apenas 01(um) aluno é menor de 18 anos e 11 já completaram mais de 45 (quarenta e cinco) anos. Com relação a etnia, 77% dos alunos se autodeclararam negros(as) ou pardos(as), sendo 01 (um) indígena. Já sobre os dados econômicos, 50% dos cursistas têm renda familiar de, no máximo, 01 (um) salário mínimo e ape-

nas 02 (dois) alunos são provenientes de escola privada, sendo bolsistas integrais.

Destacamos como um momento importante do curso a aula inaugural. O planejamento é feito de forma conjunta, com toda a equipe do Projeto. Para o Cerimonial são escolhidas duas pessoas (sempre entre aqueles que dão aulas no Cursinho).

A Programação da aula inaugural tem as seguintes preocupações: fazer uma apresentação cultural (em 2018 e 2019 esta apresentação foi feita pelo Grupo de Teatro Alotropos, criada e organizada por estudantes da UFPB), explicar o Projeto Curso PET/Conexões de Saberes (sua estrutura e organização), explicar a fundamentação teórica da proposta (a Coordenadora se responsabiliza por esta fala) e o depoimento de cursistas aprovados no ENEM da turma do ano anterior, no caso de 2019, foram os alunos de 2018.

Neste momento também são entregues aos cursistas a declaração de participação no projeto para se ter acesso ao transporte coletivo com meia passagem, o chamado Passe Legal, sem o qual mais da metade dos alunos não consegue frequentar a sala de aula.

Em todas as versões do Curso temos sugerido, a partir do mês de julho, aulas aos sábados. Estas aulas são pensadas para reforçar os conteúdos trabalhados durante a semana, têm frequência flexível e aconteceram no turno da tarde, das 14:00hs às 18:00hs, sendo aberta a toda comunidade externa à universidade.

A oferta destas aulas aconteceu de forma alternada entre as disciplinas de Humanas e Exatas até o final do Curso. No entanto, temos observado a cada ano a dificuldade dos nossos

cursistas em frequentar estas aulas, sendo o público composto, em sua maior parte de pessoas que não estavam matriculadas no Projeto. Avaliamos que isto acontece por conta de que muitos trabalham aos sábados até o meio dia.

O CinePET foi uma ação realizada em 2019 e teve como público-alvo os cursistas. Uma vez que o objetivo do curso pré-universitário é proporcionar mais que um treinamento para o ENEM, estamos sempre em busca de práticas de ensino-aprendizagem mais dialógicas e integradoras. Portanto, o cinema e o audiovisual apresentaram possibilidades pedagógicas inovadoras e bem fundamentadas, promovendo a coletividade e aprendizagens mais significativas. Dessa forma, consideramos a pedagogia freiriana no que concerne a compreensão de mundo dos sujeitos e sua realidade social.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir uma *lição dada*. (FREIRE, 1987, p. 68)

Assim, a atividade desenvolvida propiciou diálogos entre linguagens e realidades, buscando a interação e o reconhecimento das identidades dos sujeitos. Os encontros do CinePET foram realizados aos sábados, no Campus I da UFPB, entre os meses de junho e julho, num formato de cineclubes. Foi idealizado e realizado pela bolsista PET Aline Ferreira, estudante do curso de Letras – Português da instituição, que atua como professora de Literatura do curso pré-universitário e também contou com a colaboração de outros professores do curso. Ao todo, foram realizadas três sessões, com filmes representativos do cinema nacional.

A primeira sessão foi com o filme *5x favela: Agora nós por nós mesmos* (2010), dirigido por jovens cineastas moradores de favelas do Rio de Janeiro, que narram cinco histórias sobre a vida na comunidade. Na segunda sessão foi exibido o documentário curta-metragem *Ilha das flores* (1989), de Jorge Furtado, onde foram discutidos os limites entre ficção e realidade no gênero, bem como compreender a linguagem cinematográfica desde sua origem, a partir dos filmes dos irmãos Lumière (França – 1895). Na terceira e última sessão, o filme escolhido foi *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2001), de André Klotzel, adaptação da obra homônima do escritor Machado de Assis, e nesta ocasião foi possível dialogar sobre a relação entre cinema e literatura, as diferenças entre as linguagens e seus pontos de intersecção.

Como culminância da atividade, foi proposto aos participantes a produção de vídeopoemas, que consistem na produção audiovisual a partir de um texto literário, que poderia ser de autoria deles ou de algum/a autor(a) de sua escolha. Os vídeopoemas produzidos foram exibidos no encerramento do curso pré-universitário para todos os discentes.

Também em 2019 o grupo produziu um documentário amador com as falas de professores(as)-bolsistas e a Coordenadora. A ideia da produção de um documentário surgiu em uma das reuniões do grupo de estudos, com bolsistas e voluntários PET/Conexões de Saberes. Discutia-se formas de incentivar os cursistas no momento que se aproximava a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Dirigido por uma bolsista PET, sem recursos, com uma câmera emprestada, foi montado um roteiro e gravado em diversos espaços da UFPB, em outubro de 2019.

Foram entrevistados(as) 12 (doze) pessoas, das quais 11 (onze) professores(as) do curso pré-universitário (entre bolsistas e voluntários) e a Coordenadora do Projeto. Cada pessoa teve entre 03 (três) a 05 (cinco) minutos de fala, sem interrupções. A pergunta para todos(as) foi a mesma: como foi sua trajetória escolar e pessoal até entrar na universidade? Segundo a definição de Nichols (2005), o documentário apresenta-se no modo participativo, enfatizando a relação entrevistados e tema.

Dessa maneira, o produto final foi apresentado a todos (bolsistas, voluntários e cursistas) num evento intitulado *#VemEnem*, com o intuito de estimulá-los e inspirá-los na reta final de estudos para a prova. O documentário recebeu o título *Vozes*.⁷ Em outra ocasião, foram distribuídos questionários para que os cursistas falassem o que acharam do documentário. Com já mencionado, aplicamos um breve questionário com os estudantes após a exibição do filme. A pergunta principal foi: “Você acha que a sua história se assemelha em algum ponto com alguma das histórias contadas no filme? Se sim, qual(is)?” Nas respostas, os cursistas se identificaram de forma unânime com as vozes apresentadas no documentário.

Outra atividade importante no ano de 2019 foi a Oficina Pedagógica Interdisciplinar. Este trabalho surgiu de uma articulação conjunta entre professores voluntários atuantes no Curso Pré-universitário PET/Conexões das disciplinas Filosofia, Sociologia, História e Língua Portuguesa. Teve uma abordagem qua-

⁷ *Vozes* (2019). Direção: Aline Ferreira Pereira Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WffsWXIJ5jU9p8cwt4wfsobOclDlW7Ob/view?usp=sharing>.

litativa, alicerçada na concepção freireana de uma metodologia problematizadora e libertadora. Aconteceu em duas etapas:

A Oficina 01 consistiu na apresentação dos objetivos e organização geral da oficina aos cursistas. Foi realizada a exibição do vídeo “Nunca foi fácil”⁸; foi dado início ao debate a partir da situação-problema posta no vídeo. Em seguida, os cursistas fizeram a elaboração de um texto com o tema “Qual é o papel do cursinho para sua vida/formação?”, depois aconteceu uma dinâmica que trabalhou as potencialidades dos alunos e alunas da turma.

A Oficina 02 teve como eixo norteador “Tecnologia e Relações Socioculturais”. Num primeiro momento, discutiu-se o assunto através de uma ótica filosófica e sociológica, isto é, o tema foi examinado pelos professores de Filosofia e Sociologia e debatido com os alunos e alunas em sala. Simultaneamente, a professora de Língua Portuguesa/Redação deu várias orientações aos discentes sobre como articular os conteúdos em questão na produção de um texto dissertativo-argumentativo.

Além de dicas técnicas pertinentes à escrita do tipo textual requerido no ENEM, a professora também se manteve, a todo momento, envolvida nas discussões relativas às pautas que estavam sendo trabalhadas com os cursistas. Ao final, houve um breve momento de relaxamento, onde professores e alunos reuniram-se em torno de uma dinâmica e puderam conversar livremente, celebrar e se despedir uns dos outros.

⁸ Filme feito por alunos da oficina de cinema da parceria Uama's e Programa Picasso Não Pichava. Professores: Fáuston da Silva e Ana Clara. Susec-SSP_SeCriança. Pode ser verificado no site: <https://youtu.be/vdOVjxBg-MWo>

Enquanto uma ação de inclusão social, as oficinas propostas tiveram como intenção contribuir para o aprimoramento cidadão, propondo aos estudantes que aprendam e avancem na sua vida fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem no sentido de propiciar competências e habilidades para superarem exposição às situações adversas da vida cotidiana que podem causar um desgaste emocional acentuado.

Em janeiro deste ano, ao levantar os dados dos(as) aprovados(as) para uma vaga no Ensino Superior entre os nossos cursistas, através do Sistema de Seleção Unificada – SISU, identificamos um total de 20 (vinte) pessoas aprovadas como podemos conferir nas tabelas abaixo:

Cursistas Aprovados(as) do Curso Pré-universitário PET/Conexões de Saberes no SISU 2020 – ano base 2019

CURSO	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE APROVADOS(AS)
Ciências Biológicas	UFPB	01
Ciências Sociais	UFPB	01
Pedagogia	UFPB	03
Relações internacionais	UFPB	01
Psicologia	UFPB	01
Biblioteconomia	UFPB,	01
Fisioterapia	UFPB	01
Terapia ocupacional	UFPB	01
Serviço Social	UFPB	01
Pedagogia do campo	UFPB	02 pessoas
Design Gráfico	UNIPÊ	01
Psicologia	UFPB	01
Administração	UFPB	01
Eng. Civil	UFPB	01
Sistemas para internet	IFPB	01

Biotecnologia	UFPB	01
Ciências das Religiões	UFPB	01
Total		20

Fonte: Dados da autora, janeiro de 2020.

As ações do curso Pré-universitário PET/Conexões de Saberes aqui apresentadas são importantes ferramentas para a aprendizagem dos cursistas. Em 2019, concluímos o Projeto com 70 pessoas frequentando a sala de aula, um recorde de público, pois as dificuldades que enfrentam são muito grandes e a maioria acaba desistindo.

Acreditamos que com esta ação de extensão beneficiamos jovens e adultos da sociedade brasileira que apresenta uma situação de alta vulnerabilidade social. Dito isto, avaliamos que o Curso Pré-universitário é uma maneira perceptível da universidade cumprir seu papel de servir à comunidade na qual está inserida, tornando possível que mais pessoas de origem popular se façam presentes no ensino superior de qualidade que as universidades públicas brasileiras oferecem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARTAL, Carolina Ugarte. **Las Naciones Unidas y la Educación em Derechos Humanos**. Baranain, Navarra, Espana: Ediciones Universidad de Navarra, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde** - escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009

_____. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução: Mônica Saddy Martins. – Campinas, SP: Papyrus, 2005.

STRECK, D. R. et al. **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014. 216 p.

4

USO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Munique Massaro¹

Marileuza Silvestre de França²

Rogerlândia Sheila de Lima Lacerda³

Anna Stephanie de Brito Veiga Pessoa⁴

Este capítulo tem como objetivo apresentar as atividades que foram desenvolvidas no decorrer do projeto de extensão do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), da Universidade Federal da Paraíba, do ano de 2019, intitulado “Uso de Sistemas de Comunicação Alternativa para a inclusão de crianças com deficiência na escola”.

A Comunicação Suplementar e Alternativa é uma área da Tecnologia Assistiva que visa propiciar as pessoas com necessi-

1 Coordenadora do Projeto. Centro de Educação. Departamento de Habilitações Pedagógicas. E-mail: munique@ce.ufpb.br

2 Bolsista do Projeto. Curso de Pedagogia. E-mail: maryfrancajp@hotmail.com

3 Voluntária do Projeto. Curso de Pedagogia. E-mail: rogerlandia.lima@gmail.com

4 Voluntária do Projeto. Curso de Psicopedagogia. E-mail: stephanie_pessoa@yahoo.com.br

dades complexas da comunicação falada ou escrita, uma outra forma de se expressar e de se comunicar, possibilitando assim, a interação social nos diversos contextos onde estão inseridas (DELIBERATO, 2008).

Na escola de ensino regular, cabe ao professor da Educação Especial, que atua no Atendimento Educacional Especializado, ensinar e possibilitar que os alunos com deficiência e necessidades complexas de comunicação usem a tecnologia assistiva, como a comunicação suplementar e alternativa, de forma a ampliar suas habilidades funcionais, promovendo autonomia e participação. Além disso, este professor deve estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, tanto pedagogos, como licenciados, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Para a efetivação da educação inclusiva se faz necessário conscientizar os professores, ainda em formação e a sociedade em geral, por meio da formação continuada, a respeito dos princípios e fundamentos legais que embasam a educação inclusiva - a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; ONU, 2006; BRASIL, 2015) -, mas também colaborar com o suporte de recursos e estratégias para que o aluno com deficiência possa não só ter o acesso, mas participar em igualdade de condições do processo de ensino-aprendizagem na escola (BRASIL, 2001; 2008).

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE EXTENSÃO

O projeto de extensão teve como objetivo implementar e analisar o processo de implementação de sistemas de comunicação suplementar e alternativa para a inclusão de crianças com deficiência na escola.

Participaram do projeto 15 alunos(as) com deficiência e necessidades complexas de comunicação, sendo 12 do sexo masculino e 3 do sexo feminino e 8 professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), distribuídas em quatro escolas e no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Além disso, participaram uma discente bolsista do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, uma discente voluntária também do curso de Pedagogia e uma discente voluntária do curso de Psicopedagogia.

A coleta de dados foi iniciada no mês de março e se estendeu até dezembro de 2019. Primeiramente foram identificados, por meio da Secretaria da Educação, os(as) alunos(as) com deficiência e necessidades complexas de comunicação que estudam nas escolas públicas de um município localizado na região metropolitana de João Pessoa, no Estado da Paraíba. Também foram identificadas as professoras do Atendimento Educacional Especializado desses(as) alunos(as). Em seguida, desenvolveu-se um programa de intervenção composto por duas etapas: na primeira etapa foram identificadas as habilidades dos(as) alunos(as) com deficiência, por meio do *Protocolo para Avaliação das Habilidades Comunicativas em Situação Escolar* (DELIBERATO; MANZINI, 2015), e o planejamento pedagógico das professoras do Atendi-

mento Educacional Especializado referente ao(à) aluno(a) com deficiência. A segunda etapa consistiu no apoio para a elaboração e adaptação de recursos por meio dos sistemas de comunicação suplementares e alternativos e, assim, o desenvolvimento das atividades com os alunos nas quatro escolas e no Centro de Atendimento Educacional Especializado selecionados.

Foram realizadas reuniões semanais com as professoras envolvidas, juntamente com a coordenadora do projeto e a aluna bolsista para capacitação destes, em comunicação suplementar e alternativa. Nestas reuniões também foi discutido a respeito das atividades planejadas pelas professoras e das atividades já realizadas e observadas durante a semana pela bolsista e voluntárias em como poderiam ser adaptadas ou como novas atividades poderiam ser criadas usando recursos e sistemas de comunicação suplementar e alternativa. Além disso, tanto a aluna bolsista, como as alunas voluntárias foram semanalmente nas escolas e no CAEE para acompanhar a elaboração e desenvolvimento das atividades com os(as) alunos(as) com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Durante o programa de intervenção foram feitas fotografias das atividades e feitos registros em diário de campo.

Além dos métodos descritos, ao final do projeto de extensão, apesar de inicialmente não estar previsto no projeto, houve uma discussão, entre a equipe, para serem realizadas entrevistas com as professoras participantes, com o objetivo de avaliar a execução do projeto. Assim, a equipe elaborou um roteiro de entrevista e as entrevistas semiestruturadas com sete professoras foram realizadas em sessões únicas, individuais, nos locais de trabalho das professoras.

RESULTADOS DO PROJETO DE EXTENSÃO

A respeito das habilidades de comunicação dos alunos participantes, 7 alunos (de 3; 4; 7; 8; 9; 10 e 11 anos de idade) apenas emitiam sons, gritos, sorriam ou choravam para se comunicar; 4 alunos (de 6; 12; 17 e 25 anos de idade) usavam gestos com intenção comunicativa; 1 aluno (de nove anos de idade) se comunicava oralmente, mas apenas repetindo palavras e frases; 1 aluno (de 14 anos de idade) pegava a mão do interlocutor para fazer solicitações; 1 aluno (de cinco anos de idade) utilizava a fala para se comunicar, mas tinha dificuldades na pronúncia das palavras; e 1 aluno (de 13 anos de idade) utilizava apenas algumas palavras para se comunicar. Nenhum dos(as) alunos(as) usavam a escrita ou símbolos pictográficos de comunicação suplementar e alternativa para se comunicar.

Em relação as atividades e recursos pedagógicos com comunicação suplementar e alternativa desenvolvidos com as professoras do Atendimento Educacional Especializado, pôde-se evidenciar uma variedade de possibilidades que propiciaram a participação e a aprendizagem dos(as) alunos(as) nas atividades pedagógicas. Seguem fotografias de alguns exemplos:

ATIVIDADE DAS FRUTAS

Objetivo: identificação de frutas.

Recursos: vídeo do Trem das Frutas e símbolos pictográficos de frutas de comunicação suplementar e alternativa.

Fotografia 1 – Atividade das frutas



Fonte: arquivo próprio

COMANDOS

Objetivo: compreensão de comandos, estímulo de linguagem receptiva e modelo de uso da comunicação suplementar e alternativa.

Recursos: frases “sentar e fazer tarefa”, “guardar brinquedos”, “lavar as mãos”, “secar as mãos” com símbolos pictográficos de comunicação suplementar e alternativa.

Fotografia 2 - Comandos



Fonte: arquivo próprio

ATIVIDADE DE AUTOCUIDADO: ESCOVAR OS DENTES

Objetivo: aprender a escovar os dentes adequadamente.

Recurso: história social com imagens.

Fotografia 3 – Atividade de escovar os dentes



Fonte: arquivo próprio

ROTINA ESCOLAR DO ENSINO REGULAR

Objetivo: aprender e se organizar na rotina escolar

Recurso: chaveiro com símbolos pictográficos de comunicação suplementar e alternativa da rotina do ensino regular.

Fotografia 4 – Comunicação no ensino regular



Fonte: arquivo próprio

A respeito das reuniões, além dos encontros semanais com as professoras do Atendimento Educacional Especializado, ocorreram três encontros especiais articulado com a coordenadora da Educação Especial do município. Antes do início do projeto, houve um encontro com todos os professores do AEE do município e todos os profissionais do CAEE. O objetivo deste encontro foi apresentar o projeto, conhecer a realidade da Educação Especial do município e discutir conhecimentos básicos da área da Comunicação Suplementar e Alternativa. Segue uma foto:

Fotografia 5 – Reunião Inicial com todos os professores do AEE e profissionais do CAEE



Fonte: arquivo próprio

Em um segundo momento, antes do recesso escolar, houve mais um encontro com todos os professores do AEE do município para que as professoras do AEE envolvidas mais especificamente no projeto de extensão pudessem mostrar os recursos

já confeccionados e as atividades que desenvolveram com seus alunos. Esse momento foi importante para que os professores pudessem dialogar e trocar experiências.

Além dessas reuniões, a coordenadora da Educação Especial do município também solicitou que tivesse uma capacitação com todos os profissionais de apoio (cuidadores de crianças com deficiência) do município, diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas. Assim, foi realizada esta capacitação em dois períodos. Segue foto dessa formação.

Fotografia 6 – Capacitação de profissionais de apoio, diretores e coordenadores pedagógicos



Fonte: arquivo próprio

Por fim, foram realizadas entrevistas com as professoras do Atendimento Educacional Especializado para analisar o impacto do projeto na prática pedagógica das professoras, bem como, a importância da implementação da comunicação suplementar e alternativa no contexto escolar. De acordo com os rela-

tos das professoras não há disponibilidade de materiais para a construção das atividades pedagógicas com a comunicação suplementar e alternativa, ficando por conta delas comprar suplementos para a confecção das atividades. Ademais, as professoras alertaram acerca da falta frequente dos(as) alunos(as) aos atendimentos na sala de recursos multifuncionais, comprometendo o acompanhamento do desenvolvimento destes.

Certificou-se, na maioria das respostas, a compreensão das professoras com relação a relevância do uso frequente de sistemas de comunicação suplementar e alternativa em atividades que auxiliem na comunicação dos(as) alunos(as). E ainda, a importância do projeto para ampliar as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica, já que elas começaram a fazer uso da comunicação suplementar e alternativa a partir do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do projeto de extensão pôde-se perceber a relevância das reuniões e das visitas semanais realizadas nas escolas e no Centro de Atendimento Educacional Especializado para possibilitar a formação continuada das professoras e o desenvolvimento de atividades e recursos pedagógicos com comunicação suplementar e alternativa. Além disso, as respostas dos protocolos contribuíram para a verificação das habilidades dos(as) alunos(as) com deficiência e para compreender as suas especificidades.

As ações do projeto de extensão possibilitaram às professoras do Atendimento Educacional Especializado utilizar os ma-

teriais elaborados, em suas práticas pedagógicas, no atendimento aos(as) alunos(as) com deficiência e necessidades complexas de comunicação, levando estes(as) a ter acesso à comunicação e ao conteúdo durante o processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que ainda há muito a se fazer para garantir o direito à educação com qualidade de todos(as) os(as) alunos(as), principalmente no que se refere à aquisição de recursos materiais para as escolas e na formação continuada dos professores, mas o projeto de extensão propiciou suporte a todos que o abraçaram, ampliando o conhecimento, possibilitando experiências e contribuindo no desenvolvimento pessoal, educacional e profissional de todos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

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

BRASIL. Resolução nº 04 CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 julho de 2015.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (orgs.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. 1ª ed. São Paulo: Fundepe Editora, 2008.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. 1. Ed. São Carlos: ABPEE/Marquezine & Manzini, 2015. 122p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York, 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

5

FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Ana Célia Silva Menezes¹

Idelsuite de Sousa Lima²

O projeto, desenvolvido como extensão universitária, constituiu-se de uma formação continuada para gestores e professores que atuam em escolas do campo vinculadas à rede estadual de ensino da Paraíba.

Promovendo a interação entre a Universidade e a Educação Básica, a ação extensionista teve como objetivo contribuir para a construção ou adequação dos Projetos Político-Pedagógicos - PPPs das Escolas do Campo, de forma coletiva e participativa.

Ainda que as escolas, de modo geral, possuam os respectivos projetos, a grande maioria destes documentos ainda não

¹ Professora do DHP/CE/UFPB. E-mail: anacelia.menezes1@gmail.com

² Professora do DME/CE/UFPB. E-mail: idel.lima@uol.com.br

atende às diretrizes, marcos legais e fundamentos da educação do campo, o que indica lacunas também no processo formativo dos educadores acerca das concepções e princípios deste campo de conhecimento.

Frente a esta realidade e, a partir de uma demanda da Secretaria de Estado de Educação da Paraíba, desenvolvemos a ação extensionista com gestores e professores de 14 escolas do campo pertencentes às seguintes Gerências Regionais de Ensino (GRE): 1ª- João Pessoa; 2ª- Guarabira; 3ª- Campina Grande e 14ª- Mamanguape.

Desde a constituição da equipe, o projeto primou pela valorização da diversidade e reconhecimento dos saberes advindos dos diferentes espaços educativos em diálogo com a Escola do Campo. É, então, com base nesta perspectiva que apresentamos as ações realizadas no desenvolvimento do projeto.

ASPECTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação dos povos do Campo caracterizou-se, no Brasil, como oferta de instrução elementar cedida como favor da classe oligárquica e fundiária aliada de primeira hora do Estado brasileiro.

Historicamente desconsiderada no âmbito da(s) política(s) educacional(is), somente no final dos anos de 1990, mais precisamente a partir da realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998, com a articulação e mobilização de um Movimento nacional por uma Educação Básica do e no Campo é que a Educação dos povos do Campo ganha espaço na agenda da política educacional brasileira.

Com a reordenação das forças políticas inaugurada pela eleição presidencial em 2003, o governo Lula, mais aproximado e articulado aos movimentos sociais populares abre espaço institucional para o avanço do status da Educação do Campo no marco legal da política de educação no Brasil.

Assim, esse direito respaldado na Constituição de 1988 e na LDB nº 9394/96 se fortalece legalmente por um conjunto de leis, decretos, pareceres e resoluções que institucionalizam a especificidade da Educação do Campo.

Do ponto de vista legal vale destacar o Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, quanto este traz uma definição de quem são considerados sujeitos do campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2012, p 81)

Essa diversidade de sujeitos desafia a escola, sobretudo, no que tange à construção de um currículo e Projeto político-pedagógico contextualizados à vida e à condição social desses sujeitos.

A Educação do Campo é um paradigma político-pedagógico emergente das práticas e construções teóricas dos movimentos e organizações populares do campo que têm como fun-

damento a luta e defesa ao direito à vida e às condições digna de trabalho das populações camponesas. De acordo com Caldart (2008, p. 69) “o conceito de educação do campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere”.

Assim, é princípio dessa Educação a articulação orgânica do projeto político-pedagógico da escola com o projeto do “bem-viver” no Campo. A garantia do direito à terra, às águas, a defesa do meio ambiente, a luta pela soberania e segurança alimentar, a igualdade de gênero e etnia são questões que vêm se forjando como bandeiras de luta que se constituem, necessariamente, como saberes curriculares na Escola do Campo. Com efeito, esta escola:

(...) trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 63)

A escola do campo é ainda um espaço de afirmação de identidade(s), de valorização da coletividade, de exercício de gestão democrática. Enfim, é um espaço de fomento de transformação social e política.

Além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para compreen-

são da identidade do sujeito coletivo do campo e para a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social. (RIBEIRO, 2013)

Nosso entendimento é de que a construção dessa “nova” escola (do campo), assentada nos princípios e fundamentos da educação popular, da pedagogia socialista e da educação crítica, exige um processo de formação inicial e continuada de professores (e demais profissionais da educação) comprometida e alinhada a essa abordagem.

É nesse campo epistemológico, orientada por essa perspectiva pedagógica que buscamos construir a ação extensionista aqui socializada.

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto em pauta foi desenvolvido com o propósito de contribuir com o aprofundamento da perspectiva conceitual acerca da Educação do Campo e do currículo, no sentido de proporcionar uma reflexão sobre concepções teórico-metodológicas destes campos de conhecimento, constituindo-se também em uma oportunidade de revisão dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Apresentamos, a seguir, algumas ações ocorridas por ocasião do processo formativo:

a) *Reuniões de articulação com a Secretaria de Estado da Educação.*

Para o desenvolvimento do projeto foram realizadas reuniões com a equipe gestora da SEE, no sentido de garantir apoio logístico para a formação em serviço.

Desde o início, a garantia da logística necessária para a efetivação desse trabalho foi um dos nossos maiores desafios. Construir uma parceria institucional entre Universidade, Secretaria de Estado de Educação da Paraíba, Gerências Regionais de Ensino e Escolas nos exigiu um efetivo desprendimento de tempo e energia. Contudo, entendemos que a natureza e o formato da ação deveriam passar por dentro das instâncias e espaços legais da educação pública.

b) *Encontros de estudo e planejamento da equipe de execução*

A equipe de execução é composta pelas professoras Dr^a Ana Célia Silva Menezes (DHP); Dr^a Idelsuíte Sousa de Lima (DME); Dr^a Elzanir dos Santos (DME), Ms. Maria Luciene Ferreira Lima (técnica UFPB); Ms. Adelaide Pereira da Silva (Colaboradora externa/RESAB) e Rafaela Ribeiro Amaro (técnica, colaboradora externa/SEE). A equipe contou ainda com a colaboração da Prof^a Dr^a Maria Margareth de Lima (DME) como ministrante e com a participação discente das estudantes: Ioná Ferreira do Nascimento (Bolsista), Uberlandia Soares de Andrade Galdino (voluntária) e Gabriela Cristina da Silva Ferreira (voluntária).

A sistemática de trabalho contou com a realização de encontros quinzenais com a equipe executora para estudos, orientação às estudantes, preparação, organização e planejamento de ações para os encontros mensais com os educadores.

c) *A formação em serviço.*

Os encontros, inicialmente organizados para acontecerem em dois polos (João Pessoa e Campina), ocorreram todos em Campina Grande, devido às condições de logística disponibiliza-

da, tais como espaço para realização dos encontros, alimentação e transporte dos professores e gestores.

Participaram dos encontros formativos 42 educadores, entre gestores e professores, de modo geral um gestor e dois docentes, representantes de 14 escolas do campo, pertencentes às Regionais de Ensino citadas anteriormente.

Foi realizado um levantamento prévio com os educadores acerca de concepções de educação do campo e sobre os projetos políticos pedagógicos das escolas, sua construção, necessidade de adequação e de revisão aos fundamentos da educação do campo. As respostas advindas de tais questionamentos subsidiaram os textos para apresentação em eventos.

O primeiro encontro ocorreu na Escola Campos, Mudas e Sementes, na zona rural do município de Cruz do Espírito Santo, outros encontros na Escola Álvaro Guadêncio de Queiroz e no Centro de Formação de Educadores, em Campina Grande.

A formação constou de estudos de textos, encontros mensais com as coordenadoras e estudantes, minicursos, palestras, orientações, elaboração de escritas, reflexões e alguns indícios de revisão de PPPs.

Os encontros foram realizados a partir de uma metodologia participativa ancorada no processo de ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos, na inter-relação entre a Universidade e a escola básica do e no campo.

Para os estudos com os cursistas os textos foram enviados antecipadamente para subsidiar as discussões desenvolvidas em cada encontro mensal. A partir destas reflexões, questionava-se o fazer escolar em uma escola do campo, as alternativas

de melhoria do trabalho docente, a operacionalização do projeto educativo da escola situada no campo e a sistematização de um documento contendo uma proposta de educação do campo.

Destaca-se o envolvimento dos cursistas nos trabalhos e discussões realizadas, fortalecendo as reflexões em torno da necessidade de uma proposta curricular contextualizada.

Essa temática, no entanto, ainda não era objeto de discussão dos educadores em suas escolas, conforme os seus depoimentos, o que denota uma fragilidade na elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas do campo, ali representadas. Os marcos legais, os princípios e os fundamentos da educação do campo não eram ainda de amplo conhecimento das referidas escolas, até aquele momento.

d) *Elaboração de artigos e Apresentação em eventos acadêmicos*

A ação extensionista também contribuiu para a formação das participantes do projeto, no sentido de realizar estudos, coletar dados, sistematizar informações e elaborar artigos científicos para apresentação em eventos acadêmicos. Por ocasião do *ENEX* 2019 foi apresentado o trabalho intitulado: Currículo e Contexto: formação de gestores e professores que atuam na Educação do Campo no Ensino Fundamental.

Outros trabalhos também foram apresentados a partir da realização desta ação extensionista, conforme listamos abaixo:

1 - O trabalho denominado “Formação de professores no contexto da educação do campo: concepção, desafios e perspectivas”, de autoria de Yoná Ferreira do Nascimento (bolsista) Uberlândia Soares de Andrade Galdino (voluntária) e Gabriela

Cristina da Silva Ferreira (voluntária), com a orientação da prof. Ana Célia Silva Menezes (Coordenadora), foi apresentado no X Seminário Internacional de Direitos Humanos (UFPB).

2 – O trabalho “Educação do campo, classes multisseriadas e prática docente”, escrito por Yoná Ferreira do Nascimento (bolsista) e Uberlândia Soares de Andrade Galdino (voluntária) sob a orientação da prof. Ana Célia Silva Menezes (Coordenadora) foi apresentado no I Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo (UFPB).

3 – O artigo “Concepção e fundamentos da educação do campo: um estudo sobre projetos político-pedagógicos de escolas de ensino fundamental da rede estadual da Paraíba”, de autoria de Ana Célia Silva Menezes (coordenadora do projeto) e Idelsuite de Sousa Lima (coord. adjunta), foi apresentado no XIII Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade (UFS) e publicado nos Anais referido evento nacional.

Destacamos, enfim, que o projeto constituiu-se num percurso de aprendizagens ricas e significativas para a formação dos discentes envolvidos, para as professoras formadoras e para os/as gestores/as e professores/as das escolas do campo, oportunizando o fortalecimento de vínculo entre Universidade e Educação Básica

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O projeto de extensão em tela constituiu-se num espaço de formação continuada de professores e gestores de escolas do campo, oportunizando um estudo sistemático das especificidades teórico-metodológicas da Educação do Campo e das

orientações legais no que se refere à proposição curricular dessa educação, tendo em vista a orientação do processo de revisão e adequação dos PPPs das escolas do campo.

Foi uma ação ousada e audaciosa, uma vez que envolveu catorze (14) escolas situadas em área rural de catorze (14) municípios do agreste paraibano. Somente essa localização desafiava uma boa articulação interinstitucional e a mobilização, esforço e empenho dos gestores e professores que assumiram parte das despesas para participar dos encontros de formação; além de demandar um trabalho extra na escola, de estudo, revisão e adequação do PPP.

Vale destacar que a ação foi avaliada pelos educadores das escolas como sendo de “extrema importância” no processo de entendimento e apropriação das especificidades curriculares da Educação do Campo. Muitos educadores destacaram que foi a primeira ação continuada de formação sobre Educação do Campo que tiveram.

Outro impacto positivo do projeto de extensão foi na formação das estudantes envolvidos. TODAS tiveram uma aproximação teórica com a temática e desenvolveram a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o tema (Currículo na Educação do Campo); além de terem produzido artigos para evento acadêmicos sobre o trabalho da extensão e correlacionados à temática.

No que diz respeito às dificuldades encontradas, é possível descrevê-las a partir de duas ordens. A primeira, voltada para questões estruturais e de logística: a falta de disponibilização de

recursos da UFPB colocou a viabilidade da ação totalmente à mercê do investimento da entidade parceira.

Essa omissão fez com que o projeto passasse a depender totalmente da SEE, desde o deslocamento da nossa equipe, à oferta do local para realização dos encontros, ao fornecimento de alimentação e material didático-pedagógico. Isso atrasou o calendário, uma vez que ficamos dependendo da burocracia da Secretaria de Estado da Educação.

O segundo entrave está relacionado com questões político-pedagógicas da SEE e das escolas, no que diz respeito ao espaço/tempo para formação continuada dos educadores na escola. A realização do estudo e trabalho coletivo na escola dependia da liberação de aula e isso foi uma dificuldade para a gestão.

Contudo, no que pesem as dificuldades e desafios postos, compreendemos que o objetivo da ação foi alcançado, mesmo que parcialmente, resultando numa maior apreensão, por parte dos gestores e professores, dos princípios e fundamentos da Educação do Campo, como suporte teórico, conceitual e legal para orientar o currículo e o PPP das escolas envolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: MEC/SECADI, 2012

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular. 2013

SANTOS, Clarice Aparecida (Org). **Por uma Educação do Campo:** Campo, Políticas Públicas, Educação. v. 7. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castanha (Org.). **Por uma educação básica do campo.** Texto base da I Conferência Nacional de Educação do Campo. Brasília: UNB, 1999.

6

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EIXOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS

Adelaide Alves Dias¹
Flávia Jéssica do Vale Paiva²
Joyce de Oliveira Cesário³

A Educação Básica é o início de toda a trajetória acadêmica dos indivíduos. No Brasil, inúmeras alterações ocorreram ao longo dos anos nesta área. Tem-se notado a grande contribuição do lúdico nas atividades realizadas com as crianças, pois desperta o interesse e curiosidade das mesmas, acarretando um impulso no processo de desenvolvimento psicomotor.

Mas, como o professor pode trabalhar o brinquedo nas salas de educação infantil? Quem poderá auxiliá-lo no processo de construção? Diante disso, o projeto de extensão teve o objetivo de constituir um corpo de conhecimentos teóricos e práticos so-

1 Professora do Departamento de Psicopedagogia/CE/UFPB. Coordenadora do Projeto. E-mail: adelaide.ufpb@gmail.com

2 Aluna do Curso de Pedagogia. E-mail: gessiucadpr@hotmail.com

3 Aluna do Curso de Psicopedagogia. E-mail: ppgdoamor@gmail.com

bre as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho docente na educação infantil na Escola de Ensino Básico da UFPB.

Como resultados, as ações propostas ampliaram a produção de conhecimento no campo das interações e brincadeiras, auxiliando o processo de formação continuada de professores da Escola de Educação Básica da UFPB além de favorecer processos de formação de alunos da graduação em psicopedagogia e pedagogia da UFPB.

A história educacional de nosso país aponta para importantes mudanças sofridas pela Educação Infantil ao longo dos anos. A mais importante delas foi, sem dúvida, ter sido reconhecida, em 1988, pelo poder público, como a primeira etapa da Educação Básica e igualmente, as crianças serem reconhecidas como sujeitos de direitos. Desde então, a luta dos educadores da infância tem se pautado pela constante reivindicação da sua valorização como profissionais de Educação Infantil e da qualificação das práticas pedagógicas inerentes ao desenvolvimento integral das crianças. Cada vez mais os educadores da infância compreendem a necessidade de ampliar e qualificar suas ações e práticas pedagógicas de modo a puderem atuar com mais segurança, comprometimento e intencionalidade no processo educacional de crianças pequenas, buscando desenvolver a capacidade simbólica do pensamento, mediante estratégias metodológicas de criação de espaço para que as crianças possam expressar sua forma de pensar, organizar, desorganizar e construir o mundo.

O reconhecimento da infância como um tempo de direitos, implica no igual reconhecimento da capacidade de produção simbólica das crianças. Tal afirmação, baseia-se na concepção te-

órica de que os seres humanos (individuais e coletivos) são movidos também pelos significados que atribuem aos atos humanos (individuais e coletivos).

É pela imaginação e exercitando a criatividade e a inventividade que a criança consegue demonstrar seus sentimentos, vontades, insatisfações, frustrações e fantasias. Daí a importância e a relevância social e educacional de uma proposta que vise criar espaços e tempos no interior na escola que possibilite à criança brincar e, através dessa brincadeira, aprenda e desenvolva cada vez mais a capacidade simbólica de seu pensamento. O brincar, nas palavras de Adriana Friedmann (2016)⁴

[...] vai muito além de uma simples ação, uma atividade, uma experiência, um tempo, um lugar. Brincar é a possibilidade de ser, de expressar-se, de compartilhar, de descobrir, de viajar a outros mundos, de reencantar a vida.

Diversas sociedades reconhecem o brincar como parte da infância. Partindo de concepções teóricas de que a criança tem sua curiosidade despertada por brincadeiras e por meio delas se relaciona com o meio físico e social, de modo a ampliar seus conhecimentos, desenvolver habilidades motoras, cognitivas e linguísticas, a Instituição de Educação Infantil, segundo a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 em seu artigo 8º, deve garantir à criança:

[...] o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira,

4 Disponível em <http://aliançapelainfancia.org.br>.

à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Por mais simples que pareça a brincadeira, ela traz consigo possibilidades de revolução no desenvolvimento de uma criança e deve ser valorizada em todos os momentos, principalmente, deve ser considerada eixo do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Pelas razões expostas, este projeto, que visou contribuir com a formação continuada de professores de educação infantil da escola de educação básica da UFPB, bem como a formação inicial de estudantes do curso de psicopedagogia, justifica-se na medida em que busca, com os resultados gerados, beneficiar o processo de desenvolvimento e de educação das crianças.

Este projeto se justifica também pela possibilidade que ele oferece de ampliar as temáticas próprias da formação acadêmica dos estudantes de graduação nele envolvidos, na medida em que oportuniza a reflexão sobre uma prática que faz parte do seu perfil como futuro profissional, qualificando-os para intervir no contexto educacional, ao tempo em que proporciona a construção de conhecimento científico capaz de alimentar sua formação que se apoia na relação indissociável entre ensino-pesquisa-extensão; oferecendo como retorno para o curso de Psicopedagogia um incremento nas possibilidades de atuação profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Mello (2007) o brincar é parte essencial do desenvolvimento das crianças. Porém, para que esse processo ocorra de maneira significativa, faz-se necessário que a professo-

ra conheça e considere todas as especificidades de relacionamento da criança com o mundo à sua volta, sendo responsável por incitar e aguçar a curiosidade da criança em descobrir o mágico, a fantasia, desenvolvendo nela a potencialidade de interagir e conviver com os outros.

Segundo Vygotsky (1991), o ser humano se constrói por meio da relação com o outro. Sendo assim, é por meio da mediação professor-criança e das interações estabelecidas com o meio sociocultural que a criança vai se apropriando de novos conhecimentos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 26), o professor deve incentivar

[...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social” [...], bem como deve garantir experiências que “[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais [...] (BRASIL, 2010, p. 25).

A ênfase em desenvolver as atividades com as crianças por meio de brincadeiras e interações tendo em vista a recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) de que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras [...]”.

As crianças fazem das brincadeiras uma ponte para o imaginário, a partir disto, muito podemos contribuir. Contar e ouvir histórias, dramatizar, jogar, desenhar, brincar, entre outras pro-

postas, possibilitam uma diversidade de experiências que ampliam o universo da brincadeira infantil e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O trabalho do professor da Educação Infantil com as crianças pequenas no seu dia-a-dia envolve todas estas situações nas quais é preciso fazer as intervenções necessárias ao desenvolvimento da criança, trazendo para sua prática métodos inovadores que despertem a curiosidade das crianças e levem-na a construir sua autonomia de maneira significativa.

Com base na LDB e nas DCNEIs, há que considerarmos a definição de dois eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil: as Interações e as Brincadeiras. Mais especificamente, podemos considerar que garantir a brincadeira e as interações como eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil configura-se um grande avanço, pois sinaliza a compreensão de que a atividade da brincadeira é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Antes da definição explícita dos eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a preocupação em organizar o espaço para garantir às crianças o desenvolvimento de atividades de brincadeira era pequena. Havia ambientes internos e externos planejados mais para agradar aos adultos do que para garantir um desenvolvimento de qualidade as crianças; eram ambientes esteticamente agradáveis e bonitos, porém não atendiam com prioridade aos fins da Educação Infantil. Com a aprovação das DCNEIs, a criança da educação infantil passou a ser considerada como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEIs, 2010).

Sendo assim, a brincadeira torna-se interessante para a criança, mesmo que provoque conflitos. O interesse pela interação com outras crianças e para o compartilhamento de objetos e brinquedos se aguça e as brincadeiras de faz-de-conta tornam-se a atividade principal do período. Dizemos, então, que a atividade principal que se manifesta de maneira explícita na criança na idade pré-escolar é a brincadeira e que ela é fundamental para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de todas as funções importantes do ser humano, que serão para toda a vida.

Vygotsky (2008, p. 24) afirma que:

Conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporcione satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; por exemplo, os jogos relacionados a resultados, quando seu término é desfavorável para a criança, provoca um sentimento de insatisfação.

Com base nesse referencial teórico, o projeto, então, visa contribuir para elevar a qualidade da educação infantil na Escola da Educação Básica.

METODOLOGIA

Visando contemplar as dimensões da diversidade e da complexidade do fenômeno estudado, conectado com a natureza e especificidade de um projeto de extensão e seus objetivos, os participantes foram as crianças de 03 a 05 anos das salas de infantil 3, infantil 4 e infantil 5 e suas respectivas professoras.

O projeto possui natureza teórico-prática e tem caráter interventivo. Assim, com o intuito de atender aos objetivos propostos e seguindo os calendários do Projeto de Extensão - Probex e da Escola, foram realizadas ações que constaram em quatro etapas indissociáveis e complementares, descritas a seguir.

A etapa 1 – Leituras, Discussões e Fichamentos de Textos sobre Interações e Brincadeiras na Educação Infantil. Os alunos envolvidos no projeto e as professoras das salas de educação infantil da EEBas participaram de uma reunião semanal onde serão discutidos os textos que serão ainda selecionados sobre as brincadeiras e interações na educação infantil.

A cada semana dos meses de março a maio de 2019, foi escolhido um artigo ou texto para serem feitas as leituras e consecutivamente as discussões juntamente com os professores sobre o quanto as brincadeiras e interações podem contribuir na aprendizagem das crianças pequenas. A frequência das reuniões é 08 horas semanais.

Na etapa 2 – Construção de materiais e brinquedos. Essa fase consiste na construção de materiais e brinquedos juntamente com as crianças e foram utilizados materiais reciclados e de papelaria que passarão a fazer parte do acervo da brinquedoteca.

Já na etapa 3 – Organização e montagem da brinquedoteca na EEBas Com os brinquedos montados, foi organizado um espaço nas salas de educação infantil, nos meses de outubro e novembro de 2019. De acordo com os espaços das salas, foram reservados locais para que estes brinquedos contribuam com as atividades educativas, pois a brincadeira não se desvincula do processo de aprender, muito pelo contrário, agrega saberes.

Por fim, tivemos na etapa 4 – Produção de texto-relatório com0 a descrição e análise da intervenção realizada para posterior apresentação e publicação em eventos ou revistas Foram registrados todos os encontros em diário de campo e nesta etapa, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019, foi feito um levantamento analisando as intervenções que foram realizadas no período de execução das atividades. Com isso, foi elaborado um trabalho para ser apresentado no ENEX e em demais eventos ou revistas.

Atividades realizadas

Os trabalhos iniciaram a partir de um estudo teórico sobre educação infantil, brinquedos, brincadeiras, interações e brinquedotecas buscando apropriação no assunto para que houvesse formação continuada dos professores da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba.

Em seguida, foi-se em busca da equipe pedagógica da escola para que houvesse reuniões. Foi apresentado todo espaço físico da escola, as questões de infraestrutura, o funcionamento da instituição, como são realizados os planos de atividades além de conhecer as características sociodemográficas dos participan-

tes (crianças e profissionais). Ficou acordado com as professoras e coordenadoras que dois encontros mensais seriam destinados à formação dos professores abordando toda teoria das atividades que seriam realizadas de construção de materiais lúdicos sempre respeitando o tempo e disponibilidade da escola.

Na reunião foi tratado sobre a base teórica que fundamenta o projeto, os objetivos e metodologia usada para desenvolvimento do mesmo e o que se espera como resultado desta prática. A equipe pedagógica demonstrou bastante interesse e foram marcados mais alguns encontros para continuar os estudos sobre a teoria e para construção de materiais junto com as crianças. Foi elaborado um resumo sobre o trabalho realizado na EEBAS e apresentado no ENEX - UFPB Campus I. Os materiais lúdicos que estavam já em construção foram disponibilizados para a escola e utilizados pelas crianças e suas professoras nas atividades realizadas em sala.

RESULTADOS

As tarefas desempenhadas foram de grande contribuição para a formação de estudantes dos cursos de psicopedagogia e pedagogia da UFPB, pois revela a realidade do dia a dia da escola, dos planejamentos de calendários mensais, das articulações dos professores em salas de atividades com as crianças da educação infantil.

Além disso, proporciona o real conhecimento sobre a brincadeira, o quanto a mesma pode contribuir na aprendizagem desde a infância e como vincular o brincar e o aprender nas atividades. Ainda trouxe contribuições sobre o processo de produção

de materiais lúdicos, despertando a criatividade e organização dos participantes. O projeto despertou o potencial de futuros psicopedagogos e pedagogos e demonstrado como o processo de aprendizagem pode ser inovador e produtivo.

CONCLUSÕES

Viu-se necessário fazer algumas alterações na proposta inicial para que pudesse adequar-se a realidade da Escola de Educação Básica da UFPB. A questão do tempo foi a maior dificuldade, pois muitos projetos de extensão tem esta escola com seu campo de atuação, por isso para conciliar o tempo não é tão fácil. Além de que a escola já tem um calendário prévio, então foi necessário reorganizar aos poucos para que o projeto possa somar.

Como dito, foi realizado devagar, sem precipitação, para que ocorra da melhor forma possível. A equipe pedagógica propôs unir dois projetos do Centro de Educação para realização de suas respectivas atividades em eventos promovidos pela escola juntamente com os participantes do projeto. Foram realizadas algumas atividades, materiais foram confeccionados e levados à escola para utilização dos alunos e professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de Outubro de 1988.

_____. Lei n^o 8069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Brasília, DF, 1990.

_____. Lei 9.394, 20 de Dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação Pedagógica Módulo I. Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Mec/SEB, Brasília, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança**. MEC/SEB, Brasília, 2009.

FRIEDMANN Adriana. Brincar e Reencantar na Infância. In: KOHL, Marta de Oliveira. **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo. Scipione, 1993. In: ACA-PED - Apostila do curso de capacitação educacional. Araranguá, 2013.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e Humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico- cultural. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Brincadeira e o seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da Criança**. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social. Florianópolis, Ed. 08, p. 24-35, junho de 2008

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

7

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: BARREIRAS ATITUDINAIS EXPERIENCIADAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Izaura Maria de Andrade da Silva¹

Priscilene Matias dos Santos²

Adenize Queiroz de Farias³

Andreza Vidal Bezerra⁴

Priscilla Regina Barbosa de Almeida⁵

O presente trabalho, o qual se trata de uma investigação realizada com estudantes com deficiência de diversos cursos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), objetiva explicitar como as barreiras atitudinais trazem como consequência um processo educacional fragilizado para esses estudantes.

1 Prof^a Dr^a do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) E_mail: izamarasi@gmail.com

2 Graduanda do curso de Terapia Ocupacional da UFPB. E_mail: Priscilene.ms@gmail.com

3 Prof^a Dr^a do DHP da UFPB. E_mail: adenize.queiroz@gmail.com

4 Graduanda do curso de Pedagogia da UFPB. E_mail: andrezavidalbezerra@outlook.com

5 Graduanda do curso de Pedagogia da UFPB. E_mail: Priscilla_regina5@hotmail.com

Sabe-se que, por muitos anos as pessoas com deficiência foram excluídas do convívio social, acarretando, nos dias atuais, em uma série de estigmas e preconceitos, que, em muitos casos, as mantém à margem, sendo lhes negado o direito de participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Em decorrência desse processo histórico, essas pessoas experienciam, ainda hoje, uma série de obstáculos arquitetônicos, comunicacionais, atitudinais, dentre outros, nos mais diversos espaços sociais (SANTIAGO, 2009).

Hodiernamente, apesar da existência de leis que asseguram uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino e ao longo da vida (BRASIL, 2013), conquistadas a partir dos movimentos políticos das próprias pessoas com deficiência, ainda torna-se necessário uma mudança na mentalidade social, para a fim de que as Instituições de Ensino Superior (IES), e a sociedade como um todo se tornem mais acessíveis.

Visando uma compreensão mais ampla acerca das problemáticas supracitadas, estruturamos o trabalho da seguinte maneira: Inicialmente apresentaremos o percurso metodológico a partir do qual desenvolvemos a pesquisa, em seguida traremos breves apontamentos teóricos relacionados à inclusão do estudantes com deficiência no ensino superior, culminando com a análise de dados, e as conclusões das autoras acerca do estudo.

METODOLOGIA

Essa pesquisa surge no âmbito da UFPB, através do Projeto de Extensão; Estudantes com deficiência e alunos apoiadores na Universidade Federal da Paraíba: Práticas de capacitação

e empoderamento, realizado em 2019, o qual era vinculado ao Núcleo de Educação Especial (NEDESP), ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), ao Departamento de Terapia Ocupacional e à Brinquedoteca do Centro de Educação.

A pesquisa é de cunho qualitativo aplicada por meio de um questionário online, encaminhada via e-mail aos estudantes com deficiência que participaram das vivências oferecidas ao decorrer do projeto.

No que se refere aos dados coletados, foram catalogados de maneira que facilitassem a compreensão e a análise dos fatores que se caracterizam como obstáculos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência da UFPB.

BREVES APONTAMENTOS TEÓRICOS

A partir dos meados da década de 1970, os estudos sobre a deficiência tornam-se alvo de outras ciências como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a educação, entre outros (DINIZ, 2017).

É nessa perspectiva, que emerge o modelo social da deficiência, o qual, em contraposição ao modelo médico, nos traz a compreensão de que a deficiência é uma questão social. Com isso, o corpo com lesão deixa de ser compreendido como um problema e esse é deslocado para a falta de acessibilidade nos mais diversos espaços sociais (DINIZ, 2017).

Atualmente, observamos que, embora tenham ocorrido inúmeros avanços nas discussões, nas políticas públicas e na legislação acerca da inclusão das pessoas com deficiência, identificamos que nossa realidade social é notadamente marcada por

uma série de obstáculos, os quais, no campo dos estudos sobre a deficiência, são denominadas barreiras atitudinais.

Essas são geralmente impostas por uma sociedade, que carrega consigo inúmeros preconceitos, corroborando com a disseminação de experiências de exclusão, discriminação e negação de direitos, que, no contexto deste trabalho, denominamos de práticas capacitistas.

Queremos dizer, em outras palavras, que, em virtude de um pensamento cujo foco, está na incapacidade das pessoas com deficiência, desde as civilizações primitivas até os dias atuais, esses sujeitos vêm experienciando inúmeros entraves, resultando para estes em barreiras atitudinais, as quais ao nosso ver emergem como consequência do capacitismo (FARIAS, 2017).

Os estudos recentes sobre o tema definem como capacitismo a forma como pessoas com deficiência são tratadas como “incapazes”, aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o racismo, o sexismo e a homofobia (MELLO, 2016).

Acreditamos, que ao compreender o conceito de capacitismo e ao identificar a manifestação dessas atitudes, nos mais diversos ambientes onde há pessoas com deficiência, torna-se de suma importância que passemos a atuar no enfrentamento de tais atitudes.

De acordo com os estudos de (FARIAS, 2017, p.19);

Compreender a opressão capacitista implica, portanto, assumir um compromisso político perante as pessoas com deficiência, de modo a permitir que a sociedade reconheça

que, mais que um corpo fisicamente impedido, é na mentalidade e no imaginário social, disseminados por meio de uma série de artefatos culturais discriminatórios, que se encontra a raiz destas manifestações tão perversas de exclusão.

Dessa forma, colaboraremos para a eliminação das barreiras atitudinais que cotidianamente são vivenciadas por essas pessoas, barreiras estas, que ao nosso ver, resulta num processo de fragilização em seu percurso educacional, o que também se verifica com estudantes com deficiência que estão matriculados nas Instituições de Educação Superior.(IES)

A partir dos anos 2000, a educação especial assume uma perspectiva inclusiva, ganhando novos contornos nos espaços educacionais, da educação infantil ao Ensino Superior.

Com isso, novos arranjos são propostos no percurso educacional dos estudantes público alvo da educação especial, a saber: Pessoas com deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Este processo é ratificado pela meta 4 do PNE da Lei nº 13.005/2014, como também, pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 a qual determina em seu Art. 27;

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Sabe-se que, nos últimos anos, a UFPB vem sendo contemplada por um número cada vez maior de estudantes público alvo da educação especial, como também, que, conforme assegurado pelo marco normativo brasileiro, as IES precisam desenvolver espaços inclusivos/acessíveis, os quais deverão potencializar as habilidades e capacidades destes educandos.

Com a finalidade de contribuir no processo de aprendizagem e participação desses estudantes na vida acadêmica, e, em consequência de ações decorrentes do programa incluir (BRASIL, 2013), é institucionalizado o CIA, lócus onde se realizou a presente pesquisa.

Por compreender que os estudantes com deficiência integram grupos sociais historicamente silenciados, pretendemos, por meio deste estudo, dar maior visibilidade a esse segmento no âmbito da UFPB, conforme evidenciado nos dados de pesquisa apresentados a seguir.

BARREIRAS ATITUDINAIS NO COTIDIANO ACADÊMICO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Apesar de haver dispositivos legais que asseguram aos estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino um sistema educacional inclusivo, observamos que as IES ainda estão impregnadas por concepções corponormativas, as quais se evidenciam por meio de barreiras atitudinais cotidianamente manifestadas nas ações dos diversos atores que compõem a comunidade acadêmica, como ilustramos nas falas a seguirem.

- A universidade ajuda, tem o intérprete, tem o programa aluno apoiador é muito bom, mas os professores

têm que ter mais curiosidade em questão da inclusão, não excluir, observar mais as questões dos deficientes, dos surdos, as leis tem conhecer, por exemplo, a prova não é igual tem que ser diferente da prova do ouvinte. (PCD 3)

- A vezes tem professores que adaptam, outros sempre PEDEM DESCULPA.” (PCD 6)
- A relação entre eu e os apoiadores é boa, mas com os professores não vejo uma relação. (PCD 5)
- [...] Os professores não têm capacitação para trabalhar com pessoas com deficiência. (PCD 1)

A partir do exposto acima compreendemos que para além do ordenamento jurídico, a acessibilidade nas IES deve pautar-se em uma relação igualitária, entre as pessoas com e sem deficiência.

É nessa perspectiva que se elaborou um projeto de extensão, com o intuito de fortalecer a relação entre estudantes apoiados e apoiadores, o que, a nosso ver, ofereceu a ambas maiores possibilidades de empoderar-se.

Dessa forma, promoveu-se ações de estímulo à inclusão, auxiliando na remoção das barreiras que dificultam a vida acadêmica dos estudantes com deficiência desta Universidade.

- O apoio oferecido pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) é regular, pois não atende à todas as demandas da pessoa com deficiência, a exemplo quando você fica sem apoiador e tem que ficar aguardando a

abertura de um edital para a chamada de novos apoiadores. (PCD 2)

- Eles nos oferecem um aluno para nos apoiar e o setor para adaptação de materiais. (PCD 4)
- A Universidade oferece o Programa Aluno Apoiador que ajuda a enfrentar a falta de acessibilidade, tanto física como atitudinal que enfrentamos. [...] O que piora em alguns casos onde determinados professores, além de falta de preparo, demonstram má vontade [...] (PCD 1)

A partir das falas supracitadas, identificamos que, por vezes, o programa aluno apoiador, tem sido o único meio de acessibilidade oferecido pela UFPB.

Além disso, em outras pesquisas relacionadas à educação de estudantes com deficiência, observamos o discurso de alguns docentes, os quais, afirmam que não foram preparados para lecionar a um estudante com deficiência, o que se consolida como uma barreira atitudinal (SANTOS et al, 2019).

Todavia, acreditamos que o primeiro passo para que haja uma mudança diante de tais atitudes, é o diálogo, e a disponibilidade de abrir-se ao novo, pois nada melhor que consultar ao próprio estudante com deficiência acerca da maneira mais viável de conduzir sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muitos anos, as pessoas com deficiência não tinham o direito a uma vida equânime, por esse e outros motivos, atualmente ainda convivem com estigmas que resistiram ao tempo.

Estamos cientes de que a pesquisa realizada, é insipiente para evidenciar a complexidade com a qual o capacitismo se apresenta no cotidiano acadêmico dos estudantes com deficiência na UFPB.

Acreditamos ainda, que esta é uma problemática que não afeta apenas a esta Universidade, mas trata-se de uma questão que precisa ser urgentemente rediscutida no âmbito do ensino superior brasileiro. Daí a necessidade de ampliar esse debate tanto em eventos, quanto em publicações científicas. Estimulando com isso, a realização de pesquisas e a produção do conhecimento na área.

No entanto, esse estudo nos possibilitou identificar que, para além das leis que ratificam a inclusão das pessoas com deficiência nos diversos níveis de ensino, faz-se necessário uma mudança na mentalidade social, a fim de remover as barreiras atitudinais, as quais se apresentam como um empecilho nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015.

DANTAS, T. C. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá**. Tese (Doutorado em Educação). UFPB/CE. João Pessoa, 2014.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Brasiliense, 2017. FARIAS, A.Q. **Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência**. 2017. Tese de Doutorado - UFPB, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, data da publicação.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

NORONHA, Gilberto. Conceitos para a construção de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *In*: NORONHA, GILBERTO. **Da forma a educação inclusiva: Curso de Formação de Professores para Atuar em Salas de Recursos Multifuncionais**. Jundiaí: Paco, 2016. p. 27-36.

SANTIAGO, S. A. S. Exclusão e deficiência: primeiras aproximações teóricas. *In*: RICHARDSON, R. J. (Org.). **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

SANTOS P. M. ; BEZERRA ; FARIAS, A. Q. ; SILVA I.M . **Barreiras no âmbito do ensino superior: a voz de estudantes com deficiência e alunos apoiadores na universidade federal da paraíba**. *In*: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2019, Fortaleza. Avaliação: Processos e Políticas, 2019.

8

EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO: DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO EM JOÃO PESSOA/PB

Biancka Ellen Baracho Wanderley¹
Jovino Gomes Mascarenhas de Moraes²
Vivenia Maria de Souza³
Maria da Conceição Gomes de Miranda⁴

O projeto “Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica Escola com Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimen-

1 Graduanda do Curso de Letras Língua Francesa e Bolsista PROBEX/2019. E-mail: bianckawanderley16@gmail.com

2 Graduando do Curso de Pedagogia e Voluntário PROBEX/2019. E-mail: jovinomascarenhas@gmail.com

3 Graduanda do Curso de Ciências Sociais e Voluntária PROBEX/2019. E-mail: vivenia123@hotmail.com

4 Professora do Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação da UFPB. Coordenadora do Projeto. E-mail: ceicapbmiranda@gmail.com

to⁵” no ano de 2019 realizou oficinas de sensibilização e formação continuada em três escolas da rede pública de ensino municipal e estadual, em João Pessoa/PB.

As oficinas tiveram como objetivo situar e sensibilizar os profissionais da educação sobre o acolhimento institucional, condição em que se encontravam os alunos acompanhados pelo projeto desde o ano de 2017, e ainda, proporcionar oportunidades de reflexão e de adoção de novas práticas de ensino e metodologias na sala de aula para melhoria de aprendizagem das crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, “O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (BRASIL/ECA, 2009, P.55).

Portanto, ao atendermos os sujeitos acolhidos institucionalmente, o que nos chama a atenção é o alto índice de crianças e adolescentes advindos da condição de vulnerabilidade social, como também, alto índice de insucesso escolar, verificado pela distorção idade/ano.

Partindo deste cenário, as ações de extensão priorizam a atenção com o processo de escolarização de crianças e adolescentes que residem em Casa de Acolhimento e de outro lado, buscamos junto às escolas que atendem estes sujeitos realizar o processo de sensibilização, sobretudo, fazendo com que os pro-

⁵ O projeto adotou o uso da sigla DIMPECARCA para divulgação de suas ações em rede social do Instagram.

fissionais da educação conheçam a realidade do acolhimento institucional e as suas trajetórias de vida.

O objetivo do projeto supracitado foi possibilitar a formação acadêmica e cidadã de discentes da graduação e nova estratégia de intervenção pedagógica para profissionais da educação vinculados às escolas da Rede Pública Municipal e/ou Estadual, nas quais estudam crianças e adolescentes que apresentam distorção idade/ano, oriundos de Casa de Acolhimento na cidade de João Pessoa/PB.

As Casas de Acolhimento são comumente conhecidas como abrigos, o que Silva (2004, p.38) denomina como “[...] instituições que oferecem acolhimento continuado a crianças e adolescentes desacompanhados de seus familiares, o que pressupõe regularidade nos serviços oferecidos e determina ao dirigente da instituição a equiparação legal ao guardião dos meninos e das meninas acolhidos.

No ano de 2019 o público atendido pelo projeto foi composto em média por 60 profissionais da educação (professores, equipes pedagógica e gestora), e também (01) criança e (03) adolescentes em situação de acolhimento institucional, matriculados Ensino Fundamental, com os quais realizamos acompanhamento/mediação pedagógica nas escolas, na Casa de Acolhimento Shalon e Morada do Betinho semanalmente.

À vista disso, as ações do projeto visaram a conexão destes atores sociais (professores, equipe pedagógica e gestora, crianças e adolescentes) na sua relação com os processos de ensino e aprendizagem, na busca de imprimir melhor qualidade à escolarização dos sujeitos em situação de acolhimento.

As ações de extensão por sua vez, contemplam um processo de estudo, reflexão e compartilhamento. Dessa forma, o primeiro passo foi marcado por oficinas preparatórias para os estudantes (bolsista e voluntários) que participavam de projetos (PET6 Conexões de Saberes, PROBEX7 e PROLICEN8) situando-nos a respeito das realidades encontradas nas Casas de Acolhimento e como essas têm impacto sobre o processo de aprendizagem.

Para tanto, apresentaremos neste artigo as ações de extensão desenvolvidas no ano de 2019.

AS OFICINAS DE SENSIBILIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Estas oficinas foram realizadas em encontros mensais com atividades nas Escolas Municipais Seráfico da Nóbrega e Frei Albino e na Escola Estadual Padre Hildon Bandeira, todas situadas em João Pessoa/PB. Nelas trabalhamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) e também uma experiência de pesquisa que apresentou dados sobre dificuldades de aprendizagem e indisciplina de adolescentes com trajetórias institucionais.

As oficinas de sensibilização **“Dialogando sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente”** e **“Contextualizando as dificuldades de aprendizagem e indisciplina de adolescentes com trajetórias institucionais”** foram ministradas por duas profissionais, sendo 01 professora da rede municipal de ensino (Mestranda do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da

6 Programa de Educação Tutorial

7 Programa de Bolsas de Extensão

8 Programa de Licenciatura

UFPB) e outra, psicóloga que atuou em Casas de Acolhimento (Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da UFPB), ambas colaboradoras do projeto de extensão.

A oficina “Dialogando sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente” foi realizada em três escolas durante os meses de junho e julho de 2019.

Na ocasião das oficinas, a professora colaboradora fez a apresentação do tema com uma proposta de diálogo sobre os entendimentos de cada membro presente, e após esse breve debate introduziu reflexão sobre as questões de contextos e legislação num cenário anterior e posterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em que destacava “a criança como um objeto de direitos dos adultos e não como um ser de direitos”.

Os professores a partir dos embasamentos legais discutiram sobre o acolhimento institucional de uma criança ou adolescente, observando as questões referentes às medidas protetivas que direcionam o processo de acolhimento destes sujeitos junto à Vara da Infância e da Juventude.

Ainda nesse contexto precisamos observar que as crianças e adolescentes chegam ao acolhimento institucional em virtude da situação de vulnerabilidade social, pois esta se caracteriza “pela impossibilidade de modificar a condição atual em que se encontra, e está ligada à localização” (SILVA; RAPOPORT, 2013, p.03). Essa situação impacta também no processo de escolarização, pois ao serem desvinculados de suas famílias de origem enfrentam um novo arranjo a partir de sua localização agora, na Casa de Acolhimento e na adaptação ao novo espaço escolar.

Na oficina de sensibilização intitulada “Contextualizando as Dificuldades de Aprendizagem e Indisciplina de Adolescentes com Trajetórias Institucionais” a colaboradora trouxe à tona o debate sobre as causas de indisciplina por parte de crianças e adolescentes residentes em casas de acolhimento.

Este cenário de indisciplina se revela também pela distorção idade/ano que segundo Miranda (2020, p. 03), esta distorção “[...] no processo de escolarização tem se revelado um desafio para a sociedade, por se tratar de uma realidade em que temos um alto número de crianças e adolescentes sendo retidas nas séries iniciais e/ou sendo direcionadas a anos superiores de estudo, sem o domínio básico de conhecimentos da leitura e da escrita, como também da matemática”.

As discussões nesta oficina serviram também para explicar o contexto de crianças e adolescentes vindos de situação de pobreza e realidades de violência. Os pontos destacados fizeram referências à: a) incompetência emocional; b) desapego da escola (qual o sentido da escola?); c) métodos de ensino; d) regras arbitrárias, entre outras.

Como uma proposta de superação a essas questões, destacou-se a importância da busca por estratégias que visem a adaptação do jovem ao ambiente escolar, num contexto onde a instituição assuma a responsabilidade de compreender as necessidades e realidades específicas de cada criança e adolescente.

Em relação às oficinas sobre metodologias de ensino por área de conhecimento (Matemática, Geografia, História, Ciências), estas tiveram como objetivo fazer com que os docentes pu-

dessem (re)pensar as práticas desenvolvidas na sala de aula a fim de possibilitar a melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Destacamos aqui a importância da formação continuada como espaço de reflexão e ação para um fazer pedagógico que considere o tempo e as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem, pois a prática educativa precisa considerar

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p. 41).

As oficinas realizadas tiveram como foco atividades voltadas para o desenvolvimento de metodologias de ensino, as quais foram: 1) Uso de recursos didáticos no Ensino História, 2) Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais: descobrindo a Ciência, 3) Alfabetização Cartográfica no ensino de Geografia, 4) Língua e Literatura no Ensino Fundamental, 5) Uso da Matemática no cotidiano.

Os ministrantes das referidas oficinas foram professores colaboradores, lotados no Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba e também alunos e ex alunos de Programas de Pós Graduação desta universidade.

As oficinas de formação continuada possibilitou interação dialógica, por lidar com as dificuldades que surgem no dia-a-dia em sala de aula. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 19).

em contexto de ensino, com abordagens de reflexão-ação sobre os problemas detectados, em equipas com professores que se empenham na investigação e resolução dos problemas que delineiam hipóteses de solução e avaliam a sua consistência e resultados e que, em todo este processo, aprendam a ser professor, porque reflectem sobre a sua vivência profissional e os problemas que essa mesma prática lhes coloca.

Ou seja, estes momentos possibilitaram refletir sobre as metodologias de ensino e para tanto, os professores colaboradores tiveram como foco apresentar metodologias para a aplicação dos conteúdos, buscando proporcionar um novo olhar para os processos de ensino e aprendizagem. Com base nisso foram realizadas sete oficinas, que a seguir serão descritas

A Oficina de Ensino de História intitulada “Raízes Históricas do Racismo no Brasil” teve como objetivo apresentar metodologias para atendimento dos conteúdos da História, reconhecendo a importância da ressignificação desta área de conhecimento no âmbito dos anos iniciais de Ensino Fundamental.

De início, foi realizada uma apresentação e discussão a partir das definições de raça, preconceito racial e segregação. Em seguida, os professores foram provocados ao debate sobre a população paraibana e, em específico, a cidade de Sousa, Sertão da Paraíba.

No segundo encontro, a proposta da oficina foi abordar a educação étnico-racial, propondo utilizar palavras que enfatizassem o combate ao racismo, às discussões da escravidão no Brasil, atualizando o seu conceito a partir das novas teorias. E, por fim, maneiras de trabalhar a história dos povos afro-descendentes e indígenas a partir de recursos didáticos tais como: músicas, filmes de ficção e documentários.

No tocante ao Ensino de Ciências, as oficinas de Alfabetização Científica e Horta na escola tiveram como foco destacar metodologias para o incentivo ao conteúdo das ciências naturais, compreendendo a dificuldade de lidar com esta área de conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a alfabetização científica a oficina contemplou o uso de dinâmica para demonstrar uma prática de iniciação científica, em que a investigação e criação de hipóteses, por exemplo, foram incentivadas. Em um segundo momento foram apresentadas atividades, materiais e práticas que também poderiam ser utilizadas em sala de aula.

Já a oficina de “Horta na Escola enquanto um espaço para aprender cultivando!” buscou contribuir no projeto da escola para a criação de uma horta, que se desenvolveria na prática com os alunos. Ainda compreendeu a possibilidade dos professores trabalharem juntos, a temática sobre horta a partir da interdisciplinaridade Língua Portuguesa, Matemática (com as noções de medidas e formas), Geografia, Artes, Educação Física, Ciências e Biologia, e ações como a criação de uma cozinha experimental com os alunos.

Após a oficina sobre Horta na Escola, os professores solicitaram suporte à colaboradora do projeto para acompanhar as etapas de organização do espaço escolar para as plantações e também, no sentido de articular o estudo das diferentes disciplinas através do processo de interdisciplinaridade.

A Alfabetização Cartográfica no Ensino de Geografia foi abordada com base em utilização de recursos cartográficos, através de atividades que permitissem aos alunos o entendimento sobre o uso de mapas no cotidiano da sociedade.

Em cada oficina foi apresentado um mapa da região próxima a escola, extraído da ferramenta online Google Earth, momento em que puderam observar a utilização de mapas dentro do cotidiano dos alunos, com atividades como “localize-se no mapa” “determine no mapa o percurso que faz para chegar a escola”.

Em seguida, recursos digitais/aplicativos foram recomendados com utilização gratuita de materiais cartográficos, além de realizar a confecção de mapas e globos com materiais alternativos.

No tocante a oficina de Matemática, o objetivo desta foi apresentar metodologias que contemplassem o uso de recursos didáticos com materiais reutilizados. E para isto, desenvolveu uma metodologia dinâmica com atividades práticas, as quais foram experimentadas pelos professores da educação básica.

O professor colaborador apresentou exemplos de atividades com seus respectivos conteúdos, tais como: 1) Tapete confeccionado com palitos para trabalhar unidade, dezena e centena, e outro conteúdo, como a tabela de Pitágoras; 2) Lápis de variados

tamanhos, para trabalhar centímetro e metro (quadros, janelas e portas) e compreender medidas; 3) Medidas de volume, peso e massa de um objeto, com materiais alternativos com balança de precisão (como um cabide e duas sacolas plásticas).

A Oficina de Língua e Literatura possibilitou a reflexão sobre as questões de tempo do trabalho docente em sala de aula, considerando ainda o tempo de preparação/planejamento de aulas, apresentando como proposta de metodologia para o Ensino de Língua Portuguesa trabalhar o espaço de aula, a fala, a escrita e a leitura, relacionando-os com a gramática.

Um dos momentos da oficina tratou das metodologias ativas, na função de estimular a autonomia intelectual do aluno através de uso de aulas dinâmicas, e a diminuição de aulas expositivas. Destacou ainda, o papel docente, como mediador (Construtivismo de Piaget), e do discente, como agente ativo e protagonista.

Na última parte da oficina, os docentes puderam discutir sobre desenvolvimento psicomotor, social e intelectual que a escola pode promover aos seus educandos. O diário de bordo, também entrou como possibilidade de um recurso didático a ser utilizado em sala de aula.

A abordagem da oficina de Sociologia foi dialógica trazendo para o centro do debate as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com o Ensino de Sociologia, a partir dos temas elencados nos livros didáticos.

Os professores entraram em consenso afirmando que os conteúdos são extremamente teóricos, e que as dificuldades se centravam em torno das metodologias de ensino para atrair a

atenção dos alunos, uma vez que o tempo em sala de aula não permitia a leitura dos materiais.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

As ações de mediação pedagógica, realizadas nas escolas consistiram em dois acompanhamentos semanais durante o horário das aulas. Tal ação possibilitou enquanto resultados: 1) experimentar a vivência de sala de aula por parte dos bolsistas, uma vez que, enquanto estudantes de cursos de licenciatura e futuros professores tal experiência possibilitou o contato com a realidade de sala de aula; 2) realizar o diagnóstico e mapeamento das principais dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes; e 3) oferecer assistência nos momentos das dificuldades sobre os conteúdos trabalhados pelos professores, possibilitando assim a melhoria da aprendizagem.

Sobre os acompanhamentos de cada aluno destacamos a seguir: A mediação pedagógica de Pedro, adolescente de 12 anos que cursava o quarto ano do ensino fundamental durante o período de 2019. Tal acompanhamento foi iniciado em junho, ocorrendo normalmente todas as terças e quintas-feiras da semana (salvo eventualidades em que por motivos externos a data de encontro era modificada). Nos dias dos encontros, o adolescente tinha normalmente aulas de Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Educação Física e Informática.

A partir dos primeiros contatos com o adolescente, suas vivências escolares e a professora, foi constatado que suas principais dificuldades eram: 1) leitura e interpretação textual; 2) realização de cálculos matemáticos de maior complexidade; 3) pro-

duções textuais; 4) relacionamento com a professora e colegas de classe. Ao longo da mediação foram observados e trabalhados as suas dificuldades e os resultados eu apresento a seguir:

Em relação a leitura e interpretação e suas produções textuais, o adolescente apresentou avanços, os quais foram percebidos por sua professora e equipe pedagógica da Casa de Acolhimento. A leitura que era por início mediana, e a interpretação em que suas habilidades não eram observadas, ao fim do processo se pode observar boa identificação dos códigos e reconhecimento satisfatório do que se havia lido.

Para tal, foi sempre incentivada a participação de Pedro nas leituras coletivas com a turma e a reflexão do que se havia sido lido por meio de perguntas realizadas por parte do mediador. Além de visitas que realizamos quinzenalmente à biblioteca da escola, buscando incentivar o aluno para o hábito e gosto pela leitura.

As compreensões do aluno em relação aos conteúdos de matemática, foram as que mais apresentaram avanços que inicialmente não demonstrava domínio/conhecimento conteúdos. Com o incentivo à revisão dos conteúdos básicos e o trabalho da interpretação de questões problemas, o aluno com certo tempo passou a ter uma postura de domínio e gosto pelos conteúdos ligados a matemática, chegando a inclusive me pedir uma tabuada de presente, sob o argumento de que queria aprender antes dos seus colegas de classe.

As questões de produção textual, por vezes foram as que o adolescente menos apresentou avanços, chegando a realizar em

sala de aula durante o período de mediação apenas uma única produção textual solicitada pela professora de forma autônoma.

Sobre suas relações interpessoais, o adolescente extremamente tímido não expressava suas dificuldades de entendimento durante a aula, deixando assim sempre suas dúvidas além do conhecimento da professora.

O acompanhamento de Pedro precisou em outubro ser suspenso, pois por decisão judicial o mesmo foi transferido para uma casa de acolhimento no interior da Paraíba. Essa transferência, que ocorreu de forma temporária, tendo em vista que o adolescente retornou no final de novembro à cidade de João Pessoa. E como resultado, apresentou uma queda em suas notas no último bimestre. O aluno, ao fim do ano letivo conseguiu ser aprovado para o quinto ano do ensino fundamental, mesmo que através da necessidade de provas finais.

Trataremos agora sobre João, uma criança de onze anos de idade que também cursou o quarto ano do ensino fundamental durante o ano de 2019, e foi selecionado para o acompanhamento pedagógico com a ida de Pedro para o interior da Paraíba.

A referida criança (João), havia ingressado na escola somente aos dez anos de idade e não apresentava interesse na escola, e nem mesmo demonstrava entendimentos sobre o significado da mesma. Apresentava uma grande dificuldade em todas as disciplinas, não possuindo nenhum domínio de leitura, tendo baixa capacidade de interpretação dos códigos e letras. Possuía uma postura extremamente indisciplinada, não ficando em sala de aula, sendo desrespeitoso com os funcionários da escola.

Mesmo assim, João foi aprovado para o quinto ano após a realização dos exames finais, porém sem domínio das habilidades necessárias, levando em consideração que as únicas atividades que realizava durante a mediação eram as de produção textual, e ainda assim não as realizava sozinho, pois não sabia transferir corretamente para o papel suas ideias.

Enquanto, que, em outra escola municipal da cidade de João Pessoa, colaboramos com docentes em sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo dois adolescentes, com deficiência mental leve e intelectual, o que comprometia o avanço regular de sua aprendizagem.

Lara, adolescente, 13 anos de idade, cursando o oitavo ano do ensino fundamental durante o período de 2019, e o adolescente, Fábio, 17 anos, também matriculado na mesma turma de Lara, sua irmã. No mês de junho, normalmente as sextas-feiras (antes da data sofrer alterações por motivos eventuais da escola), aconteceram os encontros de mediação na escola, nos momentos das aulas de História, Inglês e Matemática.

Na mediação, primeiramente, aplicou-se uma diagnose para identificar conhecimento prévio dos educandos, no método avaliativo IAR (Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização), com orientação e colaboração profissional da área de Educação Especial. Observou-se que esses adolescentes, apresentavam dificuldades de leitura e escrita.

Nas primeiras experiências com os adolescentes junto a professora em sala de aula, trabalhamos as principais dificuldades encontradas, a partir da observação que a diagnose nos proporcionou, com leitura e interpretação textual, atividades de

cálculos matemáticos, produções textuais e relacionamento com a escola em geral. Com a mediação obtivemos os seguintes resultados:

No tocante a Lara, sua relação com o conteúdo de Língua Portuguesa, a leitura, a interpretação e suas produções textuais demonstraram avanços, pois construiu um sentimento de confiança em si e também por se sentir acompanhada pelos professores, equipe pedagógica da escola e pela mediação através do projeto. A sua leitura que por início não reconhecia códigos, não tinha habilidades interpretativas, ganhou forma ao participar das atividades, tendo um atendimento especial para suas necessidades de aprendizagem.

As considerações quanto aos conteúdos de matemática foram desenvolvidas gradativamente por Lara, que de início não demonstrava domínio satisfatório. O que foi necessário para realizar um trabalho de revisão dos conteúdos básicos e também de interpretação de questões problemas. A aluna que apresentava insegurança no domínio dos conteúdos matemáticos, partia por encarar sua fragilidade. Os desafios colocados a silenciá-la, eram portanto, superados. Desenvolvendo assim, suas potencialidades.

Com relação aos seus relacionamentos interpessoais, a adolescente que embora tímida, demonstrava expressão de interesse para relacionar-se com colegas, sua comunicação revelava respeito com seus pares, com funcionários e professores.

Na mediação pedagógica com Fábio, necessitamos de maior atenção pois ele ficava durante parte da aula em atividades com outros recursos didáticos na sala de Atendimento Edu-

cacional Especializado (AEE). Tinha acesso ao computador para o exercício com foco no trabalho de coordenação motora, acesso a jogos educativos para trabalhar memória, escrita e leitura.

Notamos o avanço do aluno nos exercícios, embora, pouco se ouvisse sua voz direcionada a alguma pergunta, curiosidade ou dúvida referente ao conteúdo. Era de se notar timidez misturada com a deficiência, neste caso, a deficiência intelectual que prejudicava seu desenvolvimento cognitivo, pois também vivia sob efeito de medicação controlada. Porém, a sua comunicação foi sendo expressiva e com firmeza, respondendo às perguntas de forma positiva. Fábio era um adolescente antes comunicativo por linguagem apenas corporal, e após o acompanhamento pedagógico em sala de aula, ele passou a utilizar-se mais da oralidade para promover a comunicação.

O adolescente apresentava interesse e demonstrava empatia com os professores nos momentos de exposição dos conteúdos. No entanto, apresentava uma dificuldade para com a disciplina de Matemática, não possuindo domínio preciso sobre as noções da escrita na forma numérica, e das operações matemáticas, principalmente nas operações com divisão e multiplicação. Possuía um comportamento disciplinado, demonstrava respeitoso com toda a escola.

Em outubro de 2019 Lara e Fábio foram reintegrados à sua família natural, estando hoje sob a guarda da irmã mais velha. Mesmo após a reintegração, a família os mantiveram na mesma escola até terminar o ano letivo.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS CASAS DE ACO- LHIMENTO

As ações de acompanhamento pedagógico nas Casas de Acolhimento consistiram em um conjunto de atividades realizadas semanalmente, divididas em duas linhas de ação, a saberem: 1) atividades ligadas a eixos temáticos mensais; 2) atividades de reforço dos conteúdos escolares.

Planejadas de forma mensal através das reuniões do grupo de estudos, as atividades ligadas aos eixos temáticos tiveram como objetivo, desenvolver a autonomia das crianças e adolescentes para a vida. O planejamento era realizado de forma coletiva com os alunos dos projetos PROLICEN, PROBEX e PET Conexões de Saberes. Já as atividades ligadas aos conteúdos escolares específicos eram idealizadas individualmente por cada bolsista, a partir da orientação dos professores das escolas participantes do projeto.

Os eixos selecionados para as atividades foram: 1) identidade; 2) emoções; 3) relações interpessoais; 4) bullying; 5) a escola como aliada; 6) ética e valores; e 7) autonomia. Temas trabalhados por meio de jogos lúdicos, atividades de leitura e interpretação, produção artística e textual, músicas e filmes.

Dos recursos pedagógicos, além de músicas, jogos e brincadeiras lúdicas, filmes, foram também utilizados materiais como livros, lápis e canetas de coloris, tintas, cartolinas e papéis, colas, tesouras entre tantos outros.

As atividades de acompanhamento pedagógico com o adolescente Pedro teve início em maio de 2019, na Casa Shalom, uma vez por semana, com duração de duas horas.

Com o objetivo de trabalhar o tema da identidade, propomos escrever os nossos nomes com tintas e conversamos um pouco sobre o significado de nossos nomes e a importância deles. Logo em seguida, trocamos de papel e fizemos desenhos um do outro, com o objetivo de falar sobre as impressões que um causa no outro.

Referente ao eixo das emoções, propomos atividades a partir do uso de três recursos didáticos a saberem: o primeiro foi o caderno das emoções; o segundo, o filme “Divertida Mente” com atividades de interpretação, na intenção de desenvolver as habilidades de percepção e interpretação do adolescente; e, o terceiro, com atividades de leitura e interpretação.

As atividades ligadas a esse eixo, foram essencialmente importantes, pois o adolescente no primeiro momento havia compreendido essas atividades como uma forma de terapia, permitindo assim a criação de um vínculo que possibilitou melhores resultados de trabalho.

Para se discutir as relações interpessoais foram propostas quatro atividades. A primeira atividade consistiu na confecção de um crachá em que o adolescente determinou as formas como gostaria de ser tratado (nome ou apelido), e foi apresentada a importância das formas de comunicação com o próximo.

A segunda atividade foi o Termômetro das relações, e consistia em uma atividade que o adolescente reagia com um termômetro através de marcadores das emoções.

A terceira atividade diz respeito a confecção dos bonequinhos dos amigos, que o adolescente representou as pessoas presentes no seu dia-a-dia, e depois foi conversado sobre as formas que se dão essas relações de amizade. E por fim, foi realizado um “leilão de valores”, em que foram leiloados: amor, amizades, família, mas também carros, empregos e casas. A partir disso, discutimos os valores que damos as coisas e às pessoas e como isto, afetam nossas relações.

Para o mês de agosto de 2019, as atividades foram organizadas com base no eixo temático “Bullying”, quando discutimos com o adolescente, questões referentes à prática, como ele ocorre, como se proteger (denunciar).

No primeiro encontro realizamos uma atividade de pesquisa, consultando dicionários, internet (youtube e sites informativos), além dos conhecimentos prévios do aluno para fazer uma contextualização do tema.

A segunda atividade consistiu no jogo de tabuleiro e um jogo de palavras cruzadas que trabalhavam a temática do “Bullying”. Para a terceira atividade, confeccionamos cartas. Nessa atividade, grandes dificuldades foram apresentadas pelo aluno que não conseguia produzir frases para o cartaz.

Como alternativa viável para superação desta frustração, o aluno utilizou o desenho como forma de expressão sobre o tema do “Bullying”. A quarta atividade do eixo seria a produção de uma história em quadrinhos, que não foi possível realizar, pois na data do encontro a equipe da Casa de Acolhimento levou os meninos para uma atividade externa.

O eixo temático de setembro teve como título “A Escola como Aliada”, e sua proposta foi apresentar para os adolescentes um debate acerca da importância da escola para a construção do futuro.

No mês de setembro foram trabalhadas somente duas atividades: 1) confecção de uma planta da escola e 2) lista de desejos para o futuro. Das atividades não realizadas, a primeira seria a confecção de uma autobiografia buscando enfatizar as coisas que já aprendeu na vida, a segunda seria uma visita à UFPB que não pode ser realizada por decorrência da transferência de Pedro para sua cidade natal.

Além das atividades ligadas aos eixos temáticos, foram realizadas atividades de leitura e interpretação de livros da biblioteca da própria Casa de Acolhimento e exercícios matemáticos.

Após a transferência de Pedro, passamos a acompanhar o adolescente João trabalhando a temática “Ética e Valores”. João diferente de Pedro não teve dificuldades na interação inicial, porém, para despertar seu interesse pela atividade foram necessários, momentos de conversas com o adolescente e a pedagoga da Casa de Acolhimento, uma vez que ele alegou querer apenas escrever e realizar operações matemáticas.

As atividades do eixo “Ética e Valores” foram realizadas em quatro encontros, a saberem: 1) pesquisa bibliográfica através de dicionários sobre o significados destes dois conceitos; 2) construção do jornal intitulado pelo adolescente de “Jornal Bandeira”; 3) recortes de notícias envolvendo temas como solidariedade, respeito e justiça; 4) atividade chamada “flor dos valores” e 5) leitura da fábula “A lebre e a Tartaruga”.

No início do mês de novembro de 2019, o acompanhamento pedagógico sofreu alterações com o retorno de Pedro de sua cidade natal para a Casa de Acolhimento. Sendo assim, passamos a atender Pedro e João.

As atividades ligadas ao eixo “Autonomia”, tiveram três atividades: 1) pesquisa sobre o tema; 2) atividade sobre o futuro, em que fizemos novamente uma lista de sonhos e 3) higiene pessoal, cuidados com o corpo, ambiente e seus objetos pessoais.

João no decorrer das atividades fez um plano de construção de uma família, e Pedro por sua vez não conseguiu elencar seus sonhos e apresentou resistência à atividade e ao acompanhamento pedagógico.

Para o encerramento das atividades de acompanhamento, realizamos em conjunto a produção de um cartaz. Pedro falou sobre a importância da amizade fazendo um desenho de uma casa com três pessoas brincando na frente em que escreveu o nome do mediador (bolsista), o seu próprio nome e o de João. Este fez um desenho sobre a importância da escola justificando que era um lugar de amor, estudos, justiça e brincadeiras.

Lara e Fábio também foram acompanhados na própria Casa de Acolhimento, e trabalhamos estes mesmos eixos acima citados. Porém, com o processo de reintegração à família, restou apenas o acompanhamento dos dois irmãos na sala de aula.

As relações interpessoais foram trabalhadas com Lara e Fábio, solicitando a escrita de bilhetes para fortalecer os laços das relações e o que significava interagir com diferentes pessoas, considerando sua etnia, sua cultura e sua língua.

Solicitamos então a confecção de cartaz com gravuras que expressasse a estatura, a cor de pele, a idade, e fazendo reflexão sobre as relações sociais.

Sobre o eixo Bullying, a escola na mesma semana do acompanhamento também trabalhou este mesmo tema com debates e exposição de banner. Lara e Fábio são adolescentes que apresentam laudo de deficiência intelectual, e ao falar sobre o eixo se demonstraram sensíveis pois, Fábio, sofre por ser chamado de “cabeça de eté”. Por sua vez, ele compreendeu que esta forma de tratamento era bullying. Na ocasião, também trabalhamos jogos sobre o tema.

Os demais eixos não foram realizados por motivos de mudanças externas, quando tiveram que ir morar com a irmã mais velha, em bairro distante da Casa de Acolhimento.

Em seguida, os planejamentos foram voltados para elaborar atividades diferenciadas, considerando a especificidade da deficiência intelectual. Sendo assim, cada atividade foi orientada por uma professora da rede pública com experiência em Educação Especial e que atua em Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nos momentos de planejamento foi proposto trabalhar o Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR), e elaboramos atividades adaptadas.

Reconhecemos no acompanhamento pedagógico a importância de viabilizar adaptações para o aluno e sua realidade, já que atuamos com adolescentes advindos de situação de acolhimento institucional, e que apresentavam deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às contribuições do projeto, pode-se notar que, ao longo do percurso, criança e adolescente acompanhados, foram criando um nível de proximidade maior com os mediadores, sentindo-se seguros para tirar dúvidas e na maioria das vezes dispostos a estudar os conteúdos escolares que eram abordados em sala de aula no decorrer das semanas.

Além disso, o próprio projeto teve como uma das ações auxiliar a criança e os adolescentes no processo de escolarização, o que se verificou no desempenho escolar positivo. O que resultou na aquisição de maior confiança em si mesmos para aprender aquilo que para eles, parecia não ser tão fácil.

A realização de atividades lúdicas, conteúdos trabalhados com ajuda deles e junção de eixos temáticos e mediação escolar foram alguns dos recursos que, com certeza, mostraram impactos nos processos escolares e na vida de cada um.

Ademais, o projeto para ser bem conduzido necessitou de planejamento e determinação por parte não só da coordenação, mas também dos próprios alunos (tanto bolsistas quanto voluntários) e da parceria entre os projetos que atuavam em conjunto com as Casas de Acolhimento e as escolas. O planejar, compartilhar e discutir informações sobre como promover cada vez mais melhorias na vida desses alunos fez toda a diferença.

Com os quatro alunos acompanhados durante esse ano, foi possível perceber que tiveram uma gradativa melhora na escolarização, considerando as especificidades de cada um.

Finalmente, mostraram-se dispostos a mudarem seus comportamentos, adotando atitudes altruístas que até então não faziam parte de suas vivências, em virtude dos sentimentos de abandono, desamor e insegurança experimentados a partir da ruptura com o vínculo familiar.

Destacamos ainda que as ações de mediação e acompanhamento pedagógico possibilitaram compreender como se dá a formação escolar das crianças e adolescentes, como também promoveu sensibilidade para perceber as necessidades de aprendizagem dos mesmos, uma vez que a interação através da mediação nos permite a assistência em conteúdos que antes não compreendidos, com o tempo tornam-se capazes de realizá-los sozinhos.

De outro lado, tivemos as oficinas de sensibilização que mostraram-se significativas pois, possibilitou aos professores uma visão ampla sobre as diversas realidades que ocupam os alunos numa mesma sala, sobretudo, quando se trata da realidade de crianças e adolescentes que se encontram destituídas do poder familiar, residindo em Casas de Acolhimento e como precisam ter suas historicidades respeitadas.

A partir do trabalho realizado com as oficinas de metodologias de ensino, consideramos que a formação continuada de professores no chão da escola possibilita diálogo mais efetivo com a prática pedagógica e conseqüentemente desperta para o olhar mais atento e sensível do professor para com seus alunos. Visto que, as oficinas tiveram como objetivo refletir e também verificar novas possibilidades de metodologias acessíveis ao professor para estimular a aprendizagem de seus alunos.

Consideramos para tanto, fundamentais as vivências que o projeto proporcionou no campo da formação inicial, enquanto graduandos da Universidade Federal da Paraíba através do contato direto com a sala de aula, os momentos de planejamento e de formação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf> Acesso em 10 março 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIRANDA, Maria da Conceição Gomes. **Projeto Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola com Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento**. PROBEX/UFPB. João Pessoa, 2017.

SILVA, Sabrina Boeira e RAPOPORT, Andrea. **Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social**. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410>> Acesso em 06 de abril de 2017

SILVA, E.R.A .S (Coord). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, IPEA / CONANDA, 2004.

9

A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO: DO CAMPO DE VIVÊNCIA AO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

Giovana Hellen Fernandes Almeida¹

Quezia Vila Flor Furtado²

O presente artigo traz um conjunto de reflexões junto à experiência prática desenvolvida com adolescentes residentes em casas de acolhimento do projeto PROBEX 2019 - *Escolarização que promove superação de dificuldades e de aprendizagem da vida de adolescentes residentes em casas de acolhimento*, e relato como resultado do Trabalho de Conclusão de Curso defendido no ano de 2020 no curso de Pedagogia intitulado *A Educação Emocional no processo de escolarização de adolescentes residentes em casas de acolhimento: uma experiência do PROBEX – UFPB*.

1 Pedagoga graduada em 2020 na Universidade Federal da Paraíba e ex bolsista do projeto PROBEX no ano de 2019 - giovanahellen96@gmail.com

2 Professora do Departamento de Metodologia da Educação – CE/UFPB – queziaflor@yahoo.com.br

Nossa sistematização se dará no Campo de Vivência e no Campo da Investigação por entender o projeto de extensão em sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, possibilitando maiores reflexões com os sujeitos que vivenciam situações de fracasso escolar e advém de contextos em vulnerabilidade social.

O campo vivenciado no projeto pelo edital PROBEX 2019, teve seu início no ano de 2016, fortalecendo o diálogo entre a Universidade e as demandas sociais, contribuindo com a promoção de práticas comprometidas com a ciência, a serviço da sociedade na luta por melhores condições na qualidade de vida e, especificamente, na garantia do direito à educação.

Desejamos que o/a leitor/a aprecie a descrição das atividades no espaço de vivência e investigação sendo sensibilizado/a ao comprometimento junto às situações de exclusão social que necessitam de maior cuidado e atenção para a sua superação.

CAMPO DE VIVÊNCIA: o espaço prático no desenvolvimento de ações nas casas de acolhimento

O nosso Campo de Vivência se deu no desenvolvimento do projeto *Escolarização que promove superação de dificuldades e de aprendizagem da vida de adolescentes residentes em casas de acolhimento*, o qual foi desenvolvido nos editais PROBEX/2016, 2017, 2018 e 2019 e em parceria com o desenvolvimento de dois outros projetos vinculados ao PET/ Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas e PROLICEN/ 2017, 2018 e 2019, sendo estes articulados através do subprojeto Letramento e Escolarização, a partir de Histórias Individuais para Autonomia – LEHIA.

As ações tiveram como eixo central a conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica, bem como a interlocução entre a Universidade e situações de vulnerabilidade social, tendo como objetivo possibilitar a formação acadêmica e cidadã de discentes através de ações de cooperação e superação das necessidades e dificuldades de aprendizagem de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento que apresentavam distorção idade/ano na escola.

Nos quatro anos de atuação do projeto, acompanhamos mais de 30 adolescentes residentes em cinco Casas de Acolhimento³ de João Pessoa, os quais participaram das ações de Acompanhamento Pedagógico Personalizado e intervenção junto as escolas, o que resultou na elevação de envolvimento destes adolescentes com os processos de ensino e de aprendizagem e proporcionou aos estudantes bolsistas e voluntários, habilidades e competências no planejamento de estratégias didático pedagógicas específicas mediante as dificuldades de cada adolescente.

Por se tratar de reflexões relacionadas à extensão, ratificamos a sua importância na conexão com os pilares que complementam a formação do estudante, em ensino e pesquisa, revelando a indissociabilidade destas dimensões, possibilitando que as demandas sociais estejam em conexão viva, oportunizando aos cientistas da educação em formação (docentes e discentes), que reflitam seus desafios e problemáticas, propondo ações de intervenção significativas em contribuição a uma sociedade mais justa.

³ Refere-se a instituições que cumprem a medida excepcional e provisória no atendimento a crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados e que necessitam ser afastados, temporariamente, da convivência familiar.

As crianças e adolescentes que vivem em Casas de Acolhimento, são vítimas das principais violações de direitos, os quais são caracterizados como “[...] violência intrafamiliar, violência e/ou exploração sexual, exploração de trabalho infanto-juvenil, situação de rua, desaparecimento, envolvimento com entorpecentes, ameaça de morte, entre outras.” (PLANO ESTADUAL DE PROMOÇÃO, PROTEÇÃO E DEFESA DO DIREITO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA. 2013, p. 30-31).

Suas histórias de vida contribuem para a queda no rendimento escolar, resultando também em atraso no processo de escolarização. Esta realidade foi comprovada no próprio desenvolvimento do projeto em acompanhamento aos adolescentes, todos apresentavam sérias dificuldades no desenvolvimento das atividades propostas pela escola, na participação das aulas e alguns ainda apresentavam sérios problemas na aprendizagem da leitura e escrita, estando em nível de analfabetismo, sendo o caso mais grave de uma adolescente de 16 anos que nem ao menos conseguia identificar as letras. São adolescentes que quando se candidatam às vagas de primeiro trabalho, como por exemplo, através do programa Jovem Aprendiz, não contemplam os critérios de exigência, tanto em nível de escolarização como em nível de competências e atribuições para o cargo necessário.

Em dados coletados em 2017, junto ao setor de acolhimento da 1ª Vara da Infância e da Juventude da Paraíba, tivemos como resultado, de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento de João Pessoa, uma representatividade de mais de 90% em situação de distorção idade/ano na escola. Uma realidade ca-

rente de intervenção, não somente pela sua complexidade, mas pelo fato de que parte destes adolescentes ao completarem 18 anos, não retornam às suas famílias e nem são adotados, sendo direcionados a lidar com os desafios da sociedade competitiva e se deparando mais uma vez com processos de exclusão, o que os conduzem ao retorno das situações de vulnerabilidade da qual foram retirados na infância, estando sujeitos a serem usuários de drogas, se submeterem à vida de prostituição e/ou até mesmo no mundo do crime.

Em quatro anos de projeto, tivemos resultados significativos: adolescentes semi-analfabetos, aprendendo a ler e escrever; elevação das notas em componentes curriculares de maior dificuldade, entre outros casos, que revelaram melhor desempenho escolar, sem contar no afeto e carinho que se desenvolve com os estudantes que os acompanham nas atividades escolares, tornando-os referências na superação das situações que vivenciaram e ainda vivenciam por estarem longe de seus familiares.

Estamos cientes do que representa uma Universidade Pública, e que através dos pilares Ensino, Pesquisa e Extensão podemos ampliar sua atuação na relação ciência e sociedade, não pelo viés de uma universidade subserviente ao mercado, à lógica capitalista, mas uma universidade que esteja atenta as demandas sociais e a elas se articula nos pilares que se desenvolverão a sua atuação. Para isto

[...] precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível

se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (CHAUI, 2019, p.11).

Vislumbrar a educação como direito foi o que nos motivou a propor ações de intervenção que formasse profissionais comprometidos e responsáveis na redução das desigualdades sociais e pudessem intervir em situações que necessitavam de conhecimentos especializados para a sua superação.

Por este contexto, a prática desenvolvida no projeto se pautou na perspectiva da Educação Popular, possibilitando uma intervenção a partir do diálogo e da escuta. Com o diálogo, estivemos conscientes de que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154). A abertura para conhecer e buscar superação, revelou essa relação dialógica, em que as inquietações relacionadas ao processo de escolarização dos adolescentes de instituições de acolhimento, se desdobravam devido à curiosidade de saber os motivos que os envolviam nas situações de fracasso escolar. Esse movimento não seria possível sem o ato da escuta:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das

ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p. 75).

Neste processo de escuta, acreditamos nas possibilidades de identificar as reais necessidades de aprendizagem destes adolescentes e suas dificuldades no processo de escolarização, para assim mediar e intervir.

Por estes aportes teóricos, o Campo de Vivência teve sua metodologia desenvolvida em momentos distintos: num primeiro momento, foram realizados estudos e diagnose da realidade de escolarização dos adolescentes, verificando suas dificuldades e necessidades de aprendizagem, e num segundo momento, desenvolvemos ações de intervenção com acompanhamento e superação destas dificuldades e necessidades. Atuamos com grupos de estudo, entendendo este momento de aprendizagens e reflexões do contexto que envolviam os adolescentes, incluindo aportes teóricos sobre Adolescentes em situação de risco e Educação Popular em uma perspectiva freiriana.

Atuamos também com a Diagnose, revelando uma ação investigativa em que se fez levantamento das necessidades e dificuldades de aprendizagem dos adolescentes junto aos profissionais da educação pertencentes a escola que os/as adolescentes estudavam, a equipe especializada da própria casa de acolhimento (educadores, psicólogos e assistente social), e através de atividades prévias de leitura, escrita e conhecimentos gerais.

E por fim, prosseguimos com o que chamamos de Acompanhamento Pedagógico Personalizado, encontros individualizados de duas horas semanais com o objetivo de criar elo de afeto entre o estudante universitário e o/a adolescente, associando a momentos de escuta, diálogo e intervenção a partir das dificuldades e necessidades em relação aos conhecimentos específicos escolares, ampliando para discussão de outros temas de importância no processo educativo.

Assim, o Campo de Vivência se revelou na extensão como espaço de formação com os estudantes universitários, gerando questões que mobilizaram a pesquisa, revelando também como Campo de investigação.

CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: o espaço da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

Em quatro anos de desenvolvimento do projeto, somamos nove TCCs defendidos a partir da experiência de estudantes universitários junto aos adolescentes de Casas de Acolhimento, incluindo os cursos de Pedagogia, Psicopedagogia, Letras e Direito, revelando dados e constatações no entorno de questões pedagógicas, formação de educadores/as e a própria garantia ao direito à Educação em sua previsão legal.

Neste artigo, em específico, atentamos ao TCC como resultado da atuação da bolsista do edital PROBEX 2019 (também autora deste artigo), que se ateve a discutir a importância da Educação Emocional no processo de escolarização de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento, tendo como mobilizador para o interesse de discussão do tema, a experiência com duas

adolescentes em acolhimento institucional e que se ampliou ao diálogo junto com outros estudantes que atuavam na mediação pedagógica com outros adolescentes.

A descrição a seguir, é um recorte do trabalho desenvolvido e que revela a extensão em articulação indissociável com o ensino e com a pesquisa, e principalmente, o amadurecimento intelectual da estudante, e agora pedagoga, demonstrando sua reflexão e ação investigativa que partiu da sua experiência extensionista.

Relato de uma estudante extensionista e sua investigação

Durante o ano de 2019, em minha experiência como integrante do projeto de extensão, acompanhei duas adolescentes acolhidas. Ao me referir a elas, usarei os nomes fictícios Alice e Deise. Alice tinha 15 anos e Deise 19. Os motivos que levaram as adolescentes a residirem nas Casas de Acolhimento foi abandono familiar por situações de vulnerabilidade e extrema pobreza, onde os familiares não apresentavam condições físicas e psicológicas de oferecer as condições básicas para sobrevivência e bem estar das adolescentes.

As mediações ocorriam uma vez por semana com cada adolescente, tendo cada uma a duração de 2 horas. Tanto Alice quanto Deise eram deficientes intelectuais, e diante de suas dificuldades, apresentavam distorção idade/ano.

Nas mediações com as adolescentes, percebi a importância de trabalhar com a Educação Emocional durante nossos encon-

tros. As atividades direcionadas sobre o eixo temático Emoções⁴ serviu para mim como um suporte para trabalhar as emoções durante todo o ano com as adolescentes. O eixo temático apresentou como objetivos desenvolver as competências sócioemocionais; compreender e lidar melhor com as emoções; proporcionar o desenvolvimento da empatia; impulsionar a criatividade e interação; descobrir novas estratégias para lidar com conflitos e diminuir atitudes e ações negativas em suas relações com o outro.

Alice apresentava algumas dificuldades de comportamento e também de socialização, e esses aspectos apresentados por ela, dificultavam os nossos momentos de mediação. Diante das atividades propostas dentro do eixo, tínhamos momentos de descontração durante os encontros, ao dialogar em alguns momentos com Alice, percebia que as alterações em seu comportamento era consequência dos traumas vivenciados por ela ainda na infância e de acordo com o abandono familiar, ela se sentia rejeitada, e assim suas emoções se tornaram vulneráveis, em que muitas vezes, por se sentir extremamente triste, Alice não tinha perspectiva de vida e não acreditava em si mesma. Durante as atividades do eixo, eu sempre buscava encontrar maneiras de elevar a autoestima dela, provocando momentos de descontração para que ela experimentasse emoções como a alegria, diferente das quais ela vivenciava com mais frequência.

Deise, um pouco diferente de Alice, na maioria das vezes se mostrava uma menina sempre muito alegre, amigável e que

⁴ A organização pedagógica do projeto se desenvolvia a partir de eixos temáticos que partiam das necessidades de aprendizagem dos adolescentes.

queria aprender coisas novas. Ela sempre lamentava o fato de não estar matriculada na escola. O eixo temático das emoções me auxiliou com Deise diante do quadro de ansiedade que ela apresentava com bastante frequência, pois sempre falava em voltar a morar com seu pai, e que sentia muita falta de conviver com seus familiares. Na ocasião dos encontros, fui percebendo que escutar Deise a tranquilizava mais, e por isso eu a deixava falar o que estava pensando, quais emoções estava sentindo, antes de começar a atividades. Em nossos momentos, fui ajudando-a a entender que é possível trabalhar suas emoções em seus momentos de tristeza e ansiedade, sempre a incentivando a quando se sentisse assim, conversar com alguém próximo, procurar algo pra fazer, para não manter a mente fixa nesses pensamentos. Deise também entendeu que essas emoções negativas afetavam sua saúde e refletia em todas as situações de sua vida.

Não só no eixo temático das emoções, mas durante todo o ano, a minha intenção era tentar refletir com as adolescentes que na educação elas poderiam encontrar meios eficazes para mudar suas vidas positivamente, e que trabalhando as emoções, se sentiriam motivadas para encontrar perspectivas em todas as áreas de sua vida.

Em geral, os adolescentes que residem nas casas de acolhimento, muitas vezes, carregam grandes traumas decorrentes dos diferentes motivos que o levaram a residir ali. As emoções aliadas ao processo educacional dos adolescentes tornam-se um mecanismo para que ocorra o desenvolvimento integral destes, por isso deve sempre existir a luta para que o aspecto emocional esteja sempre integrado a uma educação de qualidade.

Através das emoções e a partir da reflexão sobre elas, umas das contribuições que esses aspectos proporcionam ao indivíduo é o conhecimento de si mesmo, de suas emoções e suas reações, além de entender como é possível lidar com as situações que decorrem da vida. De acordo com Gonçalves e Souza (2015, p. 94) as emoções “[...] influenciam o modo como o indivíduo percebe os desafios e as oportunidades e, por conseguinte, permitem a implementação de estratégias de regulação para lidar com a situação”.

Em minha experiência com Deise, foi essencial trabalhar com ela o autoconhecimento e a autoconfiança pelo viés emocional. No início do ano, na medida em que ia apresentando as atividades, ela se recusava a realizar, alegando que não iria conseguir e que não seria capaz. Mas, através das atividades propostas no eixo temático “Emoções”, foi possível perceber a rica contribuição da Educação Emocional para o desenvolvimento integral da adolescente, de maneira que ela passou a aproveitar sem medo a oportunidade de aprender coisas novas e a percepção negativa que tinha de si mesma, foi sendo deixada de lado, assim como a ansiedade que era uma das suas maiores dificuldades, foi sendo vencida por ela.

Podemos afirmar que a Educação Emocional contribui para que o sujeito conheça a si mesmo, desenvolva seu relacionamento com o outro e o ajuda no seu processo de escolarização, fazendo com que avance em seu desempenho escolar, pois de acordo com Wedderhoff (2007), os aspectos emocionais tornam o indivíduo mais inteligente emocionalmente, possibilitando a este ser mais confiante diante dos desafios do dia a dia, e conse-

quentemente, se torna mais otimista diante das adversidades da vida.

É pertinente ressaltar a importância de se continuar investindo em pesquisas que envolvam essa temática, para que esse debate seja decorrente na sociedade e para que continuamente exista a luta com a finalidade de que a Educação Emocional seja trabalhada nas escolas, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos e o desenvolvimento integral destes.

É relevante ainda destacar a contribuição desta temática para minha formação acadêmica, pessoal e profissional, destacando ainda a oportunidade de participação no projeto de extensão vinculado ao PROBEX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do campo de Vivência ao Campo de Investigação, as experiências oportunizadas no projeto de extensão PROBEX, possibilitaram ao docente e discente, envolvidos nas ações junto ao público alvo, o amadurecimento intelectual e perspectivas científicas que mediaram a transformação social, desde a formação inicial e continuada dos envolvidos no planejamento das ações até a mudanças provocadas no diálogo e escuta junto ao campo de extensão.

Enquanto coordenadora do projeto de extensão, e juntamente com a ex estudante do curso de pedagogia, ambas pedagogas, nos sensibilizamos com o trabalho desenvolvido junto aos adolescentes residentes às Casas de Acolhimento, que no dia a dia nos ensinaram o sabor do diálogo e da escuta, do respeito e

do serviço, nos reconhecendo como sujeitos de direito por uma Educação de qualidade que promova uma sociedade mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giovana Hellen Fernandes. **A Educação Emocional no processo de escolarização de adolescentes residentes em casas de acolhimento: uma experiência do PROBEX – UFPB.** Trabalho de Conclusão de Curso. Monografia, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONSALVES, Elisa Pereira; SOUZA, Andressa Raquel de Oliveira. **Educação, vivência emocional e processo libertador.** Impulso, 2015, 25.63: 87-100.

PARAIBA, **Plano Estadual de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.** 2013. Disponível em <https://www.google.com.br/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKE-widk_7fLahVK7yYKHUgaAXQQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fstatic.paraiba.pb.gov.br%2F2013%2F11%2Fplano.pdf&usg=AFQjCNEouhS1OEPSCHFvBJMmt7B_PIU40Q&sig2=d-VY0zB_-BtMbzWYhS1pirw&bvm=bv.116573086,d.eWE&cad=rja>. Acesso em 18 de junho de 2017

WEDDERHOFF, Elísio. **Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico?** Revista Linhas, v. 2, n. 1, 200

10

ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO EM PROJETOS CULTURAIS E EDUCATIVOS: “DIREITO DE SONHAR”¹

Roberto Derivaldo Anselmo²

Éder da Silva Dantas³

Gilvaneide Nunes da Silva⁴

Uine Pereira Feitosa⁵

Danilo Kassyo Pereira da Silva⁶

As discussões sobre o fracasso escolar no Brasil, não são algo novo e apesar dos inúmeros esforços em descobrir e atuar diante suas causas ele ainda assombra de forma alarmante as

1 Este artigo é resultado do projeto de extensão, intitulado Assessoramento Psicopedagógico em Projetos Culturais e Educativos: “Direito de Sonhar”, executado no ano de 2019, através do edital PROBEX/UFPB N° 01/2019.

2 Coordenador do Projeto e Professor do Departamento de Psicopedagogia do Centro de Educação da UFPB. Email:anselmoeduc40@hotmail.com

3 Coordenador Adjunto do Projeto e Professor do Departamento de Psicopedagogia do Centro de Educação da UFPB. Email: ederdant@hotmail.com

4 Assistente Social e Colaboradora do projeto. Membro do NESMEJUS – Grupo de Estudos em Saúde mental, Educação e Justiça Social da UFPB. Email: neidenunes@gmail.com

5 Bolsista do projeto PROBEX/2019 e aluna do curso de graduação em Psicopedagogia do Centro de Educação da UFPB Universidade Federal da Paraíba. Email:uninefeitosa@gmail.com

6 Aluno do curso de graduação em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba e aluno Voluntário do PROBEX/2019. Email:danilokassy087@gmail.com

nossas escolas, que diante do desafio da expansão e acesso por nossas crianças as séries iniciais do ensino fundamental ele ainda persiste. Vencer os problemas cruciais e sabidamente crônicos de nosso sistema de ensino tais como a evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem, formação precária dos nossos professores, além de um modelo de educação que não prepara nossas crianças para um exercício pleno de sua cidadania é um dos grandes desafios para escola na contemporaneidade.

Entre 2005 e 2015 o IDEB das séries iniciais do ensino fundamental 1 no Brasil elevou-se em nível nacional de 3,8 para nota 5,5, referindo-se ao desempenho das escolas públicas e privadas. Mais da metade dos alunos do 3º ano do ensino fundamental no país tem níveis de leitura e matemática considerados insuficientes, de acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização 2017, promovida pelo MEC. Embora em declínio, as taxas de evasão e repetência ainda são altas.

Entre 2014 e 2015 cerca de 7,7% dos estudantes abandonaram a escola, cursando o 9º ano. Nosso país também lidera as taxas de repetência na América Latina. Na cidade de João Pessoa, o IDEB do Ensino Fundamental 1 nas escolas públicas municipais cresceu significativamente entre 2009 e 2015, passando de 4,0 para 4,6, abaixo da média nacional. Todavia, dados da Prova Brasil revelam que apenas 40% dos alunos tiveram bom desempenho em português no 5º ano e 36.6% no 9º ano. Já em matemática 23,8% tiveram desempenho satisfatório em matemática no 5º ano e 7,8% no 9º ano, na rede municipal de João Pessoa.

Este quadro no leva a refletir a educação brasileira na busca por novos caminhos especialmente em virtude dos diferentes exames nacionais e internacionais de avaliação, que expõem realidades adversas no processo de aprendizagem principalmente no ensino fundamental.

A extensão da jornada escolar tem sido uma das alternativas para melhorar as taxas de aprendizagem de nossos discentes. Atividades pedagógicas no contraturno podem atribuir no sentido da melhoria do desempenho discente e, principalmente na sua formação integral, especialmente nas comunidades carentes, nas quais o aprendiz está desassistido de uma ecologia cognitiva que favoreça seu desenvolvimento escolar. Projetos como as Escolas Cidadãs Integrais (desenvolvido pelo Governo da Paraíba) e Mais Educação (desenvolvido numa parceria entre governo federal e municípios) permitem o aumento da quantidade de horas voltadas à escolarização.

No caso do programa Mais Educação, este tem, dentre outros objetivos, reduzir a evasão escolar, melhorar o desempenho em matérias-chave, prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens e promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão das crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira.

Nesta ação focalizamos nossa atuação junto ao projeto “Direito de Sonhar”, desenvolvido pela Associação Nordestina Pró-Vida, uma organização social que desenvolve projetos educativos junto a comunidades carentes. Trata-se de um Ponto de

Cultura, programa instituído de acordo com o Plano Nacional de Cultura em 2010 e que se constitui em grupos, coletivos e entidades de natureza ou finalidade cultural que desenvolvem e articulam atividades culturais em suas comunidades e em redes.

O projeto Direito de Sonhar atua na comunidade Porta do Sol, localizada no Altiplano do Cabo Branco e desenvolve ações voltadas à reforço escolar, alimentação saudável, oficinas de artes e esporte junto às crianças e suporte educativo e capacitação das famílias destas mesmas crianças atendidas.

Uma das respostas para atender ao desafio de promover a inclusão sócioeducativa é a prática psicopedagógica institucional escolar, exercida por um profissional especializado, o Psicopedagogo, cuja atuação é a de sanar não apenas o fracasso escolar, mas de identificar as principais dificuldades de aprendizagem que ocorrem no decorrer do processo da aprendizagem humana.

O trabalho do Psicopedagogo na instituição escolar visa à melhoria na qualidade do ensino no resgate positivo do ato de aprender, cabendo a este profissional reestruturar a atuação institucional frente aos alunos e professores. No tocante aos alunos, o Psicopedagogo atua frente às dificuldades de aprendizagem, cujo objetivo é o de reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às suas necessidades e ritmos.

O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a professores, pedagogos, orientadores e gestores e tem como principal meta trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor/aluno e a redefinição dos procedimentos pedagógicos, voltados a prevenção de fracassos e a melhoria na

qualidade do desempenho pedagógico da instituição. Diante do exposto, propomos o projeto de extensão “ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO EM PROJETOS CULTURAIS E EDUCATIVOS: “DIREITO DE SONHAR””, enquanto ação preventiva de possíveis dificuldades de aprendizagem que levem ao fracasso escolar a partir da promoção um assessoramento psicopedagógico visando potencializar a aprendizagem dos estudantes envolvidos com o projeto “Desejo de Sonhar”, desenvolvido pela Associação Nordestina Pró-Vida.

Este projeto foi desenvolvido numa parceria entre a UFPB, através do curso de Psicopedagogia, e a Associação Nordestina Pró-Vida. O público-alvo escolhido se deu como consequência de uma aula de campo do componente curricular “Psicossociologia e Aprendizagem” do referido curso, cuja observação participante detectou dificuldades de aprendizagem entre os aprendentes envolvidos, articuladas a um conjunto de motivações psicossociais.

EDUCAÇÃO: um enfoque educacional-constructivo do trabalho psicopedagógico

Este marco conceitual é fundamental para a consequente definição dos caminhos a serem percorridos pelo profissional na busca pela solução dos problemas de aprendizagem que se apresentam. Font & Gallart afirmam que há diferentes enfoques no trabalho psicopedagógico e estes interferem nos procedimentos a serem adotados, bem como nos resultados finais a serem atingidos. Eles propugnam por um enfoque educacional-constructivo do trabalho psicopedagógico, definido por quatro características básicas, que apresentaremos abaixo.

Em primeiro lugar, tem-se a percepção de que o desenvolvimento humano supõe um processo permanente de culturalização, na medida em que tanto a criança, como o jovem e o adulto, no decorrer de sua vida aprendem no contato com outros sujeitos sociais, que lhes inserem no meio. Para eles, “a aprendizagem é o motor do desenvolvimento e não um mero acréscimo a este, como consideram outras teorias evolutivas” (2000, p. 18).

Em segundo lugar, a interação entre os agentes mediadores do conhecimento – pais, familiares, amigos e educadores - e o aprendiz é produzida sempre em um contexto social. E que contexto é esse? Inicialmente, a casa. Depois, a comunidade, a escola, a Igreja e outros espaços em cujo convívio cada “criança e adulto começam a interpretar os comportamentos do outro em relação às práticas conjuntas que se realizam, fora das quais perderiam seu sentido.” (idem).

Em terceiro lugar, os agentes educativos e o professor, como mediadores especializados, devem guiar o aprendiz desde seus conhecimentos prévios até que alcancem os níveis progressivamente mais elevados de abstração e de autonomia. Para os autores, esta mediação deve estar presidida pela consciência e pela intencionalidade.

Em quarto lugar, percebe-se a maior parte das dificuldades de aprendizagem e de atrasos no desenvolvimento que alguns alunos apresentam podem ser explicado pela inexistência ou baixa qualidade da interação social recebida. Segundo eles, é preciso considerar as relações entre o desenvolvimento do sujeito e a aprendizagem como fenômenos influenciados pelos processos de construção, culturalização, contextualização, de me-

dição e de aquisição de autonomia, o que “impõe uma mudança radical nas práticas educacionais, nas orientações didáticas, nos estilos docentes e, por extensão, exige uma profunda revisão das funções do psicopedagogo e do tipo de relações profissionais que ele deverá favorecer em seu trabalho.” (idem, 19).

Deve se superar o foco no indivíduo, no caso do campo institucional, para o foco nos processos de interação entre o indivíduo e o grupo, buscando-se uma abordagem de caráter colaborativa. Os autores compreendem que a missão do psicopedagogo que venha a trabalhar a partir de um enfoque construtivista será o de “conseguir que a escola desenvolva ao máximo suas potencialidades, daí o paralelismo que pode estabelecer-se entre o conceito de zona de desenvolvimento institucional, a distância teórica existente entre os avanços que uma instituição educativa pode realizar sem ajuda ou com ajuda de uma intervenção eficaz” (idem).

Incorporando a abordagem sócioconstrutivista de Vigotsky, Saenz e Plazaola ressaltam a contribuição do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP para um modelo de análise que possa embasar a avaliação e a intervenção. Segundo elas, enquanto esta define a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o seu potencial, a ZDP das escolas (e organizações que aprendem, em geral) seria a distância que separa o que os professores/treinadores/instrutores podem realizar sozinhos e o que podem realizar com a presença do assessor psicopedagógico.

Assim sendo, “o assessoramento deveria influenciar na criação da ZDP dos professores e das escolas, transferindo res-

ponsabilidades e controle e construindo significados compartilhados com o objetivo de fomentar a autonomia progressiva da escola. É o que denominaríamos Zona de Desenvolvimento Institucional – ZDI” (2000, p. 189). Os papéis do professor e do psicopedagogo estão claramente delimitados no campo institucional, mas o objeto de trabalho precisa ser pensado sempre no contexto de colaboração. O assessoramento psicopedagógico é essencialmente uma situação de interação, na qual deve ocorrer uma intersubjetividade. Professor e psicopedagogo devem falar “a mesma língua”, já na fase da avaliação, através de um diálogo construtivo que pode abrir caminhos para a colaboração.

A atuação na ZDI, sem o pré-requisito desse diálogo, pode ser prejudicada pela presença daquilo que os teóricos de mídia e da teoria da administração chamam de “ruídos na comunicação”, que são elementos internos e/ou externos que interferem no processo de transmissão entre emissor e receptor de mensagens. Esses “ruídos” atrapalham e muito o trabalho em equipe. Sem uma atitude dialógica entre os membros da equipe multiprofissional, responsável pela aprendizagem escolar ou mesmo pela aprendizagem organizacional, dificilmente o resultado buscado estará ao alcance.

Já Porto afirma que o processo de avaliação psicopedagógica é uma atividade que, ao mesmo tempo, combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção. Ela destaca que “o principal aspecto do método é mergulhar no campo e observar, segundo a perspectiva dos membros da ação” (2009, p. 21).

Sendo assim, faz-se necessário na avaliação psicopedagógica o uso de abordagens de caráter participante. Mas o que são pesquisas participantes? Toda pesquisa participante é aquela cujo objetivo é compreender, intervir e transformar a realidade estudada. Consistem no fato de que todo ser humano é em si mesmo uma fonte original e insubstituível de saber, oferecendo um repertório de experiências destinadas a superar a tradicional oposição entre sujeito e objeto, presentes na ciência. Elas buscam envolvimento com a realidade, não o oposto. São qualitativas e não quantitativas, pois não buscam fórmulas de generalização do conhecimento e, sim, profundidade no entendimento do fenômeno estudado, mesmo que ocorra em um pequeno grupo.

Uma das abordagens participantes mais utilizadas é a chamada “pesquisa-ação”. Thiollent, um dos seus estudiosos mais famosos, a concebe como sendo um tipo de “pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (2000, p. 14).

A pesquisa ação é muito utilizada na área de humanas, incluindo a educação, buscando articular conhecimento e ação e envolver pesquisadores e pesquisados quanto aos objetivos finais daquilo que é estudado. De acordo com Lewin, os fenômenos sociais só se revelam aos pesquisadores na medida em que eles estejam dispostos a se engajarem pessoalmente, observando, diagnosticando e intervindo nos processos de pesquisa. Os fenô-

menos sociais não poderiam ser analisados a partir de um olhar externo a eles.

A metodologia desenvolvida por Lewin é composta de um ciclo que se desenvolve em quatro etapas: a coleta de dados, o diagnóstico, a implementação das ações propostas e a avaliação. Para Lewin, este tipo de pesquisa se basearia numa espécie de laboratório ou clínica social. Este laboratório reuniria um conjunto metodológico visando a mudanças interpessoais, grupais e intergrupais, a partir de ações de caráter participativo e integrativo, reforçando o caráter científico desta abordagem, isto de maneira alguma implica que a pesquisa requerida seja, sob qualquer aspecto, menos científica ou inferior que as que se exigiria da ciência pura no campo dos eventos sociais.

Outra abordagem muito útil e que pode contribuir fundamental para a avaliação (e pois para a intervenção) psicopedagógica institucional é a etnográfica. Oriunda da antropologia, ela consiste, de uma maneira mais geral, em observar e interpretar culturas. Podemos compreender a instituição (escola, empresa, hospital) como um espaço em que se produz cultura, como em toda e qualquer organização ou coletivo humano. O estudo dos símbolos, normas, rituais, objetos e outros constructos materiais e imateriais é fundamental tanto para a avaliação escolar como para a avaliação psicopedagógica. O aluno ou o grupo de alunos e/ou de profissionais interage em meio a contexto cultural, produzindo representações, linguagens.

Para André, a abordagem do tipo etnográfico, que se caracteriza por um contato direto do pesquisador com a realidade analisada, permite a reconstrução dos processos e a percepção

das relações que configuram a experiência escolar no seu cotidiano. Segundo a autora, “por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (2012, p. 41).

Segundo a autora, conhecer a escola mais de perto é “colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados” (idem). Parte da ideia de que a instituição em que se aprende é um espaço social em que ocorrem aproximações, afastamentos, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados, se constituindo em um terreno cultural em que se verificam processos de acomodação, contestação, conflitos e resistências, no ambiente marcado por uma pluralidade de linguagens

METODOLOGIA

Este projeto baseou-se na metodologia da pesquisa-ação que se caracteriza por ser uma prática de pesquisa participante, ou seja, na qual os extensionistas devem estar envolvidos no

problema detectado e participar do seu equacionamento. Aponta para além da coleta de dados e da busca da solução do problema em análise para o envolvimento concreto do pesquisador no trabalho em andamento, rompendo a tradicional barreira existente entre sujeito e objeto da pesquisa.

Segundo Vergara, “pesquisa-ação é um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social. Quanto aos fins é, portanto, intervencionista” (2007, p. 49).

Para Thiollent, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (1996, p. 16). Por sua vez, Morin a define como “uma démarche de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais, pela implicação dos próprios grupos, e com intenção de melhorar sua prática.

No entanto tem ainda, a pesquisa-ação, objetivo emancipatório e transformador do discurso, das condutas e das relações sociais. Vai mais longe que a abordagem lewiniana e exige que os pesquisadores se impliquem como atores. Está sempre ligada a uma ação que a precede ou a engloba e que a enraíza em uma história ou contexto”. a) Diagnóstico da realidade do projeto, do seu entorno comunitário e contexto familiar, com vistas a identificar as principais causas das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos discentes, em âmbito geral; b) Sugestão de ações que

envolvam o entorno comunitário, de forma especial a família, na busca de parcerias que fortaleçam o processo de aprendizagem; c) Viabilização de ações didático-pedagógicas, no âmbito do projeto, que propiciem o fortalecimento do processo de aprendizagem, e conseqüente contribuição na melhoria do desempenho discente; d) Identificação dos aprendentes que apresentam dificuldades de aprendizagem e ou distúrbios de aprendizagem, a fim de encaminhá-los, caso necessário, ao acompanhamento em clínicas especializadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DO PROJETO

A base dos objetivos de execução do nosso projeto teve por orientação o planejamento participativo a partir dos estudos sobre psicopedagogia comunitária. Assim, a intervenção psicopedagógica proposta na comunidade, teve a finalidade de auxiliar na construção de sujeitos autônomos e conhecedores dos problemas sociais, baseada em uma educação problematizadora, capaz de promover a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade.

Nesse sentido, foi importante levar em consideração na execução da nossa proposta de extensão os aspectos sobre planejamento participativo e psicopedagogia comunitária, pois o conhecimento de ambos oportunizou uma atuação mais eficaz dentro do projeto e refletiu em intervenções mais coesas, visando contemplar as necessidades tanto do projeto quanto da comunidade.

Dentre as atividades desenvolvidas a partir dos objetivos propostos, podemos destacar: as reuniões pedagógicas realizadas entre os extensionistas e a comunidade, cujo objetivo foi reafirmar a importância do planejamento participativo que nos ajudaria a otimizar nosso tempo dentro da ONG Direito de Sonhar; o assessoramento psicopedagógico aos membros da ONG na criação dos seus planos setoriais; os estudos e reflexões realizados sobre psicopedagogia comunitária, cuja finalidade foi a construção de um modelo psicopedagógico comunitário em todas as suas etapas, e por fim, a realização de oficinas e palestras sobre os temas Igualdade, responsabilidade, coparticipação, transparência, respeito e felicidade, definido pelo grupo como os pontos principais a serem trabalhados na ONG Direito de Sonhar, com a finalidade de auxiliar os profissionais envolvidos na criação de formas mais eficazes de trabalho com as crianças da comunidade e promover uma melhoria na realidade das crianças contempladas pelo projeto e na comunidade em geral.

Constatamos que as oficinas pedagógicas e as reuniões de planejamento e sensibilização vêm tendo uma repercussão positiva quanto ao envolvimento da comunidade em geral, com as questões inerentes a conscientização da realidade local. Observa-se também, uma excelente receptividade da comunidade ao projeto de extensão universitária, além de uma boa participação nas atividades planejadas, o que aponta para uma sensibilização cidadã para as questões escolares e locais.

DIFICULDADES ENCONTRADAS

A principal dificuldade encontrada para execução da nossa proposta de extensão universitária foi o acesso a ONG, devido

a distância de sua localização e da falta de apoio no transporte aos extensionistas, além de estrutura física da ONG inadequada. Todavia, acreditamos que as atividades desenvolvidas no projeto de extensão contribuíram de forma significativa para melhoria da melhoria da atuação dos membros do projeto social Direito de Sonhar, auxiliando-os na construção de formas mais eficazes de trabalhar com as crianças da comunidade e no despertar de uma conscientização crítica da realidade através de processos educacionais inovadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto foi executado em sua plenitude, apesar dos pouco recursos e das dificuldades enfrentadas no âmbito universitário, principalmente do que se refere ao deslocamento da equipe até a sede da ONG.

Durante o período de permanência da equipe, conseguimos realizar diversas atividades, dentre elas: oficinas e palestras, disponibilizadas para todos os integrantes do grupo, e do público alvo atendido pelo projeto.

Esperamos propor novas ações extensionistas em função dos bons resultados obtidos, do assessoramento psicopedagógico e da produção de objetos educacionais na busca por auxiliar no papel das universidades públicas de contribuir com a diminuição das desigualdades sociais, auxiliando na construção de uma sociedade mais justa e democrática para todos.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSSA, Nádia ; OLIVEIRA, Vera Barros de (orgs.). **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. 17. ed.. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORDIÉ, A. **Os atrasos não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FAGALI, Eloísa Quadros ; VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia institucional aplicada** – a aprendizagem escolar dinâmica e a construção da sala de aula. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LEWIN, Kurt. Problemas de dinâmica de grupo. São Paulo: Cultrix. MONEREO, Carles Font; GALLART, Isabel Solé. O modelo psicopedagógico educacional-constructivo: dimensões críticas. In: MONEREO, Carles Font; GALLART, Isabel Solé. **O assessoramento psicopedagógico** – uma perspectiva profissional e construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELO, Armando S. E.; FILHO, OSTERNE N. M.; CHAVES, Hamilton V. Lewin e a **pesquisa-ação**: gênese, aplicação e finalidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan.-abr. 2016. Disponível em . Acesso em 18/01/2017 às 15:48h.

MAISONNEUVE, Jean. **Introdução a Psicossociologia**. São Paulo, USP, 1977.

MONEREO, Carles; SOLÉ. **O Assessoramento Psicopedagógico** - uma perspectiva profissional e construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PATTO, Maria H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiróz, 1996.

PORTO, Olivia. **Psicopedagogia Institucional** – teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3a edição. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

SAENZ, Maité Marrodán; PLAZAOLA, Marta Oliven. **O papel do psicopedagogo na análise da demanda: avaliação, orientação e acompanhamento.** In: MONEREO, Carles Font; GALLART, Isabel Solé. O assessoramento psicopedagógico – uma perspectiva profissional e construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Extensão Universitária: uma visão não-extensionista. **Revista Educação e Sociedade.** N. 08. São Paulo, Cortez, 1981.

SISTO, Fermino F. (orgs.) et al. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo, Cortez, 2003. VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2007.

11

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UM DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM¹

Elisa Maria Muniz da Silva²
Sonally Kelly Lourenço dos Reis³
Sandra Alves da Silva Santiago⁴

Pesquisas reforçam que muitas dificuldades em se desenvolver práticas inclusivas na educação infantil são resultantes do despreparo e da falta de conhecimentos dos professores em suas formações iniciais e, ainda, na formação continuada, quando existe (KRAMER, 2008).

O fato é que tais formações, em geral, não garantem o domínio de saberes que geram competências necessárias à inclusão, portanto, os professores sentem-se completamente inseguros para lidar com a diversidade, especialmente oriundas de

1 O presente artigo tem por objetivo apresentar parte da experiência vivida na extensão universitária, por meio do Projeto Probex intitulado “Inclusão na Educação Infantil: construindo possibilidades na prática pedagógica”.

2 Graduanda do curso de Pedagogia. Bolsista do Projeto PROBEX, 2019. elisamuniz2011@hotmail.com

3 Graduanda do curso de Pedagogia. Voluntária do Projeto PROBEX, 2019. sonallylourenco@outlook.com

4 Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas; coordenadora do Projeto Probex, 2019. sandraassantiago@gmail.com

deficiências e dificuldades, bem como não sabem como adaptar recursos, atividades, materiais e avaliações, deixando – muitas vezes – os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), excluídos das oportunidades de aprendizagem.

O fato é ainda mais grave, quando se tratam de crianças pequenas, pois, nesses casos, em geral, a escola se limita a lhes garantir apenas os cuidados, esquecendo que a aprendizagem também é parte deste nível de ensino. É importante destacar, ainda, que mesmo os cuidados oferecidos às crianças pequenas com NEE durante a Educação Infantil, estes, muitas vezes, são inadequados, pois não estimulam a autonomia e a independência, tão importantes ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesta perspectiva, o Projeto “Inclusão na Educação Infantil: construindo possibilidades na prática pedagógica”, na edição 2019, teve como um dos objetivos centrais: promover experiências inclusivas para as crianças da educação infantil. Para tanto, inseriu estudantes do curso de Pedagogia do CE/UFPB, numa escola de Educação Infantil do bairro das Indústrias, em João Pessoa, PB, a fim de que os mesmos a partir da vivência diária junto às crianças pequenas, desenvolvessem competências que possibilitassem a construção e execução de atividades inclusivas para esse nível de ensino.

CONHECENDO A REALIDADE ESCOLAR

A ação extensionista “Inclusão na Educação Infantil: construindo possibilidades na prática pedagógica” ocorreu junto a uma realidade escolar ofertada pelo terceiro setor, portanto, sem vínculo com instituições públicas, empresas, etc. Trata-se da es-

cola Projeto Aponte, uma instituição sem fins lucrativos criada e mantida por voluntários desde 2014, e que até o presente momento vive exclusivamente de doações, funcionando num espaço cedido por um dos voluntários, no bairro das Indústrias.

A referida escola conta atualmente com 15 professores com diferentes níveis de formação, sendo todos voluntários. São 7 graduados, 5 especialistas, 2 mestres e 1 doutor e conta ainda com uma gestão escolar colegiada e com a participação da comunidade. Decisões, planejamentos, preparação de materiais, arrecadação de doações, tudo é feito de modo coletivo, com a participação de todos.

A escola Projeto Aponte oferece escolaridade a 40 crianças entre 3 e 6 anos de idade, distribuídas em dois turnos: manhã e tarde, cujo PPP (2015) segue as orientações legais da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), além do Parecer CNE/CEB 20 (BRASIL, 2009) para a Educação Infantil e da LBI (Lei brasileira de inclusão) (BRASIL, 2015), mas, vai além da obrigatoriedade da lei, oferecendo fonoaudiólogo, psicólogo, psicomotricista, nutricionista, psicopedagogo, etc. Dispõe ainda de parcerias com os serviços de saúde do bairro e das Universidades e faculdades, a fim de oferecer às crianças alguns serviços de saúde, tais como: odontologia, oftalmologia, dentre outros, que se estendem também aos seus familiares, alcançando aproximadamente 200 pessoas da comunidade.

Sendo assim, o Projeto Aponte, é uma escola com uma proposta diferenciada de educação, ancorada numa ideia onde o então chamado “terceiro setor surge como portador de uma nova

e grande promessa: a renovação do espaço público, o resgate da solidariedade e da cidadania”, como defende Falconer (1999: 3).

Se apresenta como uma ação que se caracteriza dentro de um viés emancipador (FREIRE, 2001), por um lado, sem descuidar das determinações legais do nosso país, no tocante a esse nível de ensino. Lá, segundo relatos de seus fundadores e em consonância com os documentos disponibilizados pela escola, se educa o ser integral, ou seja, sob diferentes pontos de vista: emocional, cognitivo, físico, social e espiritual, numa perspectiva de futuro e a partir de metodologias ativas, que apostam num desenho universal de aprendizagem, resgatando a cidadania para todas as crianças independentemente de suas NEE (PPP, 2015).

Em geral, as famílias vinculadas ao Projeto Aponte são formadas por muitas pessoas, desempregadas, com baixíssima escolaridade, que vivem de auxílios do governo federal e privadas dos direitos básicos: moradia, alimentação, saúde, etc. Por isso, a escola dispõe em seu PPP, ações voltadas para assistência e orientação às respectivas famílias, por meio de ações sociais inclusivas, realizadas na própria escola (PPP, 2015).

EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença da extensão na escola de educação infantil Projeto Aponte, se deu a partir de um modelo metodológico de pesquisa-ação, com a inserção das estudantes no cotidiano escolar e participação efetiva nos diferentes momentos (estudo, planejamento, regência) e espaços da escola, colaborando para o aprimoramento dos mesmos.

Na etapa de estudo, destaca-se a contribuição das extensionistas na discussão e na sistematização das ideias centrais presentes nos documentos da escola, bem como dos referenciais legais da política educacional brasileira para a educação infantil e para a inclusão. Tal momento, consolidaram um importante referencial teórico para que as estudantes se sentissem mais seguras na condução das etapas subsequentes de intervenção direta junto ao grupo de professores e também junto às crianças.

Na etapa de planejamento, o exercício de construção coletiva na discussão e seleção de objetivos, atividades, materiais e instrumentos avaliativos para a efetivação de uma proposta pedagógica inclusiva colaboraram para que as extensionistas colaborassem com os demais educadores no pensar a inclusão para sujeitos reais conhecidos e reconhecidos em suas potencialidades e diferenças.

Nessas ocasiões, as NEE de cada criança eram apresentadas pelos especialistas, e discutidas pelas extensionistas, considerando as dificuldades, distúrbios e/ou deficiências presentes em cada caso. Desse modo, os educadores puderam considerar nas proposições didáticas, a participação efetiva de todos, sem adaptações – com base no modelo universal de aprendizagem (NUNES & MADUREIRA, 2015).

Ao compreender tal conceito, desde o planejamento, as atividades passaram a ser pensadas dentro de um desenho universal, ou seja, considerando um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (NUNES & MADUREIRA, 2015). Diante disso, o planejamento “procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem”, de modo a que

todas as crianças possam participar e aprender, conforme discute Nunes & Madureira (2015), apoiadas nas ideias de Rapp, Cast e King-Sears. No entendimento destes, na escola,

(...) Tais princípios e estratégias permitem ao docente definir objetivos de ensino e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo a que todos possam aprender na via comum de educação (apud NUNES & MADUREIRA, 2015).

Na atuação junto aos docentes da instituição, as extensionistas colaboraram na sugestão de atividades ou na produção de materiais, estabelecendo um ambiente de cooperação e de constante reflexão da práxis, como defende Freire (2001). O planejamento mensal das atividades, feito coletivamente, foi orientado a se pautar na escolha de temas geradores significativos para os contextos sociais das crianças e suas famílias, conforme acena a proposta freireana. Então, nessa perspectiva, é possível destacar alguns destes temas geradores que ancoraram a proposta didático-pedagógica da escola durante a ação das extensionistas: Eu respeito as pessoas; A Solidariedade em tudo; Preciso ser grato; Proteção à natureza; Amor ao próximo; Como é bom ser criança; A paz começa em mim; Toda família é especial, dentre outros.

Além disso, as extensionistas passaram a atuar na organização dos momentos didáticos (rotina) da escola, sistematizando os tempos, sequências, ambientes, etc. Os momentos didáticos adotadas na rotina escolar são: 1. Acolhimento; 2. Meditação e oração; 3. Apresentação; 4. Atividade dirigida; 5. Higiene e alimentação; 6. Atividade específica; 7. Recreio livre.

A título de ilustração, apresentamos o planejamento semanal de um dos temas geradores desenvolvidos no mês de novembro de 2019: “Eu respeito as pessoas”, cujos objetivos eram de contemplar as diferenças, combater o preconceito e compreender que cada um tem um modo de ser e viver que precisa ser respeitado. Dentro da rotina escolar, as extensionistas propõem várias atividades. Aqui destacamos algumas “atividades dirigidas” elaboradas pelas extensionistas:

a) A Contação de história – para esse tema foi escolhida a história: “minha amiga cadeirante”, onde se focou na deficiência física como uma condição que pode ser absolutamente vivenciada se tivermos acessibilidade nos ambientes e recursos adaptados;

b) O vídeo educativo – foi escolhido o vídeo “Min e as mãozinhas”, onde se abordou a comunicação em língua de sinais, feita por pessoas surdas;

c) O filme infantil – foi exibido o filme “Fora de vista” que destaca a história de uma criança com deficiência visual;

d) A vivência dos sentidos - se estimulou o uso dos diferentes sentidos para conhecer o mundo a sua volta, demonstrando que é possível “ver com o tato”, “falar com as mãos”, etc.;

e) A vivência artística “pintando com a boca e com os pés”, onde as crianças realizaram pinturas (com guache e pincel), usando a boca e os pés, a fim de valorizar as diferenças e demonstrar a superação humana daqueles que possuem algum tipo de limitação;

f) A entrevista com pessoa surda, usando a comunicação em língua de sinais ou gestual (as crianças têm aula de libras na escola, sempre nas terças feiras, no momento didático intitulado atividade específica).

Os resultados dessas vivências e atividades propostas dentro da ideia do desenho universal de aprendizagem, e pautada no tema gerador “eu respeito às pessoas”, indicaram que, entre 3 e 6 anos de idade, é somente a partir da experiência, do contato, da oportunidade, que podemos levar os pequenos à reflexão e ao respeito às diferenças, as compreendendo dentro da diversidade humana (NUNES & MADUREIRA, 2015).

As crianças pequenas se surpreenderam com os vídeos, histórias contadas, experiências feitas e, inicialmente, demonstraram expressões de pena e subestimação com relação aos sujeitos com deficiência. No entanto, ao vivenciar as atividades propostas ao longo da semana, pudemos verificar mudanças de postura e o desenvolvimento de um olhar de respeito e reconhecimento do potencial de cada um, culminando com expressões de valorização das diferenças, além do desejo de aprender junto – demonstrado especialmente no contato com a pessoa surda, onde todas as crianças fizeram seu esforço para se comunicar com ela.

Além disso, na condição de extensionistas, os resultados do projeto de extensão, demonstraram que, conforme defende a literatura na área, ensinar é uma profissão que se aprende e a base do conhecimento para o ensino não é fixa e final. Assim, para se criar uma escola inclusiva é preciso focar no desenvolvimento de atitudes acolhedoras e de respeito, conforme preceitua

a agenda nacional e internacional. Além disso, considera-se conforme a inclusão, que é na escola regular que todas as crianças devem ser educadas, independentemente das suas condições e diferenças (físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, etc.) (HERRERO, 2016, s/p).

Assim, todos entenderemos que as “diferenças individuais são perspectivadas não como algo negativo que é necessário combater, mas sim como um valor de referência”, importantes para a convivência fraterna e cidadã.

Para tanto, Nunes & Madureira (2015, p. 128) defendem que numa escola e numa pedagogia que se pretende inclusiva, torna-se imprescindível “a implementação de processos de formação inicial e contínua de professores” que assegurem o desenvolvimento de práticas educativas voltada para essa direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser inclusivo não é ação impossível, mas, é preciso desenvolver ações que assegurem a construção paulatina desse ideal de educação, no chão da escola, com todos os envolvidos. O grande desafio, no entanto, é construir esse olhar sobre o ensino e a aprendizagem alargando o olhar da escola. E, nesse sentido, a experiência na escola Projeto Aponte por meio da atividade de extensão, nos convenceu que, sem essa experiência real, nossa formação estaria empobrecida, sobretudo porque parte desse aprendizado foi propiciado pela interação cotidiana e conhecimento do contexto escolar.

Outro ponto que merece atenção especial é o que colocar as próprias crianças que apresentam NEE, no foco de atenção.

Foram elas que mostraram o que ainda não sabíamos, quando achamos que estávamos prontos; foram elas que denunciaram o que precisávamos modificar, adaptar, flexibilizar, para que coubessem todas na atividade proposta, fazendo-nos rever o planejamento e o nosso próprio olhar sobre as diferenças, buscando um desenho universal de aprendizagem, onde coubessem todos.

Compreendemos, por fim, que os “processos de aprender e ensinar não são uma via de mão única”, logo, o professor não é aquele que ensina, mas, é também aquele que aprende (FREIRE, 2001), na relação com as crianças e suas diferenças, por isso, conhecer as NEE de cada uma fez diferença na proposição didática, nos ajudou a reconstruir nosso olhar sobre a escola e seu papel social. E, cabe ao professor, buscar modelos pedagógicos que facilitam a inclusão escolar e social, assegurando assim o envolvimento e a participação de todos os alunos, sem excluir nenhum desses pequeninos de seus direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.

_____. Parecer Nº 20 CNE/CEB. Brasília: Senado, 2009.

_____. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília: Senado, 2015.

FALCONER, A. P. A promessa do Terceiro Setor. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP). Fonte: SINAPSE: <https://sinapse.gife.org.br/download/1999>.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

KRAMER, Sonia (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

Projeto Político Pedagógico. Projeto Aponte, 2015.

HERRERO, D. O desenvolvimento infantil pleno: igualdade, equidade e oportunidade no brincar. 10^o IX semana de valorização a primeira infância e cultura de paz (22 a 24 de nov). Brasília: Senado Federal. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-infancia/lista-semanas/ix-semana/artigo-2>

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógica inclusivas. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>, 2015.

12

PROJETO O.N.D.A.¹ – DIVULGANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Fabiana Sena da Silva²
Maria Eulina Pessoa de Carvalho³
Allyson Carvalho de Araújo⁴
Inês Assunção de Castro Teixeira⁵
Andressa Soares de Oliveira⁶
Ingrid Floriano dos Santos⁷

O interesse pela divulgação científica das teses e dissertações produzidas pelos/as discentes do Programa de Pós-Gradu-

1 A sigla O.N.D.A significa Outras Notas sobre Divulgação Acadêmica.

2 Coordenadora do projeto. Professora do DME/CE e Vice coordenadora do PPGE/UFPB (2018 a 2020). E-mail: fabianasena@yahoo.com.br

3 Colaboradora do projeto. Professora do DHP/CE e Coordenadora do PPGE/UFPB (2018 a 2020). E-mail: mepcarv@gmail.com

4 Professor da UFRN. Atuou no projeto em 2019, como colaborador e bolsista PNPB do PPGE (2018 a 2019). E-mail: allyssoncarvalho@hotmail.com

5 Professora visitante do PPGE/UFPB. Colaboradora do projeto em 2019. E-mail: inestei@uol.com.br

6 Bolsista do projeto de extensão (2019). E-mail: soarsandressa@gmail.com

7 Voluntária - aluna do curso de Pedagogia-UFPB (2019). E-mail: ingrid.floriano@hotmail.com

ação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) surgiu em reunião de planejamento entre a Coordenação do programa – composta pelas professoras Maria Eulina P. de Carvalho e Fabiana Sena da Silva – e os professores Inês A. de Castro Teixeira, Professora Visitante e Allyson Carvalho de Araújo, bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes. A visibilidade das dissertações e teses corresponde ao impacto social dos programas de pós-graduação e responde à avaliação do PPGE/UFPB, conforme orientações da Capes.

Refletindo sobre como visibilizar as produções discentes de forma ampla, o grupo de docentes referidos decidiu veiculá-las em meio digital através de vídeos curtos protagonizados por suas autoras e autores. Um projeto com esta temática foi submetido e aprovado pela Profa. Fabiana Sena no EDITAL PRAC Nº 01/2019, obtendo a uma bolsa do PROBEX. Assim, o projeto pode contar com uma bolsista para auxiliar na divulgação das produções discentes do PPGE e, especificamente, na produção dos vídeos.

Tendo como objetivo divulgar o conhecimento científico produzido a partir das dissertações e teses concluídas nos últimos cinco anos PPGE/UFPB, este projeto buscou a ampliação do público que pode se beneficiar da pesquisa educacional, nos diversos setores da sociedade, por meio das redes sociais. Traduzindo os resultados das pesquisas (dissertações e teses) em Educação para uma linguagem acessível e direta, a bolsista e as/o docentes integrantes do projeto utilizaram o formato de vídeos curtos de no máximo 2 minutos.

Esta estratégia de divulgação possibilita aproximar a sociedade do que tem sido produzido pelo PPGE/UFPB, de forma que as pessoas possam fazer uso das contribuições dos resultados das pesquisas em seu cotidiano, especialmente em suas práticas profissionais. Nesse contexto, a veiculação da pesquisa contribui para a formação da cidadania, como finalidade da comunicação pública.

POR QUE DIVULGAR A CIÊNCIA NAS REDES SOCIAIS?

A propagação das tecnologias da informação móveis e sem fio (TIMS), a partir do século XXI, fez com que as pessoas desenvolvessem diferentes habilidades para armazenar, visibilizar e trocar informações de forma muito rápida e efetiva. As TIMS têm modificando gradualmente as maneiras como percebem, pensam e interagem no mundo, além de alterar os modos de aprendizagem, comunicação e comportamento. Nesse contexto, cada vez mais aumenta a migração de diversos grupos sociais para o ciberespaço, transformando as relações entre as pessoas e entre as pessoas e os objetos, inaugurando novos modos de interação e socialização.

A velocidade das informações e a linguagem da comunicação por meio das mídias digitais demonstram a junção entre a ciência, a tecnologia e a inovação (CT&I). Assim, as TIMS inserem-se no campo de interesse das políticas de CT&I, assumindo um papel estratégico no acesso do público ao conhecimento e debate científico. Tornam-se cada vez mais relevantes no serviço de atualizar o conhecimento científico, ao passo que possibilitam a participação pública nas discussões contemporâneas dos mais

variados temas, inclusive de temas polêmicos como gênero, escola sem partido, ensino familiar, ensino religioso, entre outros.

Portanto, a divulgação científica nos veículos digitais assume a função socializadora da informação e do conhecimento, que até então estava restrita aos veículos impressos, possibilitando às pessoas o acesso amplo e irrestrito para sua formação. A disseminação da ciência por meio das redes sociais possibilita o desenvolvimento dos sujeitos:

[...] aumenta o seu conhecimento sobre o mundo que o rodeia bem como influencia a sua capacidade de tomar decisões informadas sobre saúde, segurança, alimentação, ambiente, entre muitas outras áreas e torna-o capaz de usar as novas aplicações e ferramentas derivadas da ciência no seu cotidiano de uma forma eficaz. (SAIOTE, 2013, p. 14).

Salienta-se que a diversidade dos conteúdos e a qualidade das informações presentes em diferentes veículos são de fundamental importância para a leitura crítica da mídia, para se evitar as falsas polêmicas e ou disseminar erros no processo de divulgação científica.

Considerando que para a sociedade em geral o papel da mídia na disseminação da informação científica é essencial, seu uso como ferramenta tem se revelado um aliado importante de pesquisadores/as e órgãos de fomento. Nesse horizonte, as TIMS vêm ocupando um lugar complementar no exercício de construção do conhecimento.

Assim, partimos do pressuposto de que as universidades brasileiras vêm cumprindo seu papel de divulgação científica intrapares (com público especializado; conteúdo especializado e

código de linguagem fechado), mas ainda necessita realizar um esforço para impulsionar a ampla divulgação científica.

Nesse contexto, as redes sociais digitais, como, por exemplo, o Youtube, Facebook, Instagram, Twitter, se tornaram ferramentas importantes para compartilhar a ciência e para “os cientistas partilharem o seu perfil acadêmico, estabelecerem projetos colaborativos e contactarem com o público em geral” (SAIOTE, 2013, p. 31). Adotando novas práticas na relação entre ciência e sociedade, por meio de plataformas, canais e páginas digitais, acredita-se na democratização do acesso às pesquisas, incluindo a população em geral no debate sobre temas científicos.

Considerando que a produção do conhecimento de base intelectual e acadêmica esteve centrada nas instituições de ensino e pesquisa, distanciadas da sociedade mais ampla, com o objetivo de superar esse distanciamento é que este projeto de divulgação científica assume um lugar estratégico nas políticas de extensão da UFPB, cumprindo com as dimensões de ampliação crítica e reflexiva da missão da extensão (THIOLLENT, 2002).

CIÊNCIA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

De acordo com Giardelli (2012, p.22), “vivemos o poder das conexões, da aprendizagem coletiva, do compartilhamento social e de uma exposição sem precedentes de novas ideias e abordagens”, ainda que a sociedade contemporânea possa ser muitas vezes assinalada pela fragmentação da informação que circula em diferentes formatos e contextos.

Nos últimos anos, tem se buscado a divulgação de informações e resultados de pesquisas produzidas nas universidades

à população externa através das mídias sociais. Com as TIMS, os veículos e formas de comunicação ampliam as possibilidades de divulgação científica, uma vez que a construção de diferentes discursos vai de acordo com as características das mídias sociais e do público a que se destinam. Assim, no processo de mediação da cultura

a importância e emergência da Divulgação Científica é uma reação da comunidade científica, que busca se legitimar, enquanto esfera de produção humana, não apenas por seus membros internos, mas também pelos indivíduos que estão distantes da cultura científica, ao passo, que o público e a sociedade são agentes ativos nessa conjuntura e, frequentemente, exigem e buscam informações acerca do conhecimento científico e tecnológico (LIMA e GIOR-DAN, 2014, p. 12).

Um dos eixos das ações acadêmicas/universitárias para promover o intercâmbio entre saberes científicos e sociais/culturais é a extensão universitária, entendendo-a como associada ao ensino e à pesquisa, e comprometida com um projeto de desenvolvimento com justiça social e de democratização da ciência.

A extensão universitária é então resgatada enquanto instrumento que vai possibilitar à universidade cumprir sua função social. Repensar a extensão universitária enquanto atividade acadêmica significava colocá-la lado a lado do ensino e da pesquisa como meio de democratizar o conhecimento produzido e ensinado na universidade e, ao mesmo tempo, possibilitar que esta mesma universidade atendesse às demandas mais urgentes da população, na crítica e na reconstrução de uma sociedade mais justa. (NOGUEIRA *apud* NOGUEIRA, 2000, p.8)

Nessa perspectiva, a produção do conhecimento científico precisa ser disseminada pela cultura digital cada vez mais pulsante através do eixo da extensão universitária. Promover e potencializar uma cultura digital científica, por meio da rede social, possibilita ao PPGE/CE/UFPB fazer extensão universitária divulgando as produções de seus egressos além dos muros institucionais e dos círculos acadêmicos. Possibilita, ademais, se articular com a educação básica na Paraíba, inicialmente, e atingir todo o país na busca da democratização do conhecimento e da informação produzidos na pós-graduação. E, ao mesmo tempo, divulga as produções de seus doutorandos/as e mestrandos/as a toda a comunidade mundial de língua portuguesa.

EXECUTANDO UM PROJETO

Este projeto teve a participação de alunas/os egressos do PPGE/UFPB apresentando suas pesquisas de tese ou dissertação concluídas, para dar visibilidade aos seus resultados e contribuições sociais. Inicialmente foram realizadas oficinas com os/as participantes para ajustar uma comunicação clara, sucinta e assertiva para o devido endereçamento de informação ao público-alvo.

Conhecendo o hiato que há entre a linguagem acadêmica e as formas de expressão em linguagem audiovisual e radiofônica, com fins de comunicação a públicos diversos, tais oficinas foram necessárias para as/os participantes ensaiarem exprimir de forma sintética e objetiva os resultados das pesquisas. Isso porque quem divulga o conhecimento científico deve estar/ser ciente de que sua atividade não se restringe apenas à pura transmissão da

informação, às vezes entendida, equivocadamente, como mera tradução.

Nessa direção, foram realizados 16 vídeos com a participação das/os autoras/es das pesquisas (recém mestres e doutores do PPGE), além de mais 3 vídeos com pesquisadores convidados pelo PPGE/UFPB, Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, Prof. Dr. Miguel González Arroyo e Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato, este último também egresso do PPGE/UFPB, tendo cada vídeo duração máxima de um minuto⁸.

Interessante constatar que a divulgação das dissertações e teses em formato audiovisual nas redes sociais, como Instagram e Facebook, teve efeito positivo na visibilidade das pesquisas e em menor espaço de tempo do que a divulgação realizada pelo canal de comunicação oficial da Universidade Federal da Paraíba, o seu repositório institucional. O quadro a seguir apresenta as pesquisas que foram divulgadas pelo Projeto O.N.D.A e que tinham seus produtos finais (dissertação ou tese) no Repositório Institucional da UFPB para fins de verificação de estatísticas de acesso.

⁸ Todos os vídeos produzidos e veiculados em redes sociais podem ser verificados nos endereços <https://www.instagram.com/ondaprojeto/>, https://www.facebook.com/Projeto-ONDA-2248832612100036/?ref=page_internal e <https://www.youtube.com/channel/UCGtbQrWmF7ReumnmuQjWmqQ>.

Quadro 1 – Comparação de visibilidade de pesquisas em diferentes plataformas

N	Pesquisa*	Estatística de visita-ção no Repositório UFPB**	Data de disponibi-lização no Repositório	Inte-ração em redes so-ciais***	Data de divulgação nas redes sociais
01	CANUTO, Priscila Santos. Uma escola chamada “Carandiru”: uma história das figurações de poder. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.	52	30/11/2015	149	13/06/2019
02	PINHEIRO, Danielle Ventura de Lima. Colégio Lourdinias da capital Paraibana: um modelo educacional para um público feminino Pessoense (1939-1999). 2018. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.	59	26/07/2018	106	15/16/2019

03	DINIZ, Ercules Laurentino. Aprendizagem nos ambientes virtuais: uma análise da concepção discente na licenciatura em ciências biológicas a distância da Universidade Federal da Paraíba. 2018. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.	62	26/03/2018	152	07/07/2019
04	SILVA, Genilson José. O ensino de empreendedorismo na educação pública: uma análise acerca da concepção docente nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Alcantil PB. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.	82	27/03/2018	89	09/07/2019

05	AMORIM, Valquiria Gila. Gênero e edu- cação superior: perspectivas de alunas de física. 2017. 112f. Dis- sertação (Mestra- do em Educação) – Universidade Federal da Para- íba, João Pessoa, 2017.	219	23/02/2017	133	29/07/2019
06	FERREIRA, Alexandre de Oliveira. For- mação inicial de professores e a ideologia: um campo de dispu- tas e manutenção da ordem. 2018. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Uni- versidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.	34	29/06/2018	81	15/08/2019
07	LOPES, Sawana Araujo. Relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos projetos pedagógicos: desafios. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Uni- versidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.	174	31/05/2016	78	29/08/2019

08	GOMES, Jose Cleudo. Direitos Humanos, educação e cidadania LGBT: uma análise das ações do Programa Brasil sem homofobia em João Pessoa/PB. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.	316	23/02/2016	71	07/09/2019
09	DURÉ, Ravi Cajú. A formação inicial na concepção docente: necessidades formativas de professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. 2018. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.	90	09/03/2018	108	02/10/2019

- | | | | | | |
|----|--|----|------------|----|------------|
| 10 | BANDEIRA, Francikely da Cunha. A dimensão educativa do trabalho dos agentes comunitários de saúde: nos passos dos ACS de Mari-PB. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. | 63 | 22/02/2017 | 91 | 16/10/2019 |
| 11 | SOARES, Filipppe Paulino. A educação infantil de uma criança surda na cidade de João Pessoa – PB. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. | 90 | 29/08/2016 | 76 | 08/11/2019 |
-

12	FIGUEIREDO, Gustavo Alencar. Educação contextualizada e convivência com o semiárido brasileiro: perspectivas para o ensino de ciências. 2017. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.	117	11/04/2017	34	18/11/2019
13	GOMIDES, Fernanda Paula. Representação de cidadania nos livros didáticos de educação moral e cívica durante o regime militar brasileiro (1964-1985).c2015. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.	47	11/06/2015	81	01/12/2019

* Pesquisas divulgadas pelo Projeto O.N.D.A constantes (dissertação ou tese) no Repositório Institucional da UFPB.

** Dados coletados no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba (<https://repositorio.ufpb.br/jspui/>) no dia 09 de junho de 2020.

*** Considera-se interação o somatório de ações nas plataformas, a saber: likes, comentários e compartilhamentos. Dados coletados nas páginas do Projeto O.N.D.A em redes sociais (<https://www.instagram.com/ondaprojeto/> e https://www.facebook.com/Projeto=-ONDA2248832612100036-/?ref_page_internal) no dia 09 de junho de 2020.

Fonte: Dados do Projeto

Como é possível perceber, mais de 60% das pesquisas que podem ser visualizadas no quadro acima tiveram maior repercussão em redes sociais que no repositório institucional, algumas delas com um incremento de mais de 150% de visibilidade. Contudo, mesmo dentre as pesquisas que tiveram mais acessos pelo Repositório Institucional da UFPB é relevante considerar que têm no mínimo o dobro de tempo de veiculação na plataforma.

Ao nosso olhar, claramente, os tipos de “circuitos comunicacionais” de acesso à informação das redes sociais e do repositório institucional são distintos e se endereçam a públicos distintos, o primeiro mais afeito à população em geral e o segundo mais usual entre pares da comunidade acadêmico/científica. Neste sentido, podemos considerar que, mais do que comparar a forma mais eficaz para gerar visibilidade da pesquisa e, assim, apostar em uma política única de divulgação de pesquisas, é importante multiplicar estratégias e adotar uma atitude colaborativa na divulgação do conhecimento produzido.

Assim, ao veicular a pesquisa educacional produzida por nosso programa de pós-graduação, com base nos princípios da comunicação pública, o Projeto O.N.D.A. potencializa seu impacto social, aproximando a comunidade do que tem sido produzido pela UFPB.

Atualmente, o projeto O.N.D.A é veiculado por meio de três redes sociais influentes: Instagram, Facebook e YouTube, com mais de 200 seguidores ativos.

Facebook:

<https://www.facebook.com/Projeto-ON-DA-2248832612100036/>

Instagram:

<https://instagram.com/ondaprojeto?igshid=1cfpit39lfc8p>

YouTube:

<https://www.youtube.com/channel/UCGtbQrWm-F7ReumnmuQjWmqQ>

Para a sustentabilidade do Projeto O.N.D.A., o novo regulamento do programa passa a exigir a entrega de vídeo de divulgação juntamente com o exemplar da tese ou dissertação.

REFERÊNCIAS

GIARDELLI, Gil. **Você é o que você compartilha**: e-agora: como aproveitar as oportunidades de vida e trabalho na sociedade em rede. São Paulo: Gente, 2012.

LIMA, Guilherme da Silva & GIORDAN, Marcelo. Entre o Esclarecimento e a Indústria Cultural: reflexões sobre a divulgação do conhecimento científico. In: TAVARES, Denise & REZENDE, Renata (Orgs.). **Mídias & Divulgação Científica - Desafios e Experimentações em meio à Popularização da Ciência**. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2014.

NOGUEIRA, M. das D. P. (org.). **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (BRASIL)**. Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: UFMG, PROEX, 2000.

SAIOTE, Joana. **Comunicação de Ciência nas Redes Sociais**: O caso dos Laboratórios Associados de Portugal. Tese, Universidade do Porto: Faculdades de Letras, 2013.

SILVA, Fabiana Sena. Produção do Conhecimento dos mestrandos do PPGE/UFPB: incursões de veiculação pela TV UFPB. **Projeto de Extensão**. Universidade Federal da Paraíba: Pro-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, 2019.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Revista Cronos**, v. 3, n. 2, 10 out. 2002.

13

CINEMA NAS ALDEIAS INDÍGENAS TABAJARA DA PARAÍBA

Ranieri Ferreira C. da Silva¹

Lusival Barcellos²

Renata Tatianne de L. Silva³

Maria da Penha Félix da Silva³

Germano Santana Lima³

Martha Loreнна Bizerra Oliveira da Silva³

Marcio Rogério Bandeira do Nascimento³

Anielly Rozendo Limeira³

Márcia Medeiros Figueiredo⁴

Eliane Farias⁵

1 Graduando em Cinema e Audiovisual pela UFPB. Bolsista, E-mail: ranierif98@gmail.com

2 Professor do Departamento de Ciências das Religiões/CE/UFPB. Coordenador. E-mail: lusivalb@gmail.com

3 Discente do Curso de Ciências das Religiões. Voluntária. E-mail: tatianne_sylva@hotmail.com

Discente do Curso de Ciências das Religiões. Voluntária. E-mail: penhafelixcr@gmail.com

Discente do Curso de Ciências das Religiões. Voluntário. E-mail: germanosantana@gmail.com

Discente do Curso de Psicopedagogia. Voluntária. E-mail: lorebizra@gmail.com

Discente do Curso de Ciências das Religiões. Voluntário. E-mail: rogerio-bandeira0@gmail.com

Discente do Curso de Ciências das Religiões. Voluntária. E-mail: anielly.rozendo@outlook.com

4 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Colaboradora Interna. E-mail: marcinhamedeiros2@gmail.com

5 Doutoranda em Educação pela UNINI - Universidad Internacional Iberoamericana – México. Mestra em Ciências das Religiões (UFPB). Colaboradora Externa. E-mail: eliafariass@gmail.com

O artigo Cinema nas Aldeias Indígenas Tabajara da Paraíba expõe a relevância do Programa de Bolsas de Extensão (Probex) de projetar filmes e documentários nas aldeias indígenas Vitória e Barra de Gramame, do povo Tabajara da Paraíba.

O Projeto, coordenado pelo Professor Dr. Lusival Barcellos, teve a participação de um bolsista, seis estudantes voluntários, uma colaboradora interna e outra externa. Foi utilizada a metodologia da pesquisa etnográfica onde, a priori, foi realizada uma Roda de Conversa na qual os indígenas expressaram sobre quais assuntos gostariam de assistir, e, num segundo momento, projetar os filmes/documentários e, em seguida, fazer uma conversa interativa com questões reflexivas sobre o tema visto.

A proposta resultou no fortalecimento da identidade e da resistência Tabajara na atual conjuntura, bem como, em descobertas e contribuições para a equipe do PROBEX.

No processo histórico brasileiro, de modo sistemático, os meios de comunicação têm divulgado a trajetória de grupos minoritários na luta por respeito aos seus valores, tais como: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, quer, intersexuais (LGBTQI+), negros, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais.

Neste trabalho, o PROBEX utilizou o cinema como instrumento de comunicação nas aldeias dos indígenas Tabajara da Paraíba, visando à divulgação da história e o resgate da memória, reverberando no fortalecimento da sua identidade. Consiste, portanto, numa estratégia reparadora diante dos fatos discriminatórios ocorridos com o povo indígena. Os Tabajara, por exemplo, tiveram sua terra espoliada, sua língua silenciada, seus costumes, valores culturais oprimidos e invisibilizados.

No entanto, como o lendário pássaro fênix, esses originários ressurgiram das próprias cinzas no século XXI. Hoje a história reverencia sua resistência, persistência e existência, pois, vivenciam um processo de etnogênese⁶ e se empoderam na reconquista do seu “devir-índio”⁷. Em face deste contexto, urge a sociedade reconhecer, respeitar e valorizar o indígena, seus costumes, modo de ser, viver, existir, pensar, enfim, sua alteridade.

Nesse sentido, a decisão de utilizar como recurso o cinema, nas aldeias, justifica-se por acreditar que de algum modo, contribui como um catalizador na divulgação das raízes dos povos originários desvelando os terríveis contextos de ameaças e de violência ao qual foram submetidos desde a invasão dos europeus há mais de cinco séculos. É neste contexto etnográfico que se destaca a história do povo indígena Tabajara da Paraíba. Mergulhar nessa cultura de valor é respeitar a diversidade étnica retratada pelas diferentes formas de organização da vida cultural destes povos, envolvendo a forma como vivenciam a espiritualidade, herdada da sua ancestralidade.

CONTEXTO HISTÓRICO DO POVO TABAJARA

No século XVI viviam na Paraíba dezoito etnias indígenas (BARCELLOS; FARIAS, 2015). Hodiernamente, restam apenas duas: o povo Potiguara e o povo Tabajara. Outrora, os indígenas Tabajara viviam em constantes conflitos, principalmente com a

⁶ Faz referência ao fenômeno do reaparecimento de povos considerados extintos no Nordeste, que tem sido denominado de diferentes formas de acordo com os grupos de estudos e organizações indigenistas de forma que a eles já se referiram como etnogênese, emergência, ressurgência e revivescência étnica. (ARCANJO, 2003).

⁷ Indígenas que agora ‘voltam a ser’ índios, são os índios que reconquistam seu devir-índio, que aceitam redivergir da maioria, que reaprendem aquilo que já não lhes era mais ensinado por seus ancestrais. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015).

nação Potiguara, transitando entre idas e vindas por todo o litoral nordestino.

Conforme Barcellos e Farias, (2015, p. 58), “Oriundos da bacia do rio São Francisco/BA, chegaram em 1584 após batalhas e perseguições sofridas por aquelas bandas.” Esse povo, responsável pela defesa e conservação de suas terras ao longo de intensos conflitos vividos, foi expropriado no século XX do Sítio dos Caboclos no litoral Sul/PB.

Além da expulsão do seu território de tradição, foi obrigado a silenciar sua língua materna – o tupi, o contato com a mãe terra e natureza sagrada, sobretudo, seu legado e seus rituais foram emudecidos. Entretanto, sabiamente conservados pelos troncos velhos (anciãos) de maneira disfarçada para não ser presa do voraz inimigo “civilizado”.

Diretamente relacionada com o reavivamento do povo Tabajara, a ação do PROBEX se emaranhou na vida do jovem Ednaldo dos Santos Silva, promissor jogador em Maceió/AL – à época – que estava com viagem marcada para jogar em Portugal.

Quis o destino mudar a história dessa liderança, conhecida hoje como Ednaldo Tabajara, quando veio até a Paraíba para despedir-se de seus parentes. Nessa visita, passa a conhecer o Mito da Profecia do antigo Tronco Velho Tabajara, Antônio Piaba de que “[...] um dia haveria um jovem destemido que iria novamente reunir o seu povo e conquistar o seu território.” (BARCELLOS; FARIAS, 2015).

Diante de tal narrativa, Ednaldo tomou para si essa profecia, renunciando a um promissor contrato para ser jogador profissional em Portugal. (BARCELLOS; FARIAS, 2015). A decisão

de não mais seguir sua carreira profissional o leva a realizar uma trajetória extraordinária de reunir novamente o seu Povo e jogar em favor da vida ancestral que pulsa no seu DNA.

Ednaldo Tabajara deu início a uma árdua missão: a de saber quem eram os Tabajara, onde estavam, qual a documentação que existia sobre eles. Com uma admirável habilidade na busca de parceiros, encontrou na Universidade Federal da Paraíba um primeiro respaldo positivo acerca da documentação histórica Tabajara.

Após muitas idas e vindas, dias, meses e anos se passaram, algumas parcerias firmadas, lutas, lágrimas, risos e vitórias, permitiram, finalmente, o reconhecimento nacional e internacional dos Tabajara da Paraíba como indígenas.

O povo Tabajara tem, oficialmente, uma população de 755 indígenas segundo o Relatório de Fundamentação Antropológica concluído em 2010 (MURA; PALITOT; MARQUES, 2015).

Entretanto, o cacique Ednaldo Tabajara afirma que atualmente o contingente chega a mais de mil indígenas, que estão distribuídos em residências nas comunidades periféricas das cidades paraibanas de João Pessoa, Conde, Pitimbu, Alhandra e nas aldeias Vitória, Barra de Gramame e Nova Conquista do Bambuzal (em edificação), na área rural do município de Conde.

No que se refere a organização política está estruturada com três caciques (um por aldeia), duas associações, um conselho de lideranças, um conselho de saúde e dois grupos de mulheres: as Moaras e as Niaras. Sobre as tradições culturais, revitalizam o ritual sagrado do Toré, o ritual da Lua Maior, a arte em cerâmica, o artesanato e a pintura corporal.

Quanto à religiosidade, noventa por cento dos indígenas são adeptos de religiões pentecostais. Os não pentecostais acreditam no Deus Tupã, nas forças espirituais da natureza e dos espíritos invisíveis – seres encantados dos seus ancestrais que os protegem e fortalecem suas vidas. Vale registrar, que todos os indígenas respeitam e valorizam a terra e os elementos da natureza como sagrados. A terra encerra uma simbologia que é o epicentro de espiritualidade, religiosidade e de identificação cultural do povo Tabajara.

CINEMA NAS ALDEIAS TABAJARA

Este trabalho do Probex nasceu em 2019, por iniciativa do professor Dr. Lusival Barcellos, com a finalidade de fomentar a aproximação da comunidade acadêmica e, a posteriori, a sociedade civil paraibana no intuito de conhecer a história, a cultura, o modo de vida e os desafios existenciais na contemporaneidade do povo indígena Tabajara, esperando como resultado contribuir para alteridade e o fortalecimento da identidade étnica.

A proposta teve como lócus as duas aldeias Tabajara: a Aldeia Vitória, localizada na comunidade da Mata da Chica, e a Aldeia Barra de Gramame, localizada nas proximidades da Praia de Gramame, ambas no município de Conde/PB, no Litoral Sul, visando atender a um público contingente de aproximadamente cento e vinte indígenas. O objetivo central foi viabilizar possibilidades por meio do cinema o fortalecimento da identidade e da resistência Tabajara na atual conjuntura.

Afinal, a projeção de filmes e documentários não tinha um fim em si, mas um “pano de fundo”, de apresentar temáticas das

diversas etnias indígenas do território brasileiro. Vale salientar que nesse universo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), atualmente são 305 etnias e falantes de 274 línguas diferentes, onde cada povo apresenta particularidades culturais e de formas de vida.

O projeto foi estruturado com uma equipe de sete discentes, sendo um bolsista e seis voluntários. Também contou com a participação de uma colaboradora interna e uma externa para apoiar e desenvolver as atividades do projeto.

Os primeiros encontros foram direcionados para a escuta das narrativas e o estudo da história desse povo originário da Paraíba. O professor Lusival Barcellos e a doutoranda Eliane Farias especialistas nessa etnia, contribuíram sobremaneira na etapa de conhecimento do *locus* do Projeto. A primeira aproximação com a realidade das aldeias foi com a finalidade de observar e ouvir através de uma roda de conversa os indígenas, as lideranças e os caciques. Além disso, ter a oportunidade de conviver com eles e fazer uma imersão na sua cultura, foi um fato marcante para a equipe do PROBEX, especialmente, por perceber a existência de uma história e cultura – mesmo silenciada por mais de um século – latente e desejosa de se expandir, junto à sociedade. Os valores cultivados pelos seus ancestrais e repassados secretamente aos mais jovens, ecoam como vozes resistentes que reverberam pelas matas se materializando nas mentes e nos corpos da descendência que carrega o sangue e os ideais, também como forma da própria resistência e continuidade.

Ao conceber serem parte desse todo que é a natureza, desenvolvem um imaginário que sustenta sua continuidade, pois,

segundo eles, o sangue dos seus ancestrais que foi derramado na terra, frutifica e volta a alimentar a vida que segue. Por isso, a terra é mãe e representa o berço da vida, merecendo respeito e cuidado para si e para tudo que nela habita.

Nos eventos organizados por eles, o público era composto pelos indígenas de cada aldeia, com seus respectivos caciques, Ednaldo Tabajara na Aldeia Vitória e Carlinhos Tabajara na Aldeia Barra de Gramame.

Durante os trabalhos do PROBEX, foi organizado, em 29 e 30 de abril de 2019, o I Grito Indígena Tabajara da Paraíba. Neste evento estiveram presentes representantes da Comunidade Acadêmica da Paraíba, a excelentíssima prefeita do município de Conde professora Marcia Lucena, estudantes da educação básica e superior, representantes do Ministério Público da Paraíba, Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e outras. Contudo, o destaque, de fato, foi a participação maciça de integração do povo Tabajara – indígenas das aldeias e urbanos. O evento propiciou o fortalecimento das relações entre os poderes públicos e os indígenas que apresentaram suas demandas. Nesse sentido, foram ouvidos e receberam esclarecimentos sobre as proposições apresentadas por eles.

Outras atividades ocorreram no período do projeto, como oficinas culturais entre os indígenas e os acadêmicos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde os estudantes tiveram a oportunidade de aprender técnicas com as artesãs na produção de artesanato e cerâmica. No mês de setembro de 2019, aconteceu a comemoração dos treze anos de luta do Povo Tabajara, com a realização da primeira versão sobre os Jogos Indígenas Tabajara-

ra. O conagraamento se deu entre os indígenas das duas aldeias, serviu como um fator de destaque positivo para os participantes do projeto, que tiveram a chance de observar a integração dos indígenas, a confraternização que era vivenciada entre as aldeias, e também as práticas esportivas presentes no dia a dia dos sujeitos locais durante suas atividades cotidianas.

A fonte primária viva, isto é, as falas dos próprios indígenas – caciques, “troncos velhos” e jovens – foram adubos para uma maior percepção de que é preciso cultivar ainda mais o diálogo do povo e da cultura Tabajara com as diversas esferas sociais não indígenas. A participação nestes eventos contribuiu, consideravelmente, para a afirmação e execução deste projeto de extensão.

Algumas exposições de reportagens e vídeos sobre a própria etnia Tabajara, a partir do “cinema”, geraram, nas rodas de conversas, reflexões sobre a realidade Tabajara na Paraíba e no Brasil. Nestes momentos, foi possível comprovar a curiosidade e a vontade dos indígenas em debaterem, refletirem temas já conhecidos, despertando horizontes como alternativas de novos rumos que a causa Tabajara poderia vislumbrar.

Ressaltamos o enftretamento de diversas dificuldades em relação à locomoção para as aldeias, pois a falta de transporte foi constante em virtude do corte de verbas das universidades pelo Governo Federal. Mesmo assim, alguns membros motorizados da equipe, junto com o coordenador disponibilizaram seus transportes viabilizando a efetivação das atividades nas aldeias.

Uma amostra do alcance satisfatório dos objetivos deste trabalho foi a nossa participação efetiva no Encontro de Extensão

(ENEX) 2019. Na apresentação em plenária de artigos, em dois momentos distintos, foi possível expor os relatos sistematizados decorrentes da vivência nas aldeias para um público que, provavelmente, não teria nenhuma aproximação com a questão indígena, e que desconhecia, inclusive, a existência do povo Tabajara na história e no território paraibano.

METODOLOGIA

Metodologia pode ser entendida como o caminho a ser seguido, uma forma pela qual um pesquisador desenvolve um estudo, um experimento. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). O método da pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa utilizado nesse projeto foi a observação *in loco* que viabilizou registrar os fatos para a obtenção de um exitoso desenvolvimento do mesmo. Para isso, teve o envolvimento e parceria dos indígenas, dos discentes e docentes, corroborando assim para a visibilidade da memória e a história desse povo.

Contribuíram teoricamente para a realização deste trabalho vários pesquisadores, dos quais destacamos, principalmente: Farias e Barcellos (2015) e Mura, Palitot e Marques (2015). “A perspectiva etnográfica ganhara força em nosso projeto, uma vez que estávamos inseridos diretamente no habitat dos indígenas e partilhávamos, especialmente com a escuta, sobre a sua cosmovisão de mundo [...]” (GERMANO LIMA, Informação Verbal. dez. 2019).

Corroborando com esta afirmação do cursista voluntário, a etnografia leva os pesquisadores a conviverem um tempo mais de perto no contexto situacional, proporcionando uma in-

ter-relação com os sujeitos. (OLIVEIRA, 2000). Trata-se de uma demanda povoada por aspectos comparativos de experiência de inter-subjetividade entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, onde o próprio pesquisador é objeto de observação. (LÉVI-STRAUSS, 1974).

Nesse sentido, para o desenvolvimento do projeto, o primeiro passo foi a realização de uma Roda de Conversa com os indígenas das aldeias Barra de Gramame e Vitória visando explicar qual seria a proposta da equipe para as atividades a serem desenvolvidas, como também, consultar a opinião deles. “Com o olhar etnográfico do coordenador do projeto, os discentes envolvidos tiveram oportunidades de aproximação com a cultura indígena e com a própria história paraibana.” (RANIERE FERREIRA, Informação Verbal. dez. 2019). O olhar e a escuta, a sensibilidade do coordenador na orientação das atividades foram fundamentais para fecundar a concretização do projeto. (OLIVEIRA, 2000).

Os passos seguintes foram: encontros quinzenais na aldeia mediados pela equipe do projeto, que se deslocava da UFPB. Na sequência, era realizada uma acolhida e conversa sobre a atividade da noite, seguida da projeção de um filme ou documentário no espaço da oca. Finalizando, havia uma reflexão e debate sobre o sentimento e descobertas que o filme ou documentário provocou entre eles. A cada edição, dois ou mais indígenas faziam um registro oral das conclusões.

Na semana que não havia atividade na aldeia, era realizada reunião da equipe do projeto, nas quintas-feiras, por duas horas, presencialmente, no Centro de Educação (CE), na UFPB, para estudos, aprofundamentos e avaliações. Nestes momentos,

eram projetados documentários, realizadas avaliações dos filmes e documentários exibidos anteriormente e escolha de temas para a condução das próximas atividades com os indígenas. Nestas reuniões foram constituídos diálogos enriquecedores com partilhas e trocas de conhecimentos para efetivação do projeto.

RESULTADOS

Dentre os inúmeros resultados deste trabalho do Probex, pôde-se destacar que a exibição dos filmes e documentários nas aldeias revelou importantes contribuições, tais como: importância do instrumento utilizado para fomentar o debate acerca dos pontos que chamaram atenção dos indígenas a partir das temáticas abordadas; levou o conhecimento de maneira não formal e sistemática da academia, contribuindo para fortalecer a reconstrução identitária; favoreceu o surgimento de um maior pertencimento e empoderamento, expressado em cada fala e em cada gesto dos indígenas.

Para Germano Lima (Informação Verbal, dez. 2019), “Os resultados alcançados foram de suma importância para os indígenas, sobretudo para nós discentes. Depois dessa vivência e convivência com os Tabajara, mudaram nosso olhar, sentir e nossa luta pela causa indígena. A extensão muda nossa história, transforma nossa vida!”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que em 2019, o PROBEX Cinema nas Aldeias Tabajara da Paraíba foi cumprido com excelência em seus objetivos. Foi possível obter a atenção e a aprovação dos indí-

genas na medida em que houve o contato numa relação sempre respeitosa quanto ao seu espaço e sua cultura, procurando fazer as exposições em dias e horários que lhes fossem mais favoráveis. Desse modo, houve a construção de diálogos esclarecedores sobre a inclusão e a visibilidade do povo indígena.

Além disso, a exposição de documentários e filmes sobre outros povos indígenas para os Tabajara viabilizou o conhecimento sobre as lutas e cultura destes, como também sinalizou novos horizontes alternativos, novos rumos que a luta Tabajara poderá traçar.

Todavia, o espírito fundante do mesmo é um desafio que necessita ser considerado por toda sociedade envolvente, nas diversas formas de parcerias, para se poder escrever nova e fidedigna história a ser contada e transmitida às próximas gerações sobre a existência da cultura e da resistência efetiva e construtiva do povo Tabajara da Paraíba.

REFERÊNCIAS

ARCANJO, Joselito Alves. **Toré e identidade étnica: os Pipipã de Kambixuru: índios da Serra Negra.** 2003. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2003.

BARCELLOS, Lusival; FARIAS, Eliane. **Memória Tabajara: manifestações de fé e de Identidade étnica.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. *In: MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia.* São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. p. 1-36.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Edu, 2013.

MURA, Fabio; PALITOT, Estevão; Marques, Amanda. **Relatório de Fundamentação Antropológica para Caracterizar a Ocupação Territorial Tabajara no Litoral Sul da Paraíba**. Instrução Técnica Executiva n. 34/DAF/2009. João Pessoa: Funai, 2015.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O índio em devir. *In*: HERREIRO, Marina; FERNANDES, Ulisses (org.). **Baré: Povo do Rio**. São Paulo: Sesc, 2015.

14

A HORA E A VEZ DA POESIA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LINGUAGEM: UMA EXPERIÊNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti¹

Ana Amélia Silva Costa²

Andreza Rodrigues Chaves³

Isabelle Mingareli Nogueira dos Santos⁴

Yordan de Oliveira Cavalcanti⁵

A universidade brasileira, cujo currículo se constrói, principalmente, a partir dos avanços da ciência, da tecnologia e da cultura, é um espaço privilegiado que visa à formação dos indi-

1 Doutora em Linguística. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, atuando nos cursos de Pedagogia e vinculada aos programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE). E-mail: marineumao-liveira@gmail.com.

2 Ana Amélia Silva Costa, discente do curso de Letras, voluntária. E-mail: anameliasilvacosta@gmail.com.

3 Andreza Rodrigues Chaves, discente do curso de Dança, voluntária. E-mail: andrezarodrigueschaves@gmail.com.

4 Graduanda em Relações Públicas pela Universidade Federal da Paraíba, bolsista do projeto de extensão *A poesia como prática social de linguagem*. E-mail: mingarelin@gmail.com.

5 Graduado em Comunicação Social e graduando em Letras, ambos pela Universidade Federal da Paraíba. Aluno voluntário no projeto de extensão *A poesia como prática social de linguagem*. E-mail: y.jornalista@gmail.com.

víduos. Enquanto fomentadora de ensino, pesquisa e extensão, atrela-se a políticas voltadas para a educação superior, mas com importantes reflexos nos demais níveis de ensino.

Grande parte da missão universitária é marcada pelo fato de ter se tornado um dos meios de desenvolvimento social e econômico do ambiente em que se estabelece. O lugar que ocupa na sociedade é reconhecido, institucionalmente, como espaço de saber, tendo se transformado em um patrimônio cultural valioso.

Na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, por exemplo, a extensão, foco de nossas reflexões neste artigo, é um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que, de forma indissociável, articula o ensino e a pesquisa, visando a viabilizar uma relação transformadora entre o espaço acadêmico e a sociedade. Suas ações podem ser eventuais ou permanentes, sendo consideradas fundamentais, devendo receber, por parte de todos os setores da instituição, a devida relevância a que faz jus.

Ressaltamos, desse modo, o mérito da extensão na composição do currículo do ensino superior, sendo ela, pois, um dos pilares que compõem as instituições formadoras de educadores e de profissionais de várias áreas, reconhecendo-lhe que, através de relações multidisciplinares, tem o papel primordial de integrar teoria e prática, na dinâmica da práxis educativa.

É, pois, nesse contexto, que este trabalho visa a referendar a importância das ações extensionistas, a partir do relato das experiências desenvolvidas no projeto de extensão *A poesia como prática social de linguagem*, vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX, Edição 2019.

JUSTIFICANDO A PROPOSTA DO PROJETO

Tendo em vista a urgência de tornar professores e alunos proficientes em leitura literária, em quaisquer circunstâncias em que lhes seja exigida a sua efetiva utilização, o projeto em tela deu continuidade a uma série de discussões em torno do papel da poesia na vida das pessoas, no sentido de que poderá subsidiar, em um segundo momento, ações pedagógicas de intervenção em salas de aula do ensino básico, no que diz respeito aos usos das linguagens, principalmente, a artística.

Desse modo, a proposta apresentada se caracterizou como uma ação de extensão universitária, por envolver comunidades externas à UFPB, promovendo uma interação dialógica da Instituição com a sociedade, visando à formação cidadã do estudante. A articulação entre os pilares que sustentam nossa Universidade se deu, principalmente, pela participação de professores colaboradores e de alunos voluntários, de vários cursos, na promoção do diálogo, integração e parceria com a comunidade na qual a Universidade Federal da Paraíba está inserida.

DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Antonio Candido já dizia que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249). Para cumprir com esse objetivo, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, biografias de autores e características de escolas literárias, como até hoje tem ocorrido, apesar de, já há

alguns anos, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos, quando defendem que

para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências (PCN+, 2002, p. 55).

Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.

Para que isso seja trabalhado no âmbito escolar, adotamos, neste projeto, muito das orientações metodológicas propostas por Cosson (2012), a que chama de *letramento literário*, como também com o que defende Dalvi (2013), no livro por ela organizado, *Leitura de Literatura na Escola*.

É interessante apresentar aqui um pouco do que vem a ser o que o autor chama de letramento literário. O termo “letramento” foi tomado da Linguística, mas já é de uso bastante corrente entre os que se ocupam da educação. De acordo com Cosson (2012, p.12), o letramento literário possui uma configuração especial e, pela própria condição da existência da escrita literária, pode ser descrito como um processo de letramento que se faz via textos literários, compreendendo não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, “sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade” (COSSON, 2012, p.12).

Conforme Dalvi (2013), com o advento das novas tecnologias e a adesão dos estudantes a elas, tornou-se necessário e urgente integrar professores e pesquisadores a pensar nas seguintes questões: Qual o papel da literatura, especialmente da poesia, na educação e, particularmente, na escola? O que sabemos, podemos e queremos em relação às práticas escolares relativas à literatura? Que mudanças são necessárias? É possível potencializar a literatura na formação de crianças e jovens, pela via educacional?

Defendemos, pois, que sim: é possível trabalhar o texto literário, de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, levar os alunos a ter um olhar crítico, de pesquisador, de quem não fica só na superfície do que está lendo. É preciso promover o contato dos alunos com bons textos no espaço escolar. Até porque muitos dos nossos alunos só terão essa chance de passar a ver o livro literário como um objeto cultural.

A proposta didático-metodológica de Dalvi (2013, p.81) apresenta eixos considerados fundamentais para o trabalho com a literatura na escola, como a seleção de textos literários para leitura; a avaliação do trabalho com a literatura nas salas de aula; e os livros didáticos, como suporte para esse trabalho. Mas, para que essa abordagem seja possível, é preciso tornar esse tipo de texto acessível, não no sentido de estar disponível em todos os lugares da escola, mas que a literatura “seja tornada compreensível, discutível, próxima”. Segundo a autora, é necessário, também, promover eventos de leitura literária, familiarizar os leitores em formação com vários gêneros, suportes e modos de apresentação do texto que forem possíveis.

Desse modo, tendo em vista essas questões, a proposta desenvolvida por este projeto visou a, principalmente, abrir espaços para o trabalho com as artes e com o texto literário na vida das pessoas, principalmente, com o que abordasse a poesia, no sentido de propor, em intervenções pedagógicas, novas possibilidades de interpelação, capazes de incentivar, através de um trabalho interdisciplinar, o gosto pela leitura de textos poéticos, buscando desenvolver nos professores e alunos participantes suas habilidades artísticas.

Concordo com Rezende (2013, p.111), quando diz que um dos maiores problemas da leitura literária talvez não se encontre na resistência dos alunos à leitura, “mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração”. Foi buscando abrir esse espaço e dedicando parte de um precioso tempo que o projeto foi estabelecido com êxito e bons resultados.

Vejamos, a seguir, o passo a passo metodológico de como o projeto foi realizado.

DA TEORIA À PRÁTICA: uma experiência exitosa

Após a escolha do(a) aluno(a) bolsista, pelos trâmites legais informados no Edital PROBEX 2019, publicamos a abertura de inscrições para alunos e/ou professores, tanto internos quanto externos, que quisessem participar como voluntários ou colaboradores. Essa informação foi amplamente divulgada nas redes sociais. Cerca de 50 pessoas mostraram interesse em participar e se juntaram à coordenação e à aluna bolsista que foi selecionada e, assim, foi possível dar início ao que foi programado.

DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Um primeiro passo foi definir e planejar as atividades a serem desenvolvidas ao longo da vigência do projeto, o que ocorreu no mês de março. Foi nesse período que escolhemos o tema para a produção do sarau poético, culminância do projeto, a ser apresentado à comunidade, em geral, como uma das últimas atividades a serem elaboradas.

Entre os meses de abril a outubro, o grupo entrou num processo de reuniões semanais, às terças-feiras, das 18h às 20h, na UFPB, para estudo de textos poéticos e teóricos, sobre a linguagem poética, e preparação das atividades a serem realizadas nas rodas de conversa e nos ensaios do próprio sarau poético, eventos abertos ao público que aconteciam aos sábados, sempre das 10h às 12h, no teatro Lima Penante.

Como projeto interdisciplinar, foi necessário, também, a realização de oficinas sobre teatro, dança, música e artes visuais, já que os envolvidos não eram artistas nem profissionais dessas áreas. Para essas atividades, contamos com a colaboração voluntária de um diretor artístico, de uma coreógrafa, de um coordenador musical e de uma fotógrafa.

Muitas pesquisas foram empreendidas ao logo do período em que o projeto de extensão se estendeu, tendo em vista os inúmeros vieses propostos. Foram vários estudos sobre poesia, textos poéticos e poetas, sobre arte em geral, sobre o poder da música e da dança, como também sobre a linguagem visual. A cada encontro, a cada oficina, a cada roda de conversa e a cada ensaio, muitos conhecimentos circulavam e eram compartilhados com os participantes.

O SARAU POÉTICO

Dentre as atividades estabelecidas em nosso plano de ação, a produção do sarau poético em si foi a que mais demandou esforços, tanto pela complexidade de se organizar e de se realizar um espetáculo artístico aberto ao público em geral, como pelas dificuldades impostas aos envolvidos, que precisavam se dedicar ao que lhes cabia em cena: dizer poemas, cantar, danças, participar de ensaios fotográficos, entre outros. Vale ressaltar também a disponibilidade e tempo a serem dedicados às demandas do projeto, não só pelas leituras necessárias, mas pela presença obrigatória nas oficinas de preparação de corpo e voz e nos ensaios da apresentação.

Sendo um espetáculo com base teatral, houve esforços extras para a construção de cenários, composição de figurinos, produção de maquiagem, concepção de planos de luz para a iluminação das cenas, escolha da trilha sonora, além de toda a logística publicitária e de registro, como cartazes, folhetos, convites, filmagem, fotografia. Todas essas operações foram executadas pelos próprios componentes, com poucos recursos e sempre buscando valorizar a sustentabilidade na adaptação e no reaproveitamento de materiais dos mais diversos.

A produção do roteiro do espetáculo foi uma atividade à parte. Escolhido o tema *amor* a ser detalhado, pesquisas sobre poemas e músicas que versavam sobre esse assunto foram empreendidas para a composição da base do *script*, que foi, conforme veremos na sequência, organizado tendo como marcação das partes em que se arranjou palavras ligadas tanto à literatura

(epígrafe, prólogo e epílogo), quanto ao teatro (1º ato, 2º ato e 3º ato), numa clara intenção de consubstanciar a interação entre as linguagens especificadas:

- ⊙ Epígrafe: **ODE AO TROVADORISMO** - Homenagem ao primeiro movimento literário em língua portuguesa, imortalizado pelas famosas cantigas de amor e de amigo.
- ⊙ Prólogo: **O QUE É O AMOR?** – Questionamentos sobre os conceitos que tentam explicar esse sentimento tão complexo, diverso e contraditório.
- ⊙ 1º Ato: **PROJEÇÕES E PLATONISMO** – A eterna busca pela pessoa ideal, alma gêmea, eivada da mais pura perfeição e, por isso, inatingível.
- ⊙ 2º Ato: **ERA UMA VEZ** – Referência às histórias de amor, que encantam e povoam o imaginário, sonhos e desejos das pessoas, como a de Romeu e Julieta.
- ⊙ 3º Ato: **DAS TRAIÇÕES E DESENGANOS** – Alusão à tênue linha que separa o amor do desamor, a admiração das decepções, a vida da morte.
- ⊙ Epílogo: **AMAR!** – Mesmo com todos os percalços que envolvem as relações humanas, o amor é um sentimento que vale a pena ser vivido.

A repercussão sobre a temporada de apresentações do sarau poético foi bastante positiva. Em três dias, o evento foi visto por cerca de mil pessoas, tanto da comunidade acadêmica (professores, alunos e servidores), quanto da comunidade em geral.

Nos dias que se seguiram à culminância do projeto, os comentários nas redes sociais foram elogiosos, reconhecendo a

relevância do projeto para a formação integral dos professores e alunos integrantes, como também pelo incentivo à formação de plateia para movimentos artístico-culturais dessa natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas no decorrer do projeto visaram a favorecer a formação integral dos participantes, como também a possibilitar a melhoria na qualidade do ensino de língua e de arte, principalmente, por buscar promover a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimentos, integrando ensino, pesquisa e extensão. Ensino, porque o projeto se voltou, de certa forma, para a sala de aula, tanto da graduação, quanto do ensino básico, já que foi desenvolvido por e para professores e alunos universitários e de ensino básico, discutindo propostas que visassem a promover o gosto pela leitura; pesquisa, porque as leituras sugeridas e as investigações estabelecidas buscaram respostas para as dúvidas, no sentido de trazer explicações para o que almejávamos alcançar; extensão, porque o nosso foco sempre foi favorecer o processo de interação entre todos os envolvidos.

Quando à viabilidade do projeto proposto, podemos citar que contamos com os recursos humanos, os colaboradores e os voluntários inscritos, e que houve o local definido para nossos encontros, rodas de conversa e ensaios abertos, que foi a sala do Núcleo de Arte Contemporânea, além do local adequado para a realização do Sarau Poético, o Teatro Lima Penante, pertencente à UFPB.

Como mecanismo de monitoramento, todas as atividades foram devidamente registradas no diário de bordo de cada um dos envolvidos, assim como a observância da frequência, da assiduidade e da pontualidade foi imprescindível para o engajamento responsável de todos. A atuação do grupo passou por um processo de avaliação contínua, no sentido de que pudéssemos acompanhar a motivação e o progresso de cada um.

Em relação ao impacto social do projeto, cuidamos para que todos tivessem acesso a informações sobre a temática desenvolvida e sobre as teorias subjacentes, no sentido de promover mudanças em relação à percepção do artístico-cultural, em suas mais diversas linguagens.

Já em termos de inovação, acreditamos que a divulgação das atividades nas redes sociais e a interação virtual entre os participantes, em tempo real, trouxeram esse componente como algo contemporâneo e mediador.

Nosso projeto contribuiu para que a comunidade envolvida, tanto interna, quanto externa, se sentisse preparada para também otimizar ações no campo da leitura literária, construindo uma rede de saberes, que possa continuar promovendo protagonismo e autonomia.

Enfim, acreditamos que a poesia, foco central do projeto descrito, enquanto linguagem artística presente em todas as artes, favoreceu o crescimento pessoal de cada participante, além de propiciar a expansão de nossa capacidade crítica e de sensibilização, no contexto em que estamos inseridos, enquanto cidadãos do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Línguas, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

REZENDE, Neide Luzia de; O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

15

A IMPORTÂNCIA DA IN/FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO DOS CONSELHEIROS DO FUNDEB NO CACS

Maria Aparecida Nunes Pereira¹
Gabriela da Costa Silva²

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 substituindo, assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF.

A mesma legislação criadora do FUNDEB instituiu também o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS), responsável por acompanhar e fiscalizar os recursos que compõem o referido fundo. Com vigência de 14 anos, esse mecanismo de financiamento contempla todos os níveis e modalidades de ensino, no âmbito da educação básica, corrigindo, desta for-

¹ Professora do DFE/CE/UFPB. Coordenadora do Projeto. E-mail: marinunes.edu@gmail.com

² Aluna do Curso de Pedagogia. Bolsista do Projeto. E-mail:gabriela.costa.0799@gmail.com

ma, alguns problemas identificados no âmbito da vigência do fundo anterior, o FUNDEF.

O FUNDEB, à semelhança do seu antecessor, é formado pela receita resultante de impostos e transferências constitucionais, e redistribuída entre os municípios, em cada estado, de acordo com o número de alunos matriculados nos sistemas de ensino, conforme dados do Censo Escolar do ano anterior.

De acordo com o artigo 22 da Lei 11.494/2007, pelo menos 60% dos recursos do Fundo deverão ser utilizados para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício da docência na rede pública e, 40%, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2007).

Com fins de acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização dos recursos do FUNDEB, o artigo 24 da referida legislação, conforme já mencionado, determina a criação de Conselhos (CACs) no âmbito de cada ente federativo. Os CACS devem supervisionar o censo escolar anual e a proposta orçamentária, os recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Transporte Escolar - PNATE e do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA, além de formular pareceres conclusivos para a prestação de contas, a serem encaminhados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

O CACS sofreu alterações no plano legal, por meio da Portaria Nº 481 de 11 de outubro de 2013, no que se refere a criação, composição e funcionamento. Pesquisas realizadas mostram que houve avanços em relação às atribuições dos conselheiros e composição do Conselho, porém, na prática, os CACS não funcionam

conforme o previsto na legislação, sobretudo, no que se refere à participação efetiva dos conselheiros. (ALVES; SOUSA JUNIOR; PEREIRA, 2003; SOUSA JÚNIOR, 2003; PEREIRA, 2012).

Considerando que o controle social ainda é uma prática em desenvolvimento, “[...] a difusão de dispositivos democratizadores da legislação tem de ser acompanhada de esforços para difundir uma cultura de fiscalização por parte da sociedade brasileira” (BASSI; CAMARGO, 2009, pág.. 106). Neste sentido, observa-se que apesar dos avanços, há grandes desafios para que de fato o controle social seja exercido efetivamente.

Atentando para esse panorama de desafios do exercício do controle e participação social é que foi criado no âmbito do Programa de Extensão (PRAC/UFPB), da Universidade Federal da Paraíba, o projeto intitulado “Capacitação para Conselheiros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social- CACS do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB”, com o objetivo de contribuir com o processo de formação dos membros do CACS do FUNDEB, em municípios da região metropolitana de João Pessoa - PB.

A primeira experiência de formação dos conselheiros do CACS ocorreu em 2017, primeiro ano de vigência do projeto. Os primeiros contatos com vistas à realização da formação no município, foi com o presidente do Conselho de Cabedelo que relatou a necessidade da capacitação uma vez que os membros ainda não tinham participado de nenhum processo formativo com fins de atuação no CACS. Apresentou-se a proposta e, na sequência, houve a adesão por parte dos conselheiros titulares e suplentes.

No ano de 2018 a equipe coordenadora do projeto recebeu convite do Secretário Municipal de Educação do município de Alhandra - PB para a formação dos conselheiros do CACS. A proposta do curso foi apresentada aos conselheiros, que logo aderiram à iniciativa da UFPB, definindo-se, nesse momento, um cronograma de reuniões, temáticas a serem exploradas e locais de reuniões.

No ano de 2019 à convite da Secretaria Municipal de Educação de Santa Rita, a formação de conselheiros do FUNDEB ocorreu neste município. Além dos conselheiros do CACS, participaram do processo formativo, membros do Conselho Municipal de Educação de Santa Rita.

Em 2020 a capacitação será ofertada para quatro (04) municípios da região metropolitana, a saber: Bayeux, Conde, João Pessoa e Lucena - PB.

Destaca-se que, formalizada a parceria nos municípios com vistas ao processo formativo, a equipe de formação apresenta aos conselheiros o projeto, seus objetivos, justificativa, aporte teórico e metodologia e cronograma de atividades, este podendo sofrer alterações a partir das demandas dos conselheiros.

O passo seguinte é a aplicação de um questionário, por parte da equipe formadora, com fins de traçar o perfil do conselheiro do FUNDEB. Os dados coletados e analisados contribuem com o redimensionamento do trabalho, aspecto bastante relevante, uma vez que trabalha-se e aprofunda-se os elementos mais frágeis no tocante à formação dos membros para uma atuação mais efetiva frente ao CACS.

Portanto, neste artigo, apresentar-se-á no primeiro momento, dados sobre o perfil dos conselheiros dos três municípios paraibanos, já contemplados com a formação, a saber: Cabedelo, Alhandra e Santa Rita e, no segundo momento, as considerações acerca da importância da formação para uma atuação efetiva frente ao Conselho.

PERFIL DOS CONSELHEIROS DOS CACS DE CABEDELLO, ALHANDRA E SANTA RITA-PB

Na perspectiva de planejar a formação de modo a contribuir com a atuação efetiva dos conselheiros frente ao CACS, uma das primeiras ações é a aplicação de um questionário. Busca-se conhecer o grau de formação dos conselheiros, o segmento que representa, o tempo de conselheiro, o tipo de nomeação (indicado pela categoria, poder público, entidade de classe, voluntário, dentre outros), a filiação partidária, a periodicidade das reuniões do CACS e a sua participação, a participação ou não em formações específicas para atuar no CACS, se possui conhecimento da legislação que instituiu o FUNDEB, se sofre/sofreu algum tipo de pressão para o não cumprimento das suas atribuições de conselheiro, se acessa o FNDE, quais as principais dificuldades enfrentadas enquanto conselheiro, dentre outras.

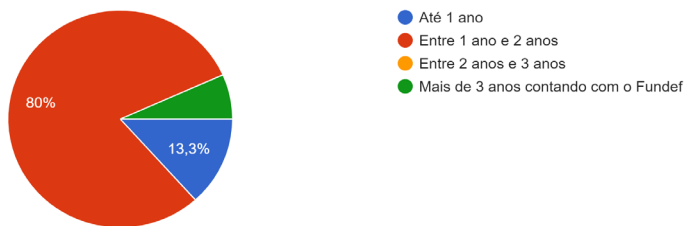
Serão apresentadas nesta seção algumas das questões/respostas apresentadas pelos conselheiros, ao responderem o questionário. No total, 15 questionários foram aplicados, respondidos e entregues à equipe do projeto.

Dentre as questões respondidas uma delas foi: Qual o seu tempo de atuação no CACS. Do universo de 15 conselheiros, 80%

respondeu ter de 1 a 2 anos de atuação no conselho, 13,3% entre 2 anos e 3 anos e 6,7% mais de 3 anos contando com o Fundef.

Gráfico 1: Tempo no conselho

2- tempo de Conselheiro
15 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor

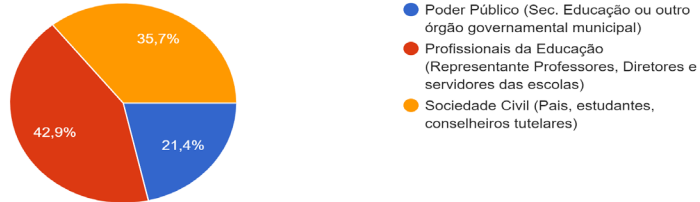
Os conselheiros eleitos são nomeados para um mandato de 2 (dois) anos, permitida a sua recondução por mais um mandato consecutivo, conforme art. 6º da Portaria supracitada. (BRASIL, 2013).

Questionados acerca da rotatividade nos CACS, os conselheiros destacaram, dentre outros, mudança do gestor municipal e equipes da Secretaria Municipal de Educação, que ao serem eleitos influenciam na dinâmica de funcionamento dos conselhos, falta de tempo para participar das reuniões e falta de formações voltadas à atuação nos conselhos.

Na sequência, buscou-se identificar o segmento que os membros do CACS representam. Do total, 42,9% representam os profissionais da educação, 35,7% representam a sociedade civil e 21,4% representam o poder público.

Gráfico 2: Representação no conselho

3- Representa quem
14 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor

Os dados apontam que os profissionais que atuam no CACS representam segmentos/categorias, ou seja, o Poder Público municipal, representantes de professores, gestores, servidores, pais, estudantes, conselho tutelar, dentre outros. Apesar de muitos terem respondido o questionário aplicado, tem se constatado que determinadas categorias não frequentam as reuniões de formação ofertadas nos municípios, principalmente, representantes dos estudantes 2 (dois), dos pais 2 (dois), gestores escolares 1(um), Conselho Tutelar 1 (um), Conselho Municipal de Educação 1(um), além da ausência de membros suplentes.

Verifica-se um esvaziamento muito significativo, fato que contribui negativamente com a qualificação dos mesmos para atuar de modo efetivo nos CACS.

Quanto à nomeação para o cargo de conselheiro, 66,7% foram indicados por entidades representativas de classe, 26,7% pediram para ser conselheiros, e 6,7% foram indicados pelo Secretário de Educação.

Gráfico 3: Nomeação para o cargo de conselheiro

4- Quanto a nomeação para o cargo de conselheiro

15 respostas

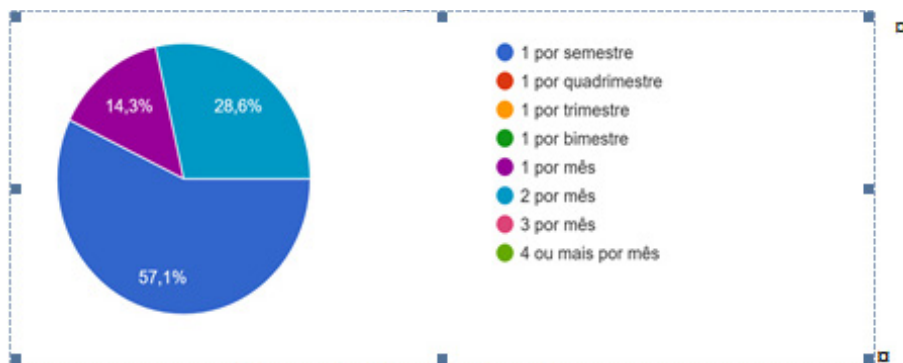


Fonte: Gráfico criado pelo autor

De acordo com o artigo 4º da Portaria 481/2013, os conselheiros titulares e suplentes são indicados em observância ao disposto no art. 24, § 3º, da Lei nº 11.494/2007. No âmbito de da esfera municipal, 9 (nove) conselheiros são indicados pelo Prefeito ou Secretário Municipal de Educação, presidentes dos sindicatos das categorias do professores e dos servidores das escolas públicas de educação básica, por meio de processo eletivos. (BRASIL, 2007; 2013).

Consta-se, portanto, que a grande maioria dos conselheiros são escolhidos por entidades de classe, fato que lhes conferem autonomia para atuar conforme as suas atribuições, precipuamente, o acompanhamento e controle social dos recursos do FUNDEB.

Quanto a frequência em reuniões, 57,1% afirmaram participar de 1 (uma) reunião por semestre, 28,6% de 2 (duas) reuniões por mês e 14,3% de 1 (uma) reunião por mês.



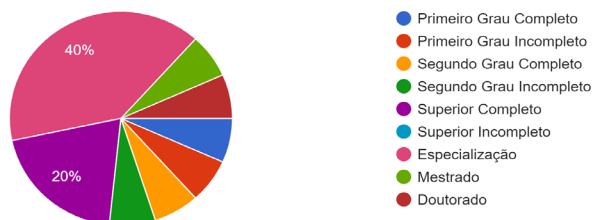
Fonte: Gráfico criado pelo autor

Constata-se a baixa participação dos conselheiros nas reuniões do CACS, fato que ocasiona problemas, inclusive no que se refere ao cumprimento das incumbências, a que se referem os artigos 24 e 27 da Lei 11.494/2007. (BRASIL, 2007).

Quanto ao grau de formação dos conselheiros, 40% tem especialização, 20% tem o superior completo, 6,7% tem mestrado, 6,7% tem doutorado, 6,7% tem o primeiro grau completo, 6,7% tem o primeiro grau incompleto, 6,7% tem o segundo grau completo e 6,7% tem o segundo grau incompleto.

Gráfico 5: Grau de formação

5- Grau de Escolaridade
15 respostas



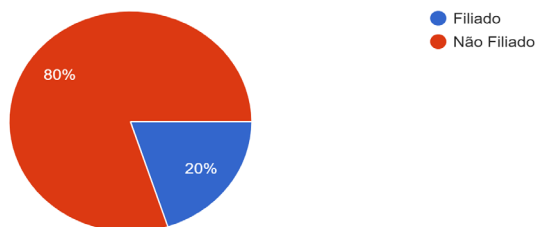
Fonte: Gráfico criado pelo autor

Verifica-se que os conselheiros dos CACS possuem, em sua grande maioria, formação em nível superior e pós graduação, *lato e stricto sensu*. Apesar disso, há um elevado desconhecimento acerca da dinâmica do financiamento da educação, inclusive das suas atribuições enquanto conselheiros. Questionados acerca do fato, alegam falta de capacitação por parte do MEC/FNDE, Secretarias de Educação e outros órgãos, a exemplo do Tribunal de Contas, além da dificuldade de ler e compreender os instrumentos legais, peças orçamentárias, dentre outros.

Em outra pergunta, a fim de verificar a presença de conselheiros filiados ou não a partidos políticos, verificou-se que 80% dos conselheiros não são filiados.

Gráfico 6: Filiação a partido político

6- Filiação a partido político
15 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor

Tem-se constatado que os membros que participam de outros órgãos colegiados nos seus municípios (APM, Conselhos Escolares, Conselhos Tutelares, dentre outros), de sindicatos e partidos políticos, atuam de forma mais ativa nos Conselhos. Possuem maior conhecimento da legislação, entendem um pouco de orçamento público, conhecem a burocracia institucional, fatos que lhes credenciam a participar e a contribuir com as ações/atribuições dos CACS.

Quanto à capacitação para a função de conselheiro do FUNDEB, questionou-se: De quantas formações/capacitações, específicas sobre o FUNDEB e o CACS, você participou no período de 2017 a 2019? Do universo de 15 conselheiros, 73,3% não participaram de nenhuma formação, 20% participou de uma única formação e 6,7% afirmaram não atuar como conselheiro nesse período.

Gráfico 7: Participação em formações

8- Capacitação para a função de Conselheiro do Fundeb: Em 2017 participou de quantas capacitações e/ou formações (Seminários, Cursos ...a distância ou Oficinas de formação/capacitação)
15 respostas



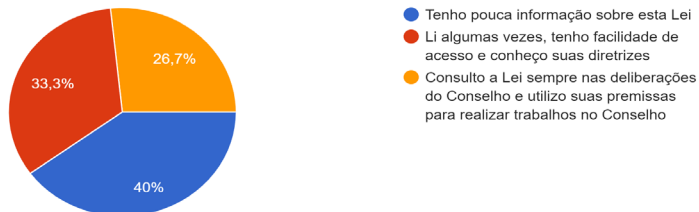
Fonte: Gráfico criado pelo autor

Os dados acima demonstram que a grande maioria dos conselheiros atuam nos CACS sem a devida formação, dificultando o acompanhamento das receitas e despesas do FUNDEB, a utilização desses recursos e a identificação de má utilização e desvios dos recursos da educação.

Considerando a legislação que regulamenta o FUNDEB, uma das perguntas do questionário diz respeito ao conhecimento da Lei 11.494/2007. Verifica-se no gráfico a seguir, que apenas 26,7% dos entrevistados consultam a Lei sempre nas deliberações do Conselho e utilizam suas premissas para realizar os trabalhos, 40% tem pouca informação sobre esta Lei e os outros 33,3% leram algumas vezes.

Gráfico 8: Sobre a Lei 11.494/2007

10- Quanto à Lei 11.494 - Lei que instituiu o FUNDEB
15 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor

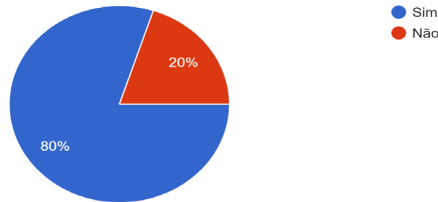
É notória a falta de formação dos conselheiros para atuar nos Conselhos. Sem o conhecimento da legislação fica difícil atuar de forma efetiva, acompanhando, fiscalizando, denunciando irregularidades, contribuindo com as boas práticas de gestão administrativa, dentre outras.

A formação continuada faz-se necessário para que os conselheiros possam exercer a sua função de representante social, da melhor forma. É nessa direção que o Curso de Extensão ofertado ano a ano pela PRAC/UFPB, tem seguido, ou seja, capacitar todos os conselheiros, tanto os titulares quanto os suplentes, além de outros representantes sociais. No entanto, conforme já mencionado anteriormente, os conselheiros, em sua maioria, não tem participado dos processos formativos destinados à sua melhor qualificação e atuação.

Sobre o manual do FUNDEB, 80% afirmou ter conhecimento e apenas 20% declarou não ter conhecimento.

Gráfico 9: Conhece o Manual do FUNDEB

13- Você tem conhecimento sobre o Manual de Orientação para o Conselheiro do FUNDEB disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE?
15 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor

Os conselheiros, em sua maioria, declararam conhecer o Manual do FUNDEB na questão anterior, no entanto, na questão 10 fica evidente que um percentual elevado pouco utiliza o referido documento.

Gráfico 10: Sobre o Manual do FUNDEB

14- Caso a resposta acima tenha sido positiva, você
12 respostas



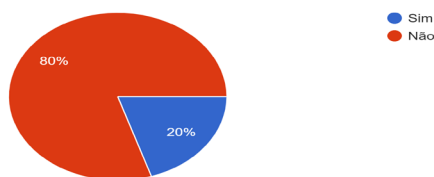
Fonte: gráfico criado pelo autor

Buscando entender as dificuldades dos conselheiros frente às suas deliberações, foi feito o seguinte questionamento: Você sente ou já sentiu algum tipo de pressão para não realizar

o acompanhamento e o controle em suas ações como conselheiro do FUNDEB? Os dados obtidos mostram que 80% não sentiu nenhum tipo de pressão, no entanto 20% já sentiu.

Gráfico 11: Pressão para não realizar acompanhamento e controle nas ações do conselho

17- Você sente, ou já sentiu algum tipo de pressão para não realizar acompanhamento e controle em suas ações como conselheiro do FUNDEB?
15 respostas



Fonte: Gráfico criado pelo autor

O percentual de 20% dos que se sentem coagidos a não desenvolverem o seu trabalho, conforme determinações legais, é bastante elevado no entanto, já foi maior. A legislação que aprovou o FUNDEB e a Portaria 481/2013, apresentam uma série de impedimentos legais à participação de cônjuges e parentes consanguíneos ou afins, até 3º (terceiro) grau, de membros do executivo, tesoureiros, contadores ou funcionários de empresas que prestem assessorias relacionadas à administração pública, pais de alunos que exerçam cargos comissionados ou prestem serviços terceirizados no âmbito da gestão, estudantes não emancipados, dentre outros. (BRASIL,2013).

Considerando as atribuições dos conselheiros, presentes na legislação, 93,3% nunca solicitaram à agência do Banco do Brasil ou da Caixa Econômica Federal um extrato da conta do FUNDEB do seu município; 46,7% nunca acessaram a página do

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para obter informações sobre o FUNDEB; 71,4% nunca realizaram visitas/inspeções para verificar o andamento de obras e/ou serviços realizadas com recursos do FUNDEB; 86,7% nunca realizaram visitas/inspeções para verificar a adequação e a regularidade do transporte escolar; 93,3% jamais realizaram visitas/inspeções para verificar a utilização de bens adquiridos com recursos do FUNDEB. Como podemos ver na tabela a seguir.

Tabela 1- Dados dos questionários aplicados aos conselheiros do CACS do FUNDEB

PERGUNTAS	SIM	NÃO
Você já solicitou à agência do Banco do Brasil ou da Caixa Econômica Federal um extrato da conta do Fundeb do seu município?	6,7%	93,3%
Você já acessou a página da Internet do FNDE para obter informações do FUNDEB?	53,3%	46,7%
Você já realizou visitas/inspeções para verificar o andamento de obras e/ou serviços realizadas com recursos do Fundeb?	28,6%	71,4%
Você já realizou visitas/inspeções para verificar a adequação e a regularidade do transporte escolar ?	13,3%	86,7%
Você já realizou visitas/inspeções para verificar a utilização de bens adquiridos com recursos do Fundeb ?	6,7%	93,3%

Fonte: tabela criada pelo autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se nos gráficos que há uma lacuna no que se refere ao conhecimento da legislação que regulamenta o FUNDEB, e conseqüentemente, os CACS, a exemplos da Lei 11.494/2007, do Decreto 6.253 e da Portaria N. 481/2013.

O manual do FUNDEB é conhecido pela maioria, no entanto, apesar disso, constatou-se que o seu uso não se efetiva na prática, uma vez que menos da metade consulta com frequência nas deliberações. Santos Neto (2015 p. 64), ressalta a importância de:

Entender que os conselhos são espaços de aprendizado e ao mesmo tempo de desafios, desafios esses que colocam a frente principalmente os que têm pouco tempo de conselhos, pois dentro dos conselhos surgem sempre colocações e dinâmicas contextuais que se insere dentro de um espaço que não é só o espaço físico e constituído para aquela finalidade conselheira, mas o espaço de desafio se dá dentro e fora do espaço de atuação.

Neste sentido, o projeto de Capacitação dos Conselheiros do FUNDEB busca aproximar os conselheiros do arcabouço teórico-metodológico do Financiamento da Educação, assim como instrumentalizá-los para um trabalho mais efetivo no âmbito do Conselho.

Considerando as incumbências previstas no paragrafo seguinte do art.24 da Lei 11.494/2007,

§ 13. Aos conselhos incumbe, também, acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE

e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos e, ainda, receber e analisar as prestações de contas referentes a esses Programas, formulando pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos e encaminhando-os ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Observa-se, a partir dos dados, que essas atribuições ficam em segundo plano, por falta de conhecimento da legislação. Relatos de membros que têm participado do processo de formação realizado no âmbito da Extensão (PRAC/UFPB), afirmam que a formação deu uma ampla visão sobre o financiamento da educação, sobre a política de Fundos, os CACS, as atribuições dos conselheiros, a importância dos CACS enquanto órgãos de gestão colegiada e a relevância desse órgão para a melhoria da gestão dos recursos da educação, especificamente, os recursos do FUNDEB.

Ao serem questionados sobre as contribuições, todos os conselheiros responderam nessa mesma direção, se referindo a formação como propiciadora de novos conhecimentos e de total contribuição para a atuação efetiva e qualificada.

REFERÊNCIAS

BASSI, Marcos Edgar; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Participação e controle social no FUNDEF e no FUNDEB**. POIÉSIS: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação, v. 2, n. 1, p. 105-118, jan./jun., Tubarão, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art.60 do Ato das Disposições

Gerais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de jun.2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm . Acesso em: 10 de mar de 2020.

SANTOS NETO, Joel Antonio dos. **O desafio dos conselheiros para o acompanhamento das ações do FUNDEB nas cidades de Bayeux e Cabedelo** / Joel Antonio dos Santos Neto. - João Pessoa: UFPB, 2015. 75f. : il.

PEREIRA, Maria Aparecida Nunes. **Financiamento da educação básica no estado da Paraíba: análise dos primeiros resultados do FUNDEB nos municípios de João Pessoa e Cabedelo - PB**. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 274p. 2012.

PEREIRA, M. A. N. SOUSA JUNIOR, L. SILVA, G. C. **FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB NO ESTADO DA PARAÍBA**. Anais do VI Seminário Internacional de Pesquisa do GREPPE, p. 195-202, 2019. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/seminariogreppe2019/anais.pdf>. Acesso em: 23 de mar de 2020.

16

CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA OS PROCESSOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elzanir dos Santos¹

Idelsuite Sousa Lima²

Ana Carla Paulino da Silva³

Dália de Figueiredo Pereira⁴

Érika Karolyne dos Santos Félix⁵

O objetivo primeiro da instituição escolar, especialmente da rede pública, é a democratização do acesso ao conhecimento escolar de modo que os alunos possam usufruir de um ensino de qualidade, como sendo um direito à cidadania. A avaliação da aprendizagem constitui elemento fundamental neste intento, por ser através dela que os alunos são incluídos ou excluídos da

1 Professora do DME/CE/UFPB. Coordenadora do Projeto de Extensão. E-mail: elzaniridentidade@gmail.com

2 Professora do DME/CE/UFPB. Coordenadora Adjunta do Projeto de Extensão. E-mail: idel.lima@uol.com.br

3 Aluna do Curso de Pedagogia da UFPB. E-mail: karlapaulino63@gmail.com

4 Aluna do Curso de Pedagogia da UFPB. E-mail: dalia_pereira2010@hotmail.com

5 Aluna do Curso de Pedagogia da UFPB. E-mail: karolyneangel@hotmail.com

escola. Daí a pertinência do aprofundamento de reflexões sobre a temática.

Apesar da intensa crítica a práticas classificatórias, autoritárias e excludentes e a defesa de formas não autoritárias de ensino, quando os estudantes do Ensino Superior são indagados sobre suas experiências passadas e atuais em avaliação da aprendizagem, predominam relatos de vivências baseadas na punição e no exame, as quais resultam, muitas vezes, em memórias dolorosas.

Além disso, são comuns, por parte de estudantes, relatos de práticas avaliativas nas Escolas de Educação Básica, em que a preocupação central é com aprovação e reprovação, notas e “treinamento” das crianças para a realização de provas institucionais ou de larga escala, a exemplo da Provinha Brasil. Investir na formação inicial e contínua de professores apresenta-se como uma necessidade urgente, demandando ações para as agências formadoras.

Partindo desta contextualização, o objetivo geral do projeto foi proporcionar a relação entre a Universidade e a Educação Básica, visando contribuir para melhorias na formação docente, através de estudos e reflexões acerca de concepções e práticas de avaliação da aprendizagem, junto a licenciandas do curso de Pedagogia e educadores que atuam em escolas do Campo. E como objetivos específicos: promover a articulação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como a parceria entre Universidade e escolas da Educação Básica; desenvolver estudos e reflexões acerca da temática avaliação da aprendizagem e suas implicações para a democratização ou exclusão de estudantes, contri-

buir para possíveis ressignificações de concepções e práticas da avaliação; analisar concepções e práticas que embasam processos avaliativos desenvolvidos em escolas do campo da rede estadual de ensino da Paraíba.

É relevante enfatizar que os processos que constituem a avaliação da aprendizagem estão imbricados às concepções de sociedade, educação, formação, aprendizagem, conhecimento que embasam o trabalho pedagógico, ainda que de forma implícita.

Práticas tradicionais de ensino e avaliação ainda são muito presentes na escolarização brasileira, em todos os níveis. Tais práticas têm como uma de suas marcas a repetição, a padronização, a memorização e relações hierarquizadas, havendo pouco diálogo entre alunos e entre aluno e professor. (LUCKESI, 2011, p.57).

Simultaneamente, temos debates em torno do conceito de “avaliação mediadora ou formativa”, que embora, não seja recente, tem protagonizado as discussões acerca do que seria uma avaliação promotora da democratização do ensino, contrapondo-se a perspectivas conservadoras, autoritárias e excludentes. Esta abordagem se caracteriza pela defesa do papel mediador do professor, do acompanhamento contínuo da aprendizagem. Seu objetivo é promover a aprendizagem, favorecendo o acesso de todos, respeitadas as suas diferenças, em relação ao conhecimento sistematizado.

Como afirma Hoffman (2011, p. 20) a visão mediadora parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que te-

nha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação, a aquisição do conhecimento do aluno torna-se limitada. A avaliação é, nesta ótica, um modo de fazer que se baseia no diálogo entre professor e aluno, no apoio, na confiança e no respeito às diferenças. A proximidade do professor aos alunos é fundamental para que haja o favorecimento da aprendizagem. Hoffmann (2011) defende, ainda, que faz parte da conduta ética do professor apoiar aqueles que mais precisam.

Desta forma, a perspectiva mediadora, formativa ou diagnóstica (HOFFMANN, 2003, 2011; LUCKESI, 2011), busca superar práticas classificatórias, estigmatizantes e excludentes. Tal compreensão implica em uma intencionalidade transformadora da realidade e tem como objetivo modificar a prática educativa e, portanto, a aprendizagem.

A avaliação, realizada nesta ótica, poderá contribuir para acompanhar a construção do conhecimento, com ênfase nos processos e não apenas nos resultados, tornando-se assim promotora de uma educação que contempla as diversidades e, portanto, mais democrática.

A partir destes pressupostos descreveremos, a seguir, as ações realizadas neste projeto e seus resultados.

ENTRE LUZES, CACTOS, BORBOLETAS E ABRAÇOS: ações e resultados alcançados

Este projeto teve como eixo central contribuir para a ampliação e aprofundamento de estudos, ensejando a ressignificação de concepções e práticas acerca dos processos avaliativos na Educação Básica. Tal propósito estendeu-se igualmente para a qualificação acadêmica e profissional das licenciandas envolvidas no projeto. As ações desenvolvidas e seus resultados estão descritas e analisadas a seguir.

REUNIÕES DE PLANEJAMENTOS, ESTUDOS E ORIENTAÇÕES

Para a efetivação do projeto, o trabalho coletivo foi premissa básica da ação extensionista e os encontros da equipe executora foram organizados de modo a operacionalizar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

As reuniões entre a coordenação e as licenciandas, realizadas quinzenalmente na Universidade Federal da Paraíba, constituíram-se em espaço de formação, uma vez que contou com sessões de estudo, orientações e planejamento das ações previstas no projeto.

A partir desses estudos foi sendo estabelecida a sistemática de formação com os/as educadores/as da Educação Básica que ocorreram em encontros bimensais. A preparação de cursos de formação foi realizada coletivamente pelas coordenadoras e licenciandas. O planejamento incluiu todas as etapas da atividade, a seleção dos textos para estudo, a preparação de material didático pedagógico e as estratégias de desenvolvimento do trabalho.

Em momentos pontuais houve reuniões com a gestão da Secretaria de Educação do Estado, para deliberar sobre a parceria entre Secretaria e Universidade e, igualmente, para planejar ações que garantissem apoio logístico e pedagógico para viabilizar a participação dos/as educadores/as das Escolas do Campo, na formação.

FORMAÇÃO CONTINUADA OU FORMAÇÃO EM SERVIÇO, JUNTO AOS/ÀS EDUCADORES/AS: ARTICULANDO PESQUISA E EXTENSÃO

O desenvolvimento do projeto pautou-se por um processo de formação continuada, de modo que os/as cursistas pudessem ter acesso aos textos e discutissem com as coordenadoras do projeto a temática da avaliação da aprendizagem, como elemento subsidiário ao ensino.

Os encontros foram realizados, em sua maioria, em Campina Grande, numa parceria com a Secretaria de Estado da Educação, que disponibilizou apoio logístico (deslocamento, alimentação, material didático),

Os participantes da referida formação constituíram-se de 42 educadores, entre gestores e professores representantes de 14 Escolas do Campo, vinculadas aos polos de João Pessoa e Campina Grande – PB.

Inicialmente, foi feito um diagnóstico com a intenção de coletar dados, junto aos/às professores/as, relativos à sua formação, concepções e práticas em torno da avaliação da aprendizagem e do ensino,

Os/as cursistas registraram suas opiniões em uma ficha e a partir das respostas emitidas pelos/as mesmos/as, foram sendo

discutidas questões sobre concepções de avaliação de aprendizagem, concepções de erro, inclusão e exclusão e suas implicações para o processo de democratização do ensino. Tais reflexões foram sendo mediadas a partir de relatos docentes que situavam o contexto do seu trabalho, os desafios, entraves e estratégias encontradas para tentar sanar tais dificuldades.

Os desafios apontados pelos educadores pautaram grande parte das discussões e houve certa resistência dos mesmos em compreender a avaliação da aprendizagem como um processo. A noção de avaliação como etapa final de registro ou como aprovação/reprovação é bastante arraigada, o que dificulta a compreensão de uma prática processual voltada para a melhoria da ação docente e de busca de resultados positivos para o ensino.

Os/as cursistas afirmam, por um lado, que a prova não mede conhecimento e que deixa o aluno apreensivo; por outro, reforçam a necessidade da mesma, como etapa final, que aprova ou reprova o aluno.

Quando questionados sobre as avaliações externas, os/as docentes são categóricos em afirmar que a existência dessas provas não resulta em melhorias para o ensino. Entretanto, não interpretam desse modo, o fato de também fazerem provas com seus alunos, sem, no entanto, a utilizarem para a melhoria do ensino. Eles se contentam em, simplesmente, aplicar prova e registrar nos diários as notas obtidas pelos alunos. Nas palavras de Sousa; Lopes (2010, p. 5): “acolhem-se, nas políticas de avaliação educacional, princípios de desigualdade e competição”.

A maioria dos/as educadores/as fez referência à avaliação como sinônimo de prova, afirmando utilizar o termo “avaliação”

para amenizar o peso que tem a prova, mas a mantêm com objetivo finalizador do ensino dos conteúdos, buscando aprovar ou reprovar o aluno. Essa perspectiva é considerada por Luckési (2011) como avaliação classificatória

Os docentes relatam e reclamam que o “Sistema” os obriga a aprovar os alunos que não tiveram um bom rendimento escolar, sendo desta forma, pressionados com relação às suas decisões quanto ao destino dos seus alunos. Uma professora afirma: [sinto-me pressionada] “quando sou obrigada a aprovar um aluno que não merece aprovação”.

Esse posicionamento revela que a docente não se percebe como parte do sistema e não entende que a orientação não é para aprovar ou reprovar, mas para possibilitar a aprendizagem, cumprindo assim, a função da escola contida em seu projeto pedagógico que é ensinar para que os alunos aprendam. De acordo com Sordi; Ludke (2009, p. 316) “(...) A autonomia do docente não pode ser confundida com autonomização. Não tem ele prerrogativa de decidir por si só, algo que afeta o bem comum e marca o projeto pedagógico da escola”

Mas, há professores que destacam a importância da sua atuação e compreendem a avaliação sob outra perspectiva, inclusive no que se refere ao sistema, informando que: “Não me sinto pressionada por saber do meu compromisso, como profissional”. Essa resposta coloca em discussão o fazer docente, entendido como uma prática profissional que precisa estar voltada para a aprendizagem dos alunos.

PRODUÇÃO ACADÊMICA DAS ESTUDANTES

A participação efetiva das licenciandas no desenvolvimento do projeto gerou protagonismo discente, resultante dos estudos e reflexões realizadas. Assim, as estudantes elaboraram e apresentaram propostas de minicursos sobre avaliação da aprendizagem.

A partir de uma bibliografia específica as estudantes organizaram três minicursos, sob a orientação das coordenadoras, focalizando aspectos diferenciados da avaliação da aprendizagem.

Para subsidiar a ação proposta, as coordenadoras ministraram oficina de preparação de minicurso e de sistematização de dados para elaboração de artigo científico. As estudantes, a partir das referências utilizadas, construíram artigos para apresentação em eventos científicos.

A preparação de trabalhos para apresentação no Encontro de Iniciação à Docência - ENID consistiu em momentos de aprendizagens para as licenciandas, tendo em vista a sistematização do trabalho em forma de Resumo expandido.

O material utilizado nos minicursos foi ressignificado, dando origem aos textos que subsidiaram a apresentação oral por ocasião do ENID. Os trabalhos apresentados sintetizaram a ação extensionista realizada, as reflexões, os debates e as atividades desenvolvidas no projeto, focalizando aspectos relacionados com concepções de erro na avaliação, avaliação e projeto político pedagógico, avaliação e educação infantil.

AVALIAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO PELOS/AS EDUCADORES/AS

Para captar o posicionamento dos/as educadores/as de escolas do campo sobre a ação extensionista desenvolvida no projeto, no último encontro, foram entregues aos/às participantes tarjetas para que escrevessem, sem identificação, significados atribuídos ao conteúdo ministrado e a validade dessa formação para sua prática docente.

As repostas foram socializadas e discutidas no encerramento do encontro. As concepções de avaliação vinculam-se preponderantemente à elaboração de instrumentos de avaliação e a uma visão de avaliação como sinônimo de prova, com compreensão limitada da avaliação mediadora ou formativa.

De modo geral, os/as educadores/as consideraram o curso como sendo proveitoso e relevante para a atuação docente.

AVALIAÇÃO DO PROJETO PELAS LICENCIANDAS

Em nossa última reunião do projeto fizemos uma avaliação em torno das aprendizagens favorecidas pelas atividades desenvolvidas. Os resultados apontados foram bastante promissores. As estudantes foram orientadas a escolher uma imagem que representasse o que aprenderam no grupo. Tais imagens foram associadas a palavras como: crescimento, ampliação do conhecimento, coletividade, metamorfose, superação, capacidade de produção e reinvenção, dentre outras. Foi destaque, ainda, a presença da dimensão dialógica, na relação entre todos os membros do grupo e o fortalecimento de atitudes de esperança e resistência para contribuir para melhorias no ensino em suas futuras atuações como docentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em face do exposto reforçamos a pertinência do diálogo entre Universidade e Escola Básica, bem como as ações de extensão que se voltem para a formação de professores.

O trabalho viabilizado por este projeto, junto às licenciandas de Pedagogia e educadores/as de Escolas do campo da Paraíba, embora tenha alcançado seus objetivos, evidenciou a pertinência e necessidade da continuidade do diálogo, do debate e de proposições relativas ao tema da avaliação da aprendizagem e sua relação com uma escola democrática.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e Proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SORDI, Maria Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: **Avaliação**, Campinas/Sorocaba-SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>>. Acesso: 28 out. 2019.

SOUSA, Sandra Zákia Sousa; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. In: **Revista Adusp**. n.46, Jan/2010. Disponível:http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%E7%E3o%20Institucional/AVALLIA%C7AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf>. Acesso: 28 out. 2019.

17

ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO AOS GESTORES ESCOLARES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE JOÃO PESSOA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO¹

Roberto Derivaldo Anselmo²

Eder da Silva Dantas³

Luiz Daniel Costa Falcão⁴

Gilveneide Nunes da Silva⁵

Natalee Pereira de Melo Quirino⁶

1 Este artigo é resultado do projeto de extensão, intitulado Assessoramento Psicopedagógico aos Gestores Escolares da Rede de Ensino da Cidade de João Pessoa na Perspectiva da Inclusão, realizado no ano de 2019, com o apoio da Pró-reitoria de Extensão – PROEX, vinculada a Universidade Federal da Paraíba, e executado com recursos do EDITAL - PRAC 03/2019 - UFPB NO SEU MUNICÍPIO. Este artigo é resultado do projeto de extensão, intitulado Assessoramento Psicopedagógico aos Gestores Escolares da Rede de Ensino da Cidade de João Pessoa na Perspectiva da Inclusão, realizado no ano de 2019, com o apoio da Pró-reitoria de Extensão – PROEX, vinculada a Universidade Federal da Paraíba, e executado com recursos do EDITAL - PRAC 03/2019 - UFPB NO SEU MUNICÍPIO.

2 Coordenador do Projeto e Professor do Departamento de Psicopedagogia do Centro de Educação da UFPB. Email: anselmoeduc40@hotmail.com

3 Coordenador Adjunto do Projeto e Professor do Departamento de Psicopedagogia do Centro de Educação da UFPB. Email: ederdant@hotmail.com

4 Colaborador do Projeto e Servidor da UFPB, lotado na COPAC/UFPB. Email: secretariacopac@hotmail.com

5 Assistente Social e Colaboradora do projeto. Membro do NESMEJUS – Grupo de Estudos em Saúde mental, Educação e Justiça Social da UFPB. Email: neidenunes@gmail.com

6 Bolsista do projeto UFPB no seu município/2019 e aluna do curso de graduação em Psicopedagogia do Centro de Educação da UFPB. Email: nataleepereira9@gmail.com

A escola é uma organização social bastante complexa e exige dos gestores escolares importantes papéis e responsabilidades. O gestor é um dos atores de mais importância e de maior influência para tomada de decisões numa instituição escolar, sendo responsável por todas as atividades desta e as que ocorrem ao seu redor. É a sua liderança que dá o tom das atividades escolares, que cria o clima para a aprendizagem, o nível de profissionalismo e a atitude dos professores e dos alunos, bem como, a credibilidade junto à comunidade, por ser o principal elo entre esses elementos. Sua atuação determina, em grande parte, as características de uma gestão democrática ou individualista e autoritária.

Dentro desse contexto, o desenvolvimento da gestão escolar enfrenta, como um dos principais desafios, a profissionalização fundamental para a qualidade do processo educativo. Trata-se, em primeiro lugar, de promover um novo tipo de liderança, motivada pela capacidade de diálogo, que alie uma sólida base conceitual e prática sobre gestão da educação, e que trabalhe com as diferenças, seja capaz de mediar conflitos e facilitar a integração entre segmentos da comunidade e as representações sociais, sobretudo, em ações que visem a melhoria e elevação dos padrões dos resultados da aprendizagem dos alunos, em direção à gestão democrática.

Assim, o gestor escolar deve ser um profissional com consciência crítica do trabalho que desenvolve, que realize planejamento, através de ações participativas e coletivas em que a avaliação dos resultados envolva todos os responsáveis pelo pro-

cesso de ensino. Esta forma de gerir possibilita uma permanente reflexão sobre as metas da escola, enquanto instituição de ensino, comprometida com os resultados da aprendizagem.

A assessoria psicopedagógica é um serviço especializado, prestado pelo o psicopedagogo a instituições de ensino, auxiliando no diagnóstico e na intervenção das principais dificuldades e transtornos de aprendizagem, bem como na implementação de ações que favoreçam o bom funcionamento da instituição escolar. A atuação do psicopedagogo pode dar-se em diferentes níveis, desde o trabalho direto com os alunos e professores, até o trabalho com a organização escolar, com o intuito de favorecer o processo de aprendizagem humana e a melhoria das relações institucionais.

O fazer psicopedagógico, especificamente o assessoramento na perspectiva institucional, consiste em ações preventivas e interventivas. Ao detectar possíveis problemas de aprendizagem escolar, propõem ações que visam encontrar soluções adequadas e viáveis as motivações e estágios dos sujeitos envolvidos ao processo de ensino e aprendizagem, considerando as características do grupo e/ou do indivíduo, no tocante a fomentação de um ambiente facilitador e promotor desta. Este projeto visa assessorar gestores, supervisores, orientadores e técnicos educacionais da rede de ensino da cidade de João Pessoa, por meio de orientação e socialização informações relativas ao desempenho da gestão escolar, em seus aspectos: organizacional, político, pedagógico e legal.

No exercício construtivo da escola efetiva, a participação dos gestores é fundamental para concretização de uma prática

profissional que legitime toda a comunidade escolar em relação, especificamente, no que tange as dificuldades e transtornos de aprendizagem. Assim, enfatiza-se a necessidade de adotar mecanismos psicopedagógicos que propiciem a construção de autorias no interior das escolas, bem como o fortalecimento da gestão escolar a partir da construção de parcerias comprometidas com ação educativa.

Desta forma, acredita-se que este espaço, além de atender a uma necessidade social, contribuiu, significativamente, no processo de formação docente desenvolvido pelos diversos cursos de graduação da UFPB e colabora de forma direta, para que o futuro profissional tenha uma aproximação com o mundo real, concreto, auxiliando na sua formação crítico e reflexiva.

Assim, nosso trabalho teve como objetivo geral promover condições e competências necessárias para inserção de alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem na escola, a partir do assessoramento psicopedagógico visando a introdução de novos padrões de gestão, na busca pela inclusão escolar. O trabalho visou ainda: auxiliar na elaboração de ações e estratégias de orientação aos gestores escolares desenvolvendo ações capazes de contribuir para à superação das atuais condições de desigualdade e exclusão escolar existente em nossa sociedade.

PSICOPEDAGOGIA, GESTÃO E INCLUSÃO: um breve olhar

A psicopedagogia constitui-se como um campo do conhecimento marcadamente multidisciplinar. No Brasil, também perdurou durante décadas a ideia de que os problemas de aprendizagem tinham sua origem em fatores orgânicos, sendo provo-

cados por distúrbios, nos quais em geral a sua causa é atribuída a uma disfunção do sistema nervoso central. Na década de 1970, difundiu-se amplamente a perspectiva de que tais problemas resultavam de uma disfunção neurológica denominada “disfunção cerebral mínima – DCM”.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a problemática do fracasso escolar começa a ser discutida com outro olhar. Inicialmente, identifica-se a dificuldade de aprendizagem como resultante de sua origem sociocultural, tentando os educadores imputado o fracasso escolar a causas extraescolares. Maria Helena Patto (1996), uma das principais estudiosas da temática indica que o fracasso escolar é um problema social e politicamente produzido, resultando de fatores sociopolíticos, resultantes da política educacional hegemônica, seletiva, elitista e excludente.

Junto a tais fatores intrínsecos à política educacional, resgate-se os fatores sociopolíticos de nossa sociedade, que contribuem para a perpetuação da desigualdade social e más condições de sobrevivência de milhões de famílias. Sem desconhecer a melhora de nossos indicadores sócioeducacionais nos anos recentes, não podemos isolar a educação de tais problemas, que vivem a pressionar as crianças e jovens ao abandono da escola e a impedir sua progressão com efetivo aprendizado.

Sob uma ótica psicanalítica, identificamos o fracasso dos estudantes na escola como uma problemática recente. Como afirma Cordié (1996), o fracasso escolar só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações dos nossos contempo-

râneos, em consequência de uma mudança radical na sociedade. Diz ele que não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes.

A pressão social serve de agente de cristalização de um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um. Segundo Bossa (2002), a busca por apreender o fenômeno do fracasso escolar em uma concepção pós-moderna, está articulada a um conjunto de variáveis. Portanto deve considerar sua rede de determinações. Ela busca analisar o fracasso escolar como um sintoma social e o analisa no contexto individual, cultural e escolar.

No caso brasileiro, os avanços nas taxas de matrícula do ensino fundamental indicam significativo avanço no processo de escolarização de nossas crianças e adolescentes. Dados do Censo Escolar indicam que o Brasil tinha, em 2010, 97,9% dos jovens entre 07 e 14 anos matriculados na rede de ensino regular, significando de fato a praticamente universalização do atendimento a esta etapa da educação básica.

Se o problema do atendimento foi relativamente solucionado, o mesmo não podemos dizer da permanência dos estudantes na escola e sua conclusão do ensino fundamental na idade correta. Embora decrescentes, as taxas de evasão e repetência permanecem altas. Em 2009, apenas 63,4% dos jovens de até 16 anos haviam concluído o ensino fundamental. No ano de 2009, a

taxa de distorção idade-série nas séries iniciais do ensino fundamental era de 18,6%, chegando a 28.9% nos anos finais. Evidências recentes encontradas no último Censo Escolar, apresentado pelo INEP (2016), indica que “57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns.

Em 2008, esse percentual era de apenas 31%”. Mendes (2006) menciona a inclusão como um sistema que funciona de forma onde os membros, dos grupos historicamente excluídos e a sociedade, buscam melhoria em sua participação e aceitação efetiva diante da diversidade. A proposta aplicada aos professores baseia-se em experiências e fatos empíricos que permitem melhor relação ao atendimento das necessidades especiais, objetivando a reestruturação do plano pedagógico com apoio psicopedagógico.

Segundo Porto (2011), a aprendizagem ocorre de forma mútua, consiste não apenas nas capacidades cognitivas do aluno, mas amplia esta afirmação direcionando a transmissão de conhecimento que deve-se aplicar também aos gestores e aos profissionais de educação. No Brasil, as políticas educacionais inclusivas tem avançado lentamente, resultando das lutas sociais e das mudanças na legislação. Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 indicam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano passado. Estavam em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A ampliação das matrículas significa que, de fato, está sendo praticada a educação inclusiva? É claro que não. Faltam condições materiais e equipes multiprofissionais preparadas na maioria das escolas. Além disso, a maioria dos gestores e professores não está convencida da educação inclusiva. Se já há dificuldades para dar conta das classes repletas de aluno, imagine propiciar atendimento especializado? Neste sentido, a psicopedagogia institucional escolar pode cumprir um papel fundamental no sentido de melhorar a aprendizagem na escola pública.

A psicopedagogia tem como objeto central o estudo do processo de aprendizagem humana, seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio (família, escola e sociedade) no seu desenvolvimento. Porto ressalta a importância das instituições como espaços de socialização da cultura, como a família, a comunidade e a escola. Para ela, a instituição escolar, o espaço educacional, por excelência, “não é o espaço escolar, mas o espaço da vida” (2009, p. 19). A análise da escola – sede da educação formal – não apenas, enquanto um espaço de produção e divulgação de saber, mas também, é “um espaço de troca e intercâmbio de relações, isto é, da aprendizagem social” (idem, 20).

O conhecimento se constitui, simultaneamente, como processo e produto de uma construção cognitiva, social e emocional que “nos possibilita entender a importância do ambiente escolar, já que o mesmo pode ser favorecido ou desencorajado, dependendo dos pressupostos sociopedagógicos adotados no próprio projeto pedagógico da instituição escolar e a forma como são postos em prática pelos profissionais competentes” (p. 21).

A gestão democrática da educação figura como princípio norteador da organização das unidades de ensino e dos sistemas educativos, princípio presente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que, ainda estamos às voltas com o desafio de oferecer formação adequada àqueles que estejam à frente de uma comunidade escolar.

Além da disposição legal da gestão democrática, pode-se afirmar que a escola mudou de maneira muito significativa nos últimos trinta anos no Brasil. Uma nova escola, um novo público, novos desafios ao seu diretor na tarefa de reunir a comunidade escolar em torno de um projeto educativo.

Em sua perspectiva atual, políticas de gestão estão voltadas para a inclusão plena. França (1996) utiliza um conceito para as dificuldades e distúrbios de aprendizagem, numa visão psicopedagógica define seus aspectos para uma abordagem comportamental que adaptam os termos de forma peculiar, para ele as dificuldades de aprendizagem estão relacionados a problemas sócio-culturais e desordem do todo contexto no qual o aluno está inserido, os distúrbios da aprendizagem estão ligados diretamente à algum comprometimento neurológico nas áreas corticais específicas do cérebro com caráter clínico.

Em outra visão as dificuldades de aprendizagem também são consideradas como rupturas no processo de aprendizagem onde estão associados condições físicas, psicológicas e cultura. Ocorre um bloqueio das capacidades de aquisição de novos conhecimentos, pois a falta ou excesso destas condições ocasionam tais fragmentações no resultado.

Desta forma, decisões embasadas, por gestores de excelência profissional e conhecimento acerca das dificuldades, oportunizar uma melhora na qualidade gestão, bem como a ampliação na escola comum regular. Assim, o assessoramento psicopedagógico aos gestores da rede ensino da cidade de João Pessoa fomentou ações reflexivas pautadas na autonomia pedagógica da escola, assegurando a cada unidade escolar, formular e implementar sua Proposta Pedagógica em consonância com as políticas vigentes e as normas do sistema de ensino aplicáveis.

Nesse sentido, autonomia não constitui um direito de agir com liberdade irrestrita, muito menos a adoção de ações e atitudes que prejudiquem a realização dos objetivos e obrigações educacionais e sociais de melhorar continuamente a qualidade do ensino e a oferta aos alunos de ambiente e experiências educacionais significativas.

METODOLOGIA

Nosso projeto de extensão teve como base metodológica os fundamentos da pesquisa-ação, caracterizada por uma prática de pesquisa participante, na qual os extensionistas juntamente com os gestores, supervisores, orientadores e técnicos do cenário campo estarão envolvidos em todas as atividades, desde a realização do planejamento até o desenvolvimento das ações propostas, rompendo com a tradicional barreira existente entre sujeito e objeto da pesquisa.

Segundo Vergara, 'pesquisa-ação é um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe interven-

ção participativa na realidade social. Quanto aos fins é, portanto, intervencionista' (2007, p. 49).

Para Thiollent, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é "concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (1996, p. 16).

Por sua vez, Morin a define como "uma démarche de compreensão e de explicação das práxis dos grupos sociais, pela implicação dos próprios grupos, e com intenção de melhorar sua prática. No entanto tem ainda, a pesquisa-ação, objetivo emancipatório e transformador do discurso, das condutas e das relações sociais. Vai mais longe que a abordagem lewiniana e exige que os pesquisadores se impliquem como atores. Está sempre ligada a uma ação que a precede ou a engloba e que a enraíza em uma história ou contexto". A definição do objeto e dos objetivos contidos em nossa proposta de trabalho foi feita através de um contato prévio com a comunidade escolar, assim como o andamento dos trabalhos se deu com a realização de estudos, discussões e seminários envolvendo a equipe de extensão da UFPB, gestores e a equipe pedagógica da escola.

Concebemos a extensão como uma atividade realizada numa perspectiva dialógica. Por meio dela, desenvolve-se uma troca entre os diferentes saberes envolvidos, ou seja, o saber sistematizado-acadêmico (típico da universidade) e o saber popular.

Tal reciprocidade possibilitou a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade social, permitindo a

efetiva participação da comunidade na atuação da universidade, através de parcerias institucionais.

A avaliação enquanto instrumento norteador aconteceu continuamente, no decorrer do processo, por meio de registros em diário de campo das ações desenvolvida dia a dia, conforme planejamento semanal. Após os registros das ações desenvolvidas os extensionistas se reuniam e submetiam a um processo de ação-reflexão-ação, nos moldes Freireano, procedendo a uma análise minuciosa com vistas a verificar a consecução dos objetivos propostos e planejamento das atividades. Ao final da execução do projeto foi produzido um relatório geral da atividade, socializado com os participantes e as instituições envolvidas.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DO PROJETO

A participação ativa de gestores, professores e alunos da comunidade escolar nas reuniões quinzenais e nas palestras oferecidas pelos extensionistas, facilitou a integração com a prefeitura municipal de João Pessoa, o que possibilitou a ampliação da conectividade da proposta do projeto com a escola, de modo a contribuir com um modelo de gestão democrática e educação inclusiva no contexto escolar.

Dentro dos resultados alcançados podemos destacar a contribuição dada pelo projeto ao aperfeiçoamento de professores e técnicos educacionais da escola nos temas sobre gestão democrática, educação inclusiva e inteligência emocional e de suscitar a necessidade da UFPB adequar seu papel como formadora de profissionais para as escolas da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa.

O processo ensino-aprendizagem na extensão possui uma metodologia diferenciada, uma vez que acontece através de encontros entre alunos, docentes, técnicos-administrativos e a comunidade, onde são incorporados outros saberes, criando um novo senso comum e ampliando a capacidade de reflexão sobre as práticas constituídas pelas experiências, o que possibilita um aumento da credibilidade da população local às ações desenvolvidas pela universidade.

A nossa presença na escola permitiu realizar uma análise da metodologia utilizada pelos professores, além de possibilitar reflexões dentro de um contexto determinado. Nessa perspectiva os objetivos principais foram de conhecer as dificuldades e transtornos de aprendizagem apresentadas no contexto escolar e de conhecer a dinâmica, comunicação e relação entre o aluno e o professor no ensino da língua materna. Todavia, mesmo com o processo de conscientização implementado pelo grupo de extensionistas na escola, é importante relatar a resistência e a desconfiança encontrada, sendo esta causadora de mudanças nas estratégias inicialmente deliberadas para condução do projeto.

Assim, para garantir o engajamento e interação de todos, foi preciso oferecer através das redes sociais do projeto de extensão um conteúdo relevante. O objetivo foi alcançado, ou seja, que o usuário pudesse conhecer e se interessar pelas ações do nosso projeto, com destaque para as informações exclusivas postadas no desenvolvimento de nossas ações.

No desenvolvimento do nosso trabalho realizamos reuniões estudo e debates sobre o tema, com o intuito de auxiliar a percepção e atuação dos cursistas frente ao papel do gestor esco-

lar numa perspectiva democrática que prima pela qualidade da educação. Para tanto, defendeu-se como proposta e estratégias para os gestores escolares a formação em serviço, como condição prévia para elaboração de um Plano de Ação Escolar de qualidade.

Assim, O trabalho do gestor escolar inclusivo vai além do gerenciamento de pessoas e finanças, visando criar condições para assegurar a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento das estruturas cognitivas e afetivas de toda comunidade escolar na busca por uma escola inclusiva e socialmente democrática. Há de se considerar, que os resultados mais profundos e de certo mais quantitativos, não foram obtidos, dado as intercorrências quanto ao tempo e da presença de outros projetos que ocorriam no interior da escola.

DIFICULDADES ENCONTRADAS

Algumas limitações se apresentaram, principalmente pelo fato da escola sediar inúmeros projetos do município e em si possuir inúmeras demandas educacionais, o que não impediu a aplicação e andamento do nosso projeto, pois a escola a todo tempo momento participou, cooperou, permitiu e contribuiu para execução das atividades, dentro das suas limitações. A nossa presença na escola objetivou promover condições e competências necessárias para inserção de alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem, viabilizando a introdução de novos padrões de gestão na busca pela inclusão escolar, mesmo diante das dificuldades encontradas e nos fez vislumbrar outros proje-

tos futuros, fruto do trabalho macro realizado na escola a partir da execução do nosso projeto de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária proporciona uma formação cidadã, focada na responsabilidade e no compromisso social e favorece diretamente o diálogo entre a universidade e a comunidade, propiciando aos alunos, professores e comunidades envolvidas, uma experiência de vida que fortaleça a formação acadêmica e o engajamento dos sujeitos no mundo.

A extensão universitária é de suma importância visto que, no momento da vivência extencionista, se percebe que nada no mundo é uma verdade absoluta e que conhecimentos sobre determinados assuntos e práticas podem ser mudados ou influenciados pela realidade social.

Nesse sentido, trabalho realizado com os gestores escolares e os profissionais da escola, demonstrou o quanto é necessário o envolvimento da Universidade com a Gestão Escolar, área da escola bastante carente de profissionais.

Por fim, pensamos que através de ações de extensão com a comunidade escolar, a universidade tem a oportunidade de responder aos desafios que lhe permitem multiplicar seus espaços de ensinar-aprender, dando lugar à múltiplas e novas configurações sociais, ou seja, a extensão universitária é um espaço capaz de oferecer uma nova paisagem educativa para escola através do assessoramento psicopedagógico escolar, na busca por mais qualidade na nossa educação que se requer inclusiva.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORDIÉ, A. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FINELLI, L. A. C.; SOUSA, E. M. de; SILVA, G. F.. Consultoria Colaborativa: uma proposta de Intervenção Escolar. Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, Coruña, v. , n. 2, p.70-73, set. 2015.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. et al. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387 - 559, set./dez. 2006.

PATTO, Maria H. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiróz, 1996.

PORTO, O. Orientação educacional: teoria, prática e ação. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1996.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de Pesquisa em Administração. São Paulo: Atlas, 2007.

MORIN. A. A. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada. Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

18

CENTRO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO: AÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS PARA MELHORIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria Thays Emmanuelle Pereira Rodrigues¹

Adriana de Andrade Gaião e Barbosa².

Dayanne Pereira Cavalcanti Silva³.

Lisiane Maria Dias Rodrigues⁴.

Norma Maria de Lima⁵.

Nos últimos anos, no Brasil e em outras partes do mundo, tem sido constatado uma mudança considerável no perfil do estudante que ingressa no Ensino Superior (ALMEIDA et al., 2012; STEVENS, 2014). Essa mudança se deve, em grande parte, às políticas equitativas de ingresso e trouxe consigo um novo desafio às universidades: garantir não somente o acesso, mas sobretudo,

¹ *Bacharela* em Psicopedagogia – UFPB. E-mail: thaysemanuele96@gmail.com

² Doutora em Psicologia Social, Docente e Vice chefe do Departamento de Psicopedagogia – UFPB. E-mail: adrianagaião@uol.com.br

³ Graduanda em Psicopedagogia Bacharel – UFPB. E-mail: dayannepc02@gmail.com

Bacharela em Psicopedagogia – UFPB, Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia. E-mail: lisimdias@hotmail.com

⁵ Doutora em Educação, Docente e Chefe do Departamento de Psicopedagogia – UFPB. E-mail: normaanzo@gmail.com

a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes (ALMEIDA et al., 2012; SARAVALI, 2005).

O ingresso na Universidade é o início de um novo ciclo na vida das pessoas, seja dos adolescentes que acabaram de concluir o ensino médio, dos adultos ou idosos que muitas vezes já são formados em outras graduações, ou possuem outros meios de trabalho. De acordo com Rodrigues (2018), com o avançar da globalização e a busca por se tornar “bem-sucedido”, vivemos uma realidade em que as doenças mentais, se tornaram ócios do ofício.

Dentre o contexto acadêmico, a pressão pela satisfação acadêmica, as competições desmedidas pelo melhor desempenho, o excesso de cobranças, as expectativas por uma boa carreira profissional, um bom rendimento acadêmico e os fatores sociais, podem trazer prejuízos para as condições psicológicas, acarretando danos nas mais diversas áreas do desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Polydoro e Primi (2004), durante o período em que estão no contexto universitário, os estudantes enfrentam muitas mudanças, como por exemplo, ter que se ausentar de grupos de referências, conciliar atividades diárias como: trabalho, vida pessoal, estudos, local, tempo e ainda corresponder às exigências de envolvimento, organização, gestão de tempo e autonomia.

Tais condições podem ser fatores estressores, que prejudicam a saúde mental dos estudantes. A partir disso, surgiu a preocupação dos docentes em relação aos diversos problemas que

podem ser desencadeados no âmbito acadêmico como ansiedade e depressão, é importante ressaltar que o curso de Psicopedagogia tem alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, deficientes intelectuais, deficientes visuais: baixa visão e cegos.

Levando em consideração os estudos realizados por Brandtner e Bardagi (2009), que apontam que de 15 a 29% dos universitários apresentam algum tipo de transtorno psiquiátrico durante a vida acadêmica, o Centro de apoio psicopedagógico foi criado no ano de 2018, no intuito de oferecer suporte aos alunos do curso de Psicopedagogia, tendo como base as demandas de trancamento, evasão e notas baixas.

Diante da importância da referida temática, o presente estudo tem como objetivo relatar a vivência do trabalho psicopedagógico no campo acadêmico, o que resulta em buscarmos maneiras para que a trajetória acadêmica não se torne uma fase de tormento para os estudantes, e sim, que seja um momento de novas oportunidades de aprendizagem pessoal, social e profissional.

Entende-se hoje que é fundamental não só reconhecer essa indispensabilidade, como também impulsionar no sentido de pensar a inclusão nesse contexto dentro de um viés psicopedagógico. No entanto, as intervenções realizadas tinham como finalidade auxiliar na organização e no planejamento de estratégias de estudos, com orientações de como o estudante poderia aproveitar melhor o momento da aula, a organização do tempo e de encontrar maneiras mais eficientes de aprendizagem. Tendo

em vista que a práxis psicopedagógica é focada à reconstrução do prazer de aprender do indivíduo, à reelaboração do prazer de ensinar do educador, à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem e o consequente aprender coletivo (PORTELLA, 2006, p. 217).

Pensar em um projeto apropriado, baseado nos dados obtidos, é buscar através de uma pesquisa sólida e sistemática, meios de intervenção que auxiliem o sujeito a resolver de forma criativa, ou não, os desafios que lhe são oferecidos (LEONÇO, 2001, p. 242). Pensando nisso, os estudantes e profissionais que fazem parte do referido projeto, se tornam protagonistas em ocasionar motivação através dos procedimentos realizados, com o intuito de alcançar melhores resultados, tanto no ponto de exigências acadêmicas, quanto em sua própria satisfação no contexto universitário.

O termo satisfação, abrange uma grande dimensão com aspectos relacionados à qualidade do ensino, metodologias aplicadas, relações interpessoais, experiência de aprendizagem, instalações e recursos entre outros (ASTIN, 1993). Assim, é importante afirmar que é um dos fatores intermediários da inserção social e acadêmica do estudante que interfere de modo direto em seu progresso com a instituição e sua permanência nela (PIKE, 1991).

Dessa maneira, o projeto da sala de apoio psicopedagógico² teve como objetivo geral promover aos estudantes do Centro de Educação, acompanhamento psicopedagógico, afim de lhes apoiar de maneira didática, pedagógica e psicossocial, esclare-

2 Projeto de Extensão de Fluxo Contínuo (FLUEX/2019).

cendo sobre as implicações dos processos vivenciados que estão desencadeando problemas de saúde mental que necessitam de ajustes e encaminhamentos para tratamentos adequados.

E de maneira específica realizar momentos de escuta e diálogos sobre as dificuldades e problemas relativos ao acolhimento, adaptação e acompanhamento do curso; auxiliar os estudantes propondo atividades e ferramentas como estratégias de aprendizagem; propor intervenções coletivas referentes aos transtornos e psicopatologias que prejudicam o decorrer da vida acadêmica dos estudantes.

Através desses objetivos foi traçada uma linha trajetória que permitiu ao projeto alcançar resultados e parcerias que reforçam a importância do trabalho psicopedagógico no âmbito acadêmico. A seguir serão abordados toda a trajetória do projeto e resultados deste trabalho.

METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza-se da pesquisa-ação, numa abordagem qualitativa e de caráter exploratório, que se fazem necessários para realização dos objetivos propostos, que segundo Melo e colaboradores (2016), ao propor a pesquisa-ação, Lewin ousou não apenas estudar o problema *in loco*, mas participar do problema.

Conviver com a dor dos sujeitos para compreender clinicamente o seu problema. Observar, descrever, analisar e devolver a escuta na busca do conhecimento, que tem sido metas estabelecidas para esse projeto de apoio psicopedagógico, a fim de

auxiliar os estudantes na superação de problemas que dificultam sua aprendizagem, interferindo no seu desempenho acadêmico.

Dessa forma, o projeto iniciou com o levantamento de dados no Departamento de Psicopedagogia acerca das demandas pedagógicas como desistência, trancamento parcial ou total, reprovações, de transtornos e deficiências presentes no curso. Com base nas informações do levantamento, criou-se um questionário, que foi aplicado nos períodos 1, 2 e 3, a fim de questionar os estudantes sobre as principais dificuldades encontradas por eles nos períodos iniciais da graduação, e da presença de fatores estressores que poderiam estar prejudicando-os em sua aprendizagem. A partir do questionário, alguns alunos buscaram o atendimento, não somente dos períodos acima relatados, mas de outros também.

Partindo disso, os discentes participantes do projeto tiveram orientações e começaram a pensar e desenvolver estratégias metodológicas que facilitassem o aprendizado dos estudantes que estariam em atendimento, como a elaboração de mapas mentais, tabela de horários para organização de horas de estudos e da rotina, trabalho de escuta e aconselhamento, uso de ferramentas do celular (alarme, agenda, aplicativos) para fixação de conteúdo ou como forma de lembrete, dentre outras.

Os estudantes que buscam o atendimento no Centro passam inicialmente pela triagem, que é feita pela Prof^a Dra. Adriana Gaião, coordenadora do projeto, logo após, os casos são direcionados aos participantes do projeto com consentimento dos estudantes atendidos, para que seja definido dia e horário de atendimento, e, posteriormente, sejam desenvolvidas as ativida-

des avaliativas-interventivas no espaço designado previamente. Essas atividades têm o intuito de facilitar a aprendizagem para os aprendizes de forma criativa, didática e alternativa.

Durante as sessões, estão sempre presentes a escuta acompanhada do aconselhamento, para identificar queixas, pensar em soluções e para que a pessoa em atendimento se sinta confortável e aberta a dialogar sobre o que a incomoda, para refletir sobre o assunto e para trazer à tona quais as expectativas acerca do atendimento. As estratégias são pensadas de acordo com as necessidades e condições do sujeito, visto que há demandas de TDAH, ansiedade e depressão, por exemplo, que interferem diretamente na aprendizagem. Além disso, havendo necessidade, os discentes seriam orientados ou encaminhados a instituições que estivessem vinculadas ao projeto ou a Universidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente é possível perceber que boa parte da sociedade tem sofrido e cada vez mais, as pessoas tem buscado ajuda profissional para tratar ansiedade e depressão, transtornos que tem acometido boa parte da população independente de faixa etária, não sendo diferente no contexto universitário, que tem sido cada vez mais alvo de preocupação para professores e profissionais da saúde mental, pelo constante crescimento de relatos de crises de ansiedade, depressão e suicídio.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde - OMS (2017), 322 milhões de pessoas são acometidas pela depressão, tendo sido registrado um aumento na porcentagem de 18,47% entre os anos de 2005 e 2015. A ansiedade e a depressão tem atin-

gido pessoas na sociedade em geral, independente de faixa etária, a maior parte da população acadêmica é de pessoas na transição da adolescência para a vida adulta, período que pode ser difícil para boa parte dos estudantes, dos quais passam a lidar com questões financeiras, carga horária, novos hábitos e etc.

Segundo Damiano (2010), o aluno universitário ao frequentar o espaço acadêmico depara-se com alguns desafios que envolvem o estabelecimento de novas relações interpessoais, a adaptação ao ambiente social, intelectual e acadêmico específico da área escolhida e, principalmente, a necessidade de atingir sucesso acadêmico. Afirma ainda que, a problemática reside no fato de o aluno sentir dificuldade em administrar e dar significado aos conhecimentos que adquire, e em gerir suas emoções, que tanto interferem nos seus processos cognitivos.

Dessa forma, pode-se compreender que as emoções exercem um importante papel na vida dos universitários, e que elas estão interligadas a todo o processo de desempenho acadêmico, refletindo na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Fonseca (2016), a aprendizagem não é um ato isolado nem neutro afetivamente, só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional compartilhada. Dessa maneira, o que se percebe no ambiente acadêmico é que a relação entre aprendizagem e afetividade é por vezes negligenciada, devido a emergência das demandas que esse ambiente oferece.

Assim, a pressão acadêmica em que vivem os discentes na busca por boas notas, pelo bom desempenho, a participação em projetos, a saída das cidades natal e até de outros estados para

estudar nas Universidade Federais, tem se tornado fatores que desencadeiam dificuldades de aprendizagem, e problemas como ansiedade e depressão.

Além disso as universidades tem recebido cada vez mais uma demanda de alunos com deficiências, transtornos e síndromes, como apontam Siqueira e Almeida (2017), que segundo dados do censo da educação superior, entre os anos de 2009 e 2018 houve um aumento de 113% do ingresso de estudantes com algum tipo de necessidade especial.

Dessa maneira, a universidade tem tentando cada vez mais se adaptar a essas demandas, buscando estabelecer acessibilidade, inclusão e integração, mas ainda há muitas lacunas nos serviços oferecidos, o que permite muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem ficarem em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, a psicopedagogia se faz um dos serviços essenciais no suporte ao estudante universitário, para auxiliar na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e integração dos discentes que necessitam do serviço.

Portanto, esse foco na aprendizagem precisa de um referencial norteador adequado de acordo com as necessidades do sujeito e, com foco também, nos seus interesses e aptidões.

De acordo com Scoz *et al.*, (1992), a intervenção psicopedagógica tem como principal objetivo contribuir para com a autonomia do aprendiz dentro e fora do espaço educacional, ou seja, na sua vida em geral.

Como não existe na psicopedagogia uma avaliação padronizada, a intervenção é pautada na demanda e nas queixas do

aprendiz e na escuta do psicopedagogo, em que é possível criar formas e alternativas inéditas para lidar com os sintomas. Além disso, muitas dificuldades de aprendizagem surgem quando não há uma boa relação entre o sujeito e o objeto, seja um mediador ou um conteúdo. Portanto, na intervenção clínica é necessário estabelecer um bom vínculo com o indivíduo, para que este possa despertar seu eu desejante e possa ter uma relação mais íntima e prazerosa com seu processo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando a situação que emerge nas universidades públicas em relação a saúde mental, o Centro de Apoio Psicopedagógico tem sido buscado por outros departamentos da Universidade Federal da Paraíba, que atualmente atende apenas demanda de alunos do curso de Psicopedagogia, tendo em vista a quantidade de participantes do projeto, bem como a fase inicial de implementação do Centro.

Assim, pudemos perceber quais as principais necessidades que o Centro busca atender e quais pontos precisam ou estão sendo elencados para que haja uma melhoria do serviço que nos propomos a oferecer como o encaminhamento das demandas que não são específicas da Psicopedagogia, o perfil dos estudantes que estão ingressando no contexto acadêmico e dos estudantes que estão nos demais períodos sobretudo os que estão concluindo, haja vista que há uma devida ansiedade em relação aos diversos fatores incluindo o TCC, abertura do Centro para atendimento voluntário de graduados na área da Psicopedagogia, melhoria da infraestrutura atual que dispomos, etc.

A partir desses tópicos observados durante a fase inicial do projeto e com a preparação dos discentes para atender os demais estudantes, foi possível iniciar o trabalho propriamente dito, o que trouxe bons resultados, realizamos uma parceria com o atendimento Psiquiátrico do CRAS – UFPB para encaminhar os estudantes quando há necessidade, tivemos um aumento da procura pelo atendimento pelos estudantes do curso de Psicopedagogia e também de estudantes de outros cursos, conseguimos reverter um quadro de médias baixas, trancamento e reprovações de uma das pessoas atendidas, o que demonstrou bom desempenho da pessoa atendida a partir das estratégias de aprendizagem trabalhadas com a mesma no Centro de apoio.

Além desses resultados, o projeto passou por alguns ajustes, tendo em vista que no primeiro ano foi realizado um trabalho exploratório, em decorrência desses ajustes o projeto passou a contar com uma bolsa, e teve um aumento no número de voluntários, o que permitiu abrir o acesso ao atendimento para estudantes de outros centros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o trabalho psicopedagógico no contexto acadêmico tem sido de suma importância, haja vista a necessidade dos estudantes, sobretudo, dos que possuem laudo, de estabelecer rotina e estratégias de aprendizagem. Consideramos que os objetivos propostos para a realização do projeto puderam ser cumpridos e que a partir deles surgiram novos direcionamentos que pretendemos levar adiante, de maneira que possamos melhorar o Centro para atender cada vez melhor as nossas demandas,

além de fomentar a participação dos estudantes no Centro para que a partir disso possam surgir novas pesquisas e ações.

Além disso, o projeto trouxe resultados como a melhoria no desempenho dos estudos de alguns discentes atendidos na sala de apoio psicopedagógico, bem como parcerias com o Departamento de Psicologia, com o Centro de Referência em Atenção à Saúde – CRAS/UFPB, e o Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro et al. **Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior**: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.

ASTIN, A. W. (1993). **What matters in College?** Four Critical Years revisited. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

DAMIÃO, Maria de Lourdes Zamora. Psicopedagogia para Universitários. **Revista Liceu on-line**. v. 1. n. 1. 2010.

FONSECA, Vitor da. A importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem Neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**. v. 33. n. 102. p 365-384. 2016.

LEONÇO, Valéria Carvalho de. **A Intervenção Psicopedagógica**. In: ESCOTT, Clarice M.; ARGENTI, Patrícia W. (Orgs.). A formação em psicopedagogia nas abordagens clínica e institucional: uma construção teórico-prática. Novo Hamburgo: Feevale, 2001.

MELO, Armando S. E. de. *et al.* Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal: Revista de Psicologia**. v. 28. n. 1. p. 153-159. 2016.

PIKE, G. R. (1991). **The Effects of Background, Coursework, and Involvement on Student's grades and Satisfaction**. Research in Higher Education, 32 (1), 15-30.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do Universitário**: condições de saída e de retorno à instituição (Tese de Doutorado). FE-UNICAMP, 2001.

PORTELLA, Fabiani Ortiz. **Desvelando histórias de aprendizagem**. Trajetórias de mulheres adultas universitárias. In: MALUF, Maria Irene (Coord.). Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2006.

RODRIGUES, L. M. D. **Depressão e sua relação com satisfação acadêmica**: construção de uma escala. 2018. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12090/1/LMDR20062018.pdf> > Acesso: 08 jun. 2020.

SARAVALI, Eliane Giachetto. **Dificuldades de aprendizagem no ensino superior**: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. Educação Temática Digital, v. 6, n. 2, p. 99, 2005.

SIQUEIRA, Flávia. ALMEIDA, Mariana. Número de alunos com deficiência está em expansão nas instituições de ensino superior. **Revista Ensino Superior**. 2019. Disponível em <https://revistaensinosuperior.com.br/alunos-com-deficiencia-ies/>. Acesso: 13 fev. 2020.

SCOZ, Beatriz Judith Lima *et al.* Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. **Artes Médicas**. Porto Alegre. 1992.

STEVENS, Jeffrey. **Perceptions, Attitudes, e Preferences of Adult Learners in Higher Education**: A National Survey. Learning in Higher Education, p. 65, 2014.

19

APRENDER BRINCANDO OU APRENDENDO SOBRE O BRINCAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM CURSO DE EXTENSÃO

Blenda Carine Dantas de Medeiros¹

Maria Clara Vicente Campelo²

Francisco Ribeiro Viana³

O curso de extensão “O lúdico na infância: contribuições da atividade do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças”, submetido ao edital FLUEX nº 02/2019 da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e aprovado sob código CR168-2019, surgiu da necessidade de formação teórica para os estudantes participantes de um projeto de pesquisa sob minha coordenação. A possibilidade de ampliação e formatação como atividade de extensão se deu diante da percepção de interesse pela temática, entre estudantes de Pedagogia e demais Licencia-

1 Professora da área de Psicologia da Educação, do DFE-CE-UFPB. Coordenadora do curso de extensão submetido ao edital Fluex. E-mail: blenda.medeiros@academico.ufpb.br

2 Estudante do curso de Pedagogia da UFPB. Monitora voluntária do curso de extensão. E-mail: clarinha_campelo@hotmail.com

3 Estudante do curso de Pedagogia (noturno) da UFPB. Participante do curso de extensão. E-mail: mestrechicomadeira@gmail.com

turas, quando discutido o desenvolvimento infantil e o lúdico na educação, em componentes curriculares.

Considerando a tríade universitária, em que o ensino, a pesquisa e a extensão se constituem dimensões articuladas da universidade, bem como o papel social da construção de conhecimentos implicados com a formação humana e a realidade concreta dos sujeitos, destaco a compreensão de Severino (2007, p. 24), acerca do potencial pedagógico e político da extensão:

Ao mesmo tempo que a extensão, enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico, ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento comum de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa, dando alcance social à produção do conhecimento.

Prezando por tal articulação, desenvolvi uma proposta de curso de extensão de curta duração, aberto a estudantes da UFPB e a profissionais da educação, o qual se constituiria fundamentação teórica para os estudantes do projeto de pesquisa anteriormente referido, mas também poderia agregar conhecimentos aos profissionais e licenciandos participantes, ampliando seu alcance.

Estabeleci como objetivo principal do curso a realização de discussões teóricas fundamentadas acerca de três temas, quais sejam, a dimensão do brincar na educação infantil, os processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural e as implicações pedagógicas da atividade do brincar como potencializadora do desenvolvimento infantil.

Os temas elencados revelam a importância que a atividade do brincar assume no processo de desenvolvimento infantil, a partir do referencial adotado. Sendo a atividade principal da criança no período pré-escolar, ou seja, a atividade geradora das mais importantes mudanças desenvolvimentais na criança (LEONTIEV, 2010), possibilitando novas formações psicológicas superiores, o brincar permanece como uma atividade potencializadora do desenvolvimento infantil mesmo quando a criança se insere no processo de escolarização e o estudo assume a função de atividade principal do desenvolvimento.

O brincar, portanto, é uma atividade por meio da qual as crianças interpretam e internalizam aspectos da cultura em que estão inseridas. Wajskop (1995, p. 67-68) apresenta várias dimensões do brincar, a partir da Psicologia Histórico Cultural:

Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A experiência na brincadeira permite às crianças: a) decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolvendo problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso o seu cotidiano infantil

Diante dessa contextualização, apresentaremos o caminho percorrido durante a realização do referido curso. Detalhamos sua estrutura e fundamentação, bem como apresentamos o

relato de experiência de dois participantes: uma monitora, Clara, e um cursista, Chico.

O CURSO DE EXTENSÃO: O LÚDICO NA INFÂNCIA

Por ser um curso de curta duração, com carga horária de 30h, selecionei três temáticas principais a partir das quais foram construídas as discussões semanais.

O conteúdo do curso foi dividido em oito encontros semanais, realizados entre outubro e dezembro de 2019, seguindo uma lógica de aprofundamento do debate teórico e das especificidades do brincar para o desenvolvimento infantil, com o propósito de culminar na articulação entre fundamentação teórica e práticas pedagógicas, ou mesmo, práticas familiares relativas ao brincar.

Para explicitar a articulação entre os eixos temáticos do curso, ou seja, apresentar as especificidades do desenvolvimento infantil, a partir de um referencial histórico cultural, de modo integrado às dimensões da atividade do brincar como potencializadora desse processo e, por isso mesmo, necessária para as práticas pedagógicas com crianças, foram definidos títulos para cada encontro, representando elementos dos eixos temáticos ou a articulação entre estes.

Segue, na ordem de discussão, os títulos dos encontros: 1. Apresentando a relação entre brincar, desenvolvimento e aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural; 2 e 3. O desenvolvimento da criança e a atividade do brincar na Educação Infantil: Vigotski, Leontiev e Elkonin; 4. Expressões da infância: o faz de conta e a criatividade como formas de aprender; 5. Ex-

pressões da infância: os jogos como formas de aprender; 6. Expressões da infância: a imaginação e o desenho como formas de aprender; 7. O brincar na educação infantil e o fazer docente: experiências; 8. Partilha de ensaios sobre a relação entre o brincar, os processos de desenvolvimento-aprendizagem e a educação infantil.

Para cada encontro, foram elencados dois materiais de estudo, entre artigos, capítulos de livro ou de teses, que se constituíam fundamentos para as discussões, a serem conduzidas por uma dupla ou trio de cursistas, com auxílio e mediação da professora coordenadora. Apenas o último encontro apresentou uma dinâmica diferenciada, tendo sido destinado à partilha das produções e sínteses realizadas pelos cursistas, a partir das discussões dos encontros anteriores. Nesse processo, contamos com a participação de quinze estudantes de variados cursos do campus I da UFPB.

A cada semana, as rodas de conversa eram mediadas pela coordenadora do projeto ou por uma professora convidada, com espaço e incentivo às contribuições de todos, de modo a estimular o diálogo, a troca de experiências e a relação da teoria com vivências e práticas dos cursistas.

A Psicologia Histórico Cultural, referencial teórico que fundamentou as discussões, apresenta contribuições significativas acerca de como a criança aprende, do papel do outro e das interações sociais nesse processo, além de subsídios acerca da atividade do brincar como potencializadora do acesso à cultura e conseqüente desenvolvimento (CHAVES, 2015; MELLO, 2015; VIGOTSKI, 1984; LEONTIEV, 2010).

Cabe destacar que o brincar, nessa perspectiva, é assumido como uma realização imaginária, em que a criança articula alguns desejos e interesses pessoais com o aprender regras de comportamento, bem como toma consciência de aspectos da realidade transpostos para a situação imaginada (VIGOTSKI, 1984). Como as brincadeiras exercem um papel central no desenvolvimento de crianças, a devida atenção aos processos em transformação durante o brincar pode potencializar as situações educativas e ampliar seu repertório cultural, e os adultos podem exercer um papel importante com a mediação dessa situação.

BRINCANDO COM AS PALAVRAS: A EXPERIÊNCIA COMO MONITORA

Com uma proposta muito bem elaborada, desde o primeiro encontro, o curso explorou na prática elementos lúdicos e, de uma forma leve e descontraída, nos possibilitou construir, reelaborar e aprimorar diversos conhecimentos.

As reuniões foram planejadas de modo a priorizar a construção do conhecimento coletivo, valorizando a voz e estimulando a participação ativa de cada integrante, a partir de relatos de experiência, compartilhamento de saberes e contribuições teóricas. Trouxe à tona vivências e emoções pessoais, bem como uma reflexão acerca de nossa prática profissional e dos demais papéis sociais que nos são atribuídos ao longo da vida.

A primeira atividade desenvolvida foi uma dinâmica, em que todos se apresentaram e relataram qual brincadeira mais marcou sua infância. Em seguida, sendo fiel à proposta do curso e já explorando na prática elementos da ludicidade, foi organi-

zada uma brincadeira de “Caça aos números”: foram escondidos alguns papéis na sala contendo números (de 2 a 7) que correspondiam a cada um dos próximos encontros do curso. Após alguns minutos de caça, os números foram encontrados pelos participantes e então foram organizadas as duplas responsáveis pela discussão dos textos de cada encontro. A partir disso, nos reunimos semanalmente com o intuito de discutir três temáticas principais: o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, o brincar na perspectiva histórico cultural e a brincadeira na educação infantil.

Como monitora, vivenciei com o curso uma experiência única na minha jornada acadêmica, visto que assumi responsabilidade em mediar as interações entre docente e discentes do curso, estando disponível pessoalmente e por meio de um grupo virtual para dúvidas e esclarecimentos acerca dos conteúdos e da organização das reuniões. Isso enriqueceu bastante minha experiência no curso e me possibilitou uma integração ainda maior entre a teoria e a prática, com a revisão constante dos conteúdos. Ainda, pude aprimorar e exercitar algumas habilidades e procedimentos que me aproximaram cada vez mais do fazer docente.

Um fato que me marcou profundamente foi o curso ter instigado em mim um olhar investigativo da minha própria realidade, à medida que passei a associar de forma bastante clara as teorias estudadas com as ações observadas no cotidiano com as crianças da escola onde estagiava à época. Dessa forma, ao unir os conhecimentos teóricos adquiridos e observar atentamente as ações das crianças, consegui compreendê-las melhor e contribuir

de forma mais significativa para o planejamento e a execução das atividades com a turma.

Outro ponto bastante positivo e que também merece destaque foi a participação e a grande contribuição das professoras ministrantes Maria Teresa Barros Falcão Coelho e Thaís Oliveira de Souza, em dois encontros distintos, e o convite que nos foi feito para participar das atividades de extensão organizadas pela coordenação da brinquedoteca, incluindo uma palestra ministrada pela Prof.^a Dra. Paula Cristina Medeiros Rezende (UFU) e uma visita ao espaço da brinquedoteca do Centro de Educação-UFPB. Tais atividades possibilitaram o diálogo com outros projetos, com temáticas que se aproximam ao curso e já são desenvolvidos na UFPB, como também conhecer experiências realizadas em outras universidades, enriquecendo ainda mais a nossa experiência.

Por fim, ao unir diferentes vozes, histórias, contextos, saberes e experiências, à luz das teorias que embasaram nossas temáticas, o curso representou um processo importante e bastante significativo na nossa caminhada como estudantes e futuros profissionais. De modo pessoal, me estimulou ainda mais a seguir estudando e pesquisando sobre o tema.

BRINCANDO COM AS PALAVRAS: a experiência como cursista

A participação no curso de extensão trouxe várias contribuições para a experiência pessoal sob diversos aspectos: como gente, pai, colega e também na minha formação como discente do curso de Pedagogia.

O percurso metodológico assumido foi muito interessante e unificador do ponto de vista da interação, chamando a atenção de todos e aparecendo como prática dinâmica e inovadora. Apesar da existência presente e marcante da professora, o método utilizado possibilitou um ensino aprendizagem construído coletivamente, em que os e as participantes, ativamente e de forma literalmente dialogada, revezavam entre si, sempre em duplas, na preparação e mediação de cada um dos encontros ao longo de todo o processo.

Dessa maneira, nos sentimos instigados pelo método. Como proposta, ele “invadiu” nosso querer, revelando-se como um convite delicado e cativante para construção de novos conhecimentos, algo que não teria como exclusividade os conhecimentos da professora, mas a participação de todos, por meio do diálogo. Diante disso, nós estudávamos com muita vontade, a partir dos textos, e a professora nos auxiliava nas construções, esclarecendo alguns conceitos centrais quando era preciso.

Embora intencionalmente construído de forma que o coletivo se sobressaísse, conforme mencionado, o projeto deixou profundas marcas a nível pessoal, o que facilmente pode-se detectar à luz da contemplação em posição de reflexologia, nos permitindo assim alinhar-nos a Vigostki (2004, p. 63), quando diz que:

[...] O único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em

termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência.

Nesse sentido, quando discutimos, a cada encontro semanal, a temática proposta pelo cronograma do curso, subsidiados pelos textos, numa espécie de catarse – não que a proposta do estudo fossem sessões de análises, mas a catarse acontecia – era como se estivéssemos mergulhando em nossas águas mais profundas, lugar onde só ficam guardadas lembranças preciosas, algumas delas alegres e felizes, outras tristes e até muito doloridas.

Além de oferecer subsídios para uma melhor compreensão acerca das contribuições da atividade do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças, elemento muito importante para a formação do pedagogo, o curso contribuiu também para o entendimento de que o conhecimento não está restrito às salas de aula da universidade, conforme tradicionalmente fomos conduzidos a acreditar. O conhecimento, por se tratar de uma construção pessoal de quem aprende, pode ocorrer em qualquer contexto.

Por ser trabalhador, enquanto filho do povo, é muito difícil frequentar uma universidade: são muitos os custos implicados, como transportes, livros, xerox, além das coisas da vida para além dos muros da universidade. Entretanto, alguém que se percebe nas suas reais condições de existência, sabe que precisa aproveitar ao máximo sua estada na academia, por acreditar ser ela “fornecedora” de chaves de conexões imprescindíveis para

toda vida, no âmbito pessoal e social. É aí que entra a importância de cursos como este.

Depois do primeiro encontro, passei a esperar ansiosamente o próximo. A vontade de ler os textos, e querer conversar sobre com os demais participantes, assemelhava-se a de saciar a fome ou matar a sede. A satisfação era muito grande. Eu me sentia instigado. Enfim, essa foi uma das vivências que assumiu na minha caminhada o lugar de uma reserva especial, enquanto aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar sempre me despertou interesse e curiosidade. Mantendo ativas e afetivas as lembranças sobre o brincar, me interessei também por estudá-lo. Nesse processo, encontrei muita gente sensível ao outro e ao brincar, às suas dimensões e sua importância para o processo de desenvolvimento das crianças, sujeitos de direitos e ativos na construção de suas próprias vivências.

Os relatos aqui presentes nos remetem a princípios da teoria Histórico Cultural, na medida em que percebemos a importância do diálogo, da participação ativa, do interesse genuíno e das implicações com conhecimentos prévios, para significação daqueles novos conteúdos em discussão.

Compreender o brincar como atividade prazerosa e criativa nos sensibiliza para os brincares infantis, seu potencial em termos de desenvolvimento e, por que não, para que permitamos o lúdico em situações de interação, com crianças e adultos.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan.-abr. 2015.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.

S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11a ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

MELLO, Suely A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. *Revista Cadernos de Educação*, n. 50, p. 1-12, 2015.

SEVERINO, Antônio J. Universidade, ciência e formação acadêmica. In: SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 22-31.

VIGOTSKI, Lev. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n- 92, p. 62-69, fev., 1995.

20

AÇÃO DE EXTENSÃO DO PROGRAMA UFPB NO SEU MUNICÍPIO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) INDÍGENAS POTIGUARAS NA BAÍA DA TRAIÇÃO

Daniel Valério Martins¹
Carlos Eduardo Cavalcanti²
Tays de Sousa Santos³

Descrevemos aqui a proposta de extensão intitulada “Ação de capacitação de professores indígenas da intraculturalidade à sobreculturalidade: a luz do observado na cultura indígena Potiguara do município de Baía da Traição - PB”, submetida no edital PRAC nº 03/2019 do programa UFPB no seu município.

Apresentamos para tanto um ensaio bibliográfico, e entre os autores que contribuíram para a presente discussão estão : Ba-

1 Daniel Valério Martins. Coordenador do projeto e Professor do DME/CE/UFPB. E-mail: jfadelino@hotmail.com

2 Carlos Eduardo Cavalcanti. Aluno do Curso de Hotelaria e Bolsista do Projeto. E-mail: romanocarlosvs@gmail.com E-mail: romanocarlosvs@gmail.com Curso

3 Tays de Sousa Santos. Aluna do Mestrado de Educação - PPG. Voluntária. E-mail: tayssousa95@gmail.com

talha (et al., 2013); Grupioni (2002); Bettiol e Leite (2017) e Couto, Martins e Sánchez (2018). Trazemos uma breve discussão sobre a formação de professores(as) indígenas, ressaltando a formação continuada para esses professores(as).

AÇÃO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS POTIGUARAS NA BAÍA DA TRAIÇÃO-PB

Neste texto, trataremos mais especificamente do projeto intitulado “A ação de capacitação de professores(as) indígenas da intraculturalidade à sobre culturalidade: à luz do observado na cultura indígena potiguara no município da Baía da Traição - PB”, que faz parte do Programa UFPB no seu município desenvolvido pela Coordenação de Extensão Cultural (COEX), buscando compreender a importância da referida ação de extensão direcionada a capacitação de professores(as) indígenas, tendo como coordenadores os Professores Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (PPGE/UFPB) e o Prof. Dr. Daniel Valério Martins (PPGE/UFPB), sendo esse último o ministrante.

O projeto teve como público alvo os(as) professores(as) indígenas da Baía da Traição, professores(as) de instituições escolares do município.

A execução do projeto foi organizado em encontros mensais programados de agosto a novembro de 2019, abordando duas temáticas em cada formação, totalizando nove temas ministrados pelos coordenadores, graduados e pós-graduandos colaboradores.

A dinamicidade do projeto também se concentrou em atividades que não se restringem a exposição teórica, propiciando

momentos de diálogo e interação em que os(as) professores(as) indígenas compartilharam suas experiências e percepções.

No que concerne a metodologia utilizada, foram aulas expositivas com base na perspectiva Quantum Learning de Georgi Lozanov, que engloba elementos da Programação Neurolinguística - PNL.

Essa proposta consiste em fazer uso da maior quantidade de recursos possíveis, tornando a aprendizagem significativa a partir da ativação de todos canais de aprendizagem ao mesmo tempo, pois entende-se que a aprendizagem é mais eficaz quando possibilita que os participantes tenham contato ativo com o conhecimento.

Alguns materiais utilizados nas atividades práticas, serviram como inspiração para que os(as) professores(as) indígenas também possam fazer uso em suas aulas, como: papel colorido, canetas de cores e fitas adesivas, ou seja, materiais de baixo custo considerando a realidade das escolas públicas brasileiras. Ademais, também utilizamos instrumentos de áudio e vídeo, como aparelho de som e projetores.

Como objetivo geral⁴, o projeto propõe a:

Capacitar os professores indígenas com a implementação dos conceitos de Intraculturalidade e Sobre culturalidade no contexto acadêmico do Brasil - UFPB, por meio de ações de formação de professores indígenas da Baía da Traição-PB, promovendo um diálogo teórico, metodológico, acadêmico e científico entre a UFPB e a comunidade indígena por meio da Antropologia, da Educação e dos Direitos Hu-

⁴ Objetivo geral extraído do projeto de extensão submetido no edital PRAC nº 03/2019 do programa UFPB no seu município.

manos, bem como, com a observação do acesso dos indígenas desse município ao sistema de ensino superior.

Com o intuito de tornar o projeto ainda mais significativo para os participantes, no mês de junho de 2019 houve uma reunião com as representantes da Organização de Professores Indígenas Potiguaras (OPIP).

Neste encontro foi possível apresentar a proposta e ouvir sugestões dos próprios professores(as) de temáticas que poderiam ser acrescentadas ao cronograma de atividades.

Algumas questões que foram discutidas dizem respeito a quantidade de professores(as) participantes; as temáticas que seriam trabalhadas; a organização das datas e horários em que os encontros aconteceriam; a possibilidade de alternar encontros virtuais e presenciais e a proposta de produzirmos um livro com o relato dos professores(as) indígenas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

O diálogo foi bastante enriquecedor, possibilitando aos ministrantes e colaboradores perceberem quais as necessidades locais, tornando o projeto flexível de acordo com os apontamentos realizados

As temáticas foram definidas englobando questões referentes à identidade, História local, diversidade, Direitos Humanos, meio ambiente, currículo escolar indígena, etc.

Alguns conceitos centrais do projeto que orientam as atividades desenvolvidas e merecem destaque são: intraculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade e sobreculturalidade.

A princípio, é importante esclarecermos que “como em um ‘quebra-cabeça’, os conceitos se encaixam e se complementam” (COUTO; MARTINS e SÁNCHEZ, 2018, p. 57), assim, ao trabalharmos tais conceitos no projeto de extensão os entendemos como etapas que são necessárias para que se alcance o processo de sobreculturalidade.

De acordo com Couto, Martins e Sánchez (2018), a intraculturalidade significa o conhecimento de si, isto é, o autoconhecimento.

Como segunda fase temos a multiculturalidade, ou seja, o conhecimento sobre o outro. Em seguida, adentramos na interculturalidade, uma das etapas mais importantes do processo por tratar da interação com o outro.

A partir do contato proporcionado por meio da interculturalidade surge a transculturalidade, uma vez que a aproximação entre culturas distintas desencadeia um processo de mudança.

Por fim, como sobreculturalidade compreendemos a sobrevivência cultural através da utilização de elementos de outras culturas, pois:

[...] entendemos o processo Sobrecultural como uma situação de ajuste social de um indivíduo com o grupo ao qual pertence e, ao mesmo tempo, com os grupos ao seu entorno, não se tratando de um processo meramente aculturador, e sim somador de várias culturas, a fim de tornar o indivíduo conhecedor de várias realidades, para perceber que a cultura é viva e, portanto, versátil (COUTO; MARTINS e SÁNCHEZ, 2018, p. 62).

Diante disso, verificamos que o desenvolvimento do projeto foi alicerçado em conceitos que buscam o reconhecimento das diferenças, promovendo a reflexão sobre a cultura indígena, o contato com outras culturas e a possibilidade de fortalecimento e visibilidade das culturas de matrizes indígenas por meio do processo de sobreculturalidade.

E, consideramos que a formação continuada de professores(as) indígenas é uma ponte para a efetivação de práticas pedagógicas que articulem os saberes científicos com os saberes tradicionais indígenas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. C. S. S.; MAGALHÃES, L. K. C. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 35, n. 95, p. 15 - 36, jan./abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf> Acesso em: 21 jul 2019.

BATALHA, T. B. et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Cadernos de graduação - Ciências Humanas e Sociais, Aracaju*, v 1 , n 16, p. 141 - 148, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view-File/494/254> Acesso em: 20 jul 2019.

BETTIOL, C. L. ; LEITE, Y. U. Ferrari. A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. *EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação*, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23993_13025.pdf Acesso em: 22 jul 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília,

DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 20 jul 2019.

COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO CULTURAL (COEX). Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/prac/coordenacoes/coex> Acesso em: 20 jul. 2019.

COUTO, A. L. N. G. do; MARTINS, D. V., SÁNCHEZ, P. B. Conceitos de contatos culturais e de intervenção social que incidem na sociedade latinoamericana do século XXI: intra, multi, inter, trans, e sobreculturalidade. Pluri. número zero: Percursos, v. 1, p. 55 - 66, jul./dez. 2018.

EDITAIS PRAC - UFPB no seu município. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/prac/extra-muros/contents/5-edicao/noticias/3-noticias/ufpb-no-seu-municipio> Acesso em: 13 jul 2019.

EDUCAÇÃO INDÍGENA. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena> Acesso em: 19 jul 2019.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A educação indígena e a formação de professores. 32º reunião da ANPEd - sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT11-5546--Int.pdf> Acesso em: 13 jul 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: Painel 5 Legislação Escolar Indígena, 2002, p. 1320 - 136 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf> Acesso em: 25 jul 2019.

21

NOVOS RUMOS PARA A BRINQUEDOTECA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPB: CONTRIBUIÇÕES DE AÇÕES FORMATIVAS NO ÂMBITO DA EXTENSÃO

Maria Teresa Barros Falcão Coelho ¹

Blenda Carine Dantas de Medeiros ²

Cárita Portilho de Lima ³

Alba Cleide Calado Wanderley⁴

Anita Menechino Saccoccio⁵

A brinquedoteca universitária caracteriza-se como um espaço institucional que possui um conjunto de brinquedos e jogos dispostos em um ambiente agradável e acolhedor, que em

1 Docente do DFE-CE-UFPB; Coordenadora do Ciclo de Estudos FLUEX; Vice coordenadora da Brinquedoteca do CE/UFPB - prof.teresafalcao@gmail.com

2 Docente do DFE-CE-UFPB; Membro do Conselho Técnico-Científico da Brinquedoteca do CE/UFPB - blenda_carine@hotmail.com

3 Docente do DFE-CE-UFPB; Membro do Conselho Técnico-Científico da Brinquedoteca do CE/UFPB - carita.portilho@yahoo.com.br

4 Docente do DFE-CE-UFPB; Coordenadora da Brinquedoteca do CE/UFPB - caladoalba@gmail.com

5 Graduanda do Curso de Pedagogia-CE-UFPB, Estagiária da Brinquedoteca do CE-UFPB - anitamsaccocci@gmail.com

linhas gerais, atende a dois públicos: os estudantes em formação e as crianças que a frequentam. Para estas, a brinquedoteca se constitui em um espaço de acesso a brinquedos e brincadeiras variados, que lhes possibilitam a exploração e experimentação de situações lúdicas diversas, potencializando assim o seu desenvolvimento integral. Para os estudantes universitários, a brinquedoteca apresenta-se como um espaço para vivência de experiências pedagógicas e formativas, que possibilitam a articulação de sua formação teórica com demandas socioeducativas, assumindo responsabilidades sociais (CASTRO; CASTRO, 2010).

Ao constituir-se como um laboratório de práticas interdisciplinares, que tem no jogo, no brinquedo e na brincadeira os instrumentos potencializadores da formação profissional dos discentes dos cursos de Pedagogia, tanto quanto potencializadores da formação humana das crianças atendidas, a Brinquedoteca do Centro de Educação possibilita à comunidade acadêmica voltar sua atenção à importância da cultura lúdica e à necessidade de formação de nossos discentes e docentes para o uso desses instrumentos em práticas pedagógicas (COCCE/UEPB, 2019).

Somando-se a essa dimensão formativa, concebe-se a Brinquedoteca como um importante contexto de desenvolvimento de ações de extensionistas, considerando que a extensão universitária apresenta uma valiosa dimensão pedagógica diante das vivências sociais e éticas possibilitadas na relação com a comunidade externa à universidade, possibilitando uma efetiva articulação entre a teoria e a prática, tanto quanto apresenta uma dimensão política, diante das possibilidades de reconstrução e transformação social, com a tomada de consciência do compro-

misso político do estudante à medida que constrói novos conhecimentos e saberes articulados (SEVERINO, 1941/2007).

Considerando o brincar uma atividade central, por meio da qual as crianças agem sobre o mundo e apreendem elementos da cultura, seu papel no processo de desenvolvimento infantil é notável, demarcando a importância de levantarmos tais possibilidades nos processos educativos que se dão em diversos espaços de socialização da criança, dentre os quais a brinquedoteca. À medida que a brincadeira assume tanto o seu caráter lúdico quanto o educativo, é possível potencializar, nessa atividade, a compreensão de conhecimentos específicos, sem se desvincular da liberdade, do lúdico e da imaginação, que são próprias ao brincar infantil (KISHIMOTO, 2017).

Torna-se essencial, portanto, que o estudante brinquedista receba uma formação adequada, para dispor de situações educativas e lúdicas que possibilitem à criança a expressão de seus interesses e demandas, por meio de sua criação e imaginação, de modo que ela possa assumir um papel ativo durante o brincar. Cabe ressaltar que o estudante brinquedista, ao assumir sua função na brinquedoteca, deve aliar os conhecimentos científicos a uma sensibilidade para o outro, colocando-se autenticamente na interação e equilibrando essas dimensões, para que não se perca a magia e a liberdade do brincar, mas sim que elas sejam articuladas à transformação e apreensão de conhecimentos potencializadores do desenvolvimento (REIS, ARAÚJO, BAPTISTA, 2017).

No caso específico da Brinquedoteca do Centro de Educação, o acolhimento às crianças filhas de estudantes e servidores

constitui-se expressão de uma posição política que defende o acolhimento da infância no contexto universitário, principalmente no que tange ao perfil do corpo discente do Centro de Educação, em sua maioria mulheres, trata-se também de um compromisso ético-político com a assistência estudantil, ao viabilizar que as estudantes mães possam acessar seu direito de permanência na Universidade.

Ciente de seu papel articulador e gerenciador frente a todas essas demandas, a Coordenação da Brinquedoteca do Centro de Educação, em colaboração com o Conselho Técnico-Científico (CTC) e outros parceiros planejaram um Ciclo de Estudos, com um conjunto de atividades formativas, que foi submetido ao Edital FLUEX 2019 tendo sido aprovado. Desta forma, o Ciclo de Estudos *Brinquedoteca e Ludicidade: trocando experiências* (EV248-2019) teve por objetivos: refletir sobre a importância da ludicidade para a formação humana; discutir sobre as diversas expressões do brincar e seu papel constitutivo no processo de desenvolvimento infantil; conhecer e compartilhar experiências do fazer pedagógico no contexto da brinquedoteca.

METODOLOGIA

Partindo de uma concepção de formação docente como um processo crítico-reflexivo que ocorre nos diversos contextos de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002) articulando as dimensões teórico-prático, ético-político, a proposta metodológica configurou-se de forma dialógica, de modo a favorecer a aprendizagem colaborativa entre discentes e docentes nos encontros de planejamento, execução e avaliação

das atividades. Tal direcionamento vivenciado na organização do Ciclo de Estudos foi mantido nas atividades propostas a partir das estratégias de:

a) exposição dialogada e debate com o público - nas palestras;

b) discussões em pequenos grupos com abertura para a participação ativa dos envolvidos, a partir da problematização dos temas abordados - nas atividades de visita técnica e encontro com familiares.

RESULTADOS

O primeiro importante resultado alcançado por esta atividade de extensão foi a construção de um coletivo, de docentes e discentes, composto por uma pluralidade de campos do conhecimento e perspectivas sobre o brincar e a brinquedoteca universitária e de famílias e crianças atendidas pela Brinquedoteca do CE.

Coadunando com a perspectiva vigotskiana (VIGOTSKI, 2000), foi possível compreender e vivenciar que processos individuais de aprendizagem e desenvolvimento, de docentes e discentes, de adultos e crianças, ocorrem a partir de condições concretas nas quais sujeitos e coletivo constituem-se como uma unidade indissociável.

Neste sentido, nosso coletivo foi composto por treze estudantes voluntários de cursos diversos: cinco estudantes da Licenciatura em Pedagogia, quatro estudantes da Graduação em Psicopedagogia, dois estudantes da Licenciatura em Letras/Português, dois estudantes da Licenciatura em Dança; além de

um colaborador externo, três professoras especialistas convidadas (Prof.^a Dr.^a Suzana Marcolino/UFAL, Prof.^a Dr.^a Paula Cristina Medeiros de Rezende/UFU e Prof.^a Ms. Jalmira Linhares/CCHSA/UFPB), as autoras deste manuscrito e quatro docentes colaboradoras do Centro de Educação (Prof.^a Dr.^a Eliane Maria de Menezes Maciel DME/CE/UFPB; Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Valentim Afonso Pedagogia do Campo/CE/UFPB; Prof.^a Dr.^a Rose Mary de Souza Araújo DFE/CE/UFPB; Prof.^a Dr.^a Thamyris Mariana Camarote Mandu DHP/CE/UFPB). Por fim, contou-se com a presença, participação e apoio das famílias e crianças que já integravam a Brinquedoteca do CE. Neste sentido, nosso coletivo constituiu-se por docentes (da UFPB e convidadas), por estudantes, por famílias e por crianças que assumiram como objetivo comum a construção de um espaço no qual o brincar possa ser favorecido em todas as suas dimensões formativas e transformadoras.

A proposição desta atividade de extensão como primeira ação do atual projeto de gestão da Brinquedoteca/CE imprime em sua estrutura e dinâmica o compromisso pela construção de projetos de ensino, pesquisa e extensão que assumam o coletivo como bússola para suas ações. Buscando não incorrer em idealizações, compreende-se que a cultura escolar e social nos direciona para o caminho oposto e, neste sentido, a construção e manutenção de um coletivo é tarefa árdua e cotidiana para um fazer pedagógico que se alinha com este princípio ético-político.

Sekkel (2003) argumenta que um coletivo não se nasce a partir de uma decisão assumida por gestores de uma instituição ou projeto educacional. Diferente disso, o coletivo é uma cons-

trução que demanda um trabalho de convencimento de uns para com os outros e a adoção do bem comum como valor. Neste sentido, o coletivo constitui-se como uma estrutura em movimento e aberta, não hierarquizada, inclusiva e em constante reconfiguração.

O segundo resultado a ser destacado consiste na pluralidade de temas e problemas que se constituíram como objetos de estudo e discussão nesta ação de extensão: 1) concepções de infâncias; 2) a importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento infantil; 3) a função dos jogos e brinquedos no brincar; 4) o papel do professor na brincadeira; 5) o papel das famílias na brincadeira; 6) as relações entre a brincadeira, a arte, a estética e a política; 7) ser adulto e brincar.

O terceiro resultado deste projeto foi sua capacidade de impactar na formação de diferentes pessoas, ou seja, a importante abrangência das atividades que compuseram o Ciclo de Estudos em tela. No contexto das palestras, que tiveram inscrições abertas à comunidade acadêmica e ao público externo via SIGAA, obteve-se 207 inscrições dentre as quais 166 foram participantes efetivamente.

Por fim, um expressivo resultado que vem reverberando em projetos e ações posteriores a este Ciclo de Estudos é o impacto que os sujeitos envolvidos identificam em sua aprendizagem e formação humana e profissional. Tal como foi possível identificar pela avaliação realizada com os estudantes participantes do projeto, que, de forma expressiva, reconhecem a importância em participar como membro da equipe organizadora que, a todo o momento, dialogou entre seus pares, se manteve unida e

comprometida com todas as ações planejadas. Manifestação que pode ser reconhecida em alguns recortes de falas retiradas da avaliação da ação:

Foi perceptível a interação e o envolvimento de todos os membros do grupo e isso sem dúvidas foi o que possibilitou o desenvolvimento dessas ações com tanto sucesso, o diálogo é algo fundamental para a construção de um trabalho, assim como também a disciplina e o compromisso, fatores estes que se fizeram presentes no FLUEX. (Discente do Curso de Pedagogia).

O estudante aponta o diálogo como base do trabalho em equipe e da aprendizagem, construindo um saber que contribui não apenas na formação acadêmica dos extensionistas, revelando que é possível vivenciar no cotidiano os princípios da coletividade e da igualdade: “Docentes e discentes trabalhando, dialogando e produzindo juntos, de forma horizontal.” (Discente do Curso de Pedagogia).

Diante dessas respostas, percebe-se o quanto é importante e significativo para os discentes se sentirem parte ativa dessas ações que contribuem diretamente para sua formação profissional. Os estudantes que responderam a avaliação legitimam a relevância social dessa ação de extensão e enxergam possibilidade da relação entre ensino e pesquisa, quando identificam características de formação política e humana e construção de novos saberes teóricos e práticos, que podem ser observados nos seguintes trechos retirados da avaliação:

Todas as mudanças que a Brinquedoteca do Centro de Educação sofreu este ano, desde a elaboração da resolu-

ção, passando pela formação da nova coordenação, CTC e a ação desta extensão, trouxeram um novo olhar para o espaço. Um fator fundamental para esse novo olhar foi o aspecto da formação de todos os envolvidos, uma formação teórica e, de certa forma também, afetiva. A construção coletiva da ideia de que a Brinquedoteca será um laboratório para as alunas e alunos da Universidade, pensar e estudar uma concepção de infância que será aplicada pode ser uma possibilidade de relação entre a ação de extensão com o ensino e/ou a pesquisa.” (Discente do Curso de Pedagogia).

Uma ação extensionista que se preocupa com a formação docente inicial, afirma o papel da responsabilidade social da universidade com a comunidade, e provocam docentes e discentes a pensarem e produzirem saberes voltados para a melhoria de uma sociedade desigual. (Colaboradora externa Pedagoga/UFPB).

Importante também ressaltar que as trocas de conhecimento/experiências constituíram-se em um resultado transversal a todas as atividades desta ação e assumiram um caráter vivencial por ocasião das duas visitas técnicas realizadas. A ida à Brinquedoteca O Grãozinho (Laboratório de Ensino da Universidade Federal da Paraíba Campus III - Bananeiras) e o acolhimento na visita técnica da Prof.^a Dr.^a Paula Medeiros que compartilhou suas experiências realizadas no espaço da Brinquedoteca do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O encontro com docentes e estudantes vinculados a outras brinquedotecas possibilitou aprendizagens mútuas e parcerias, o que também foi reconhecido nas avaliações dos voluntários:

(...) pode-se destacar a organização e disposição dos seus integrantes em dar visibilidade e valorizar a brinquedote-

ca dentro da universidade federal, através de grupos de estudos, reuniões com os centros acadêmicos, palestras, debates, e até viagens para outras brinquedotecas para trocar experiências e formar parcerias. (Discente do Curso de Psicopedagogia).

Por fim, nota-se que os estudantes incorporaram o Ciclo de Estudos como uma ação formativa, ética e cidadã, em que encontraram espaços para agir de acordo com suas possibilidades de colaboração para a permanente construção da Brinquedoteca do Centro de Educação.

CONSIDERAÇÕES

Esta ação foi pensada coletivamente pela Coordenação e membros do CTC da Brinquedoteca e como dito anteriormente, envolveu outros docentes, discentes, famílias e crianças atendidas pela Brinquedoteca, tendo em vista que a reforma da estrutura física da Brinquedoteca estava em curso e que se tornava necessário garantir o processo formativo dos estudantes e colaboradores envolvidos com a renovação da equipe e do projeto pedagógico da Brinquedoteca do Centro de Educação. Em linhas gerais, os objetivos da ação foram alcançados, assim como a ampliação do engajamento de colaboradores à equipe gestora da Brinquedoteca.

Destaca-se, a partir da avaliação dos estudantes participantes, a contribuição do Ciclo de Estudos na formação dos mesmos em relação à temática da ludicidade. Importante ressaltar também a ampliação das trocas de conhecimentos entre a equipe gestora da Brinquedoteca, estagiárias e voluntária(o)s, familiares

das crianças atendidas, especialistas convidados e instituições parceiras.

Por fim, buscou-se através desta ação afirmar o princípio de coletividade que a inspirou, se concretizou nas atividades realizadas e fortaleceu a todos os envolvidos, tendo se tornado, cada vez mais, uma diretriz para nossas futuras ações/projetos no âmbito da Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB. Ressalta-se que esta ação trouxe como frutos: Um projeto FLUEX (Edital 2020) que conta com a participação de trinta estudantes e nove docentes (coordenadora do projeto e oito professoras colaboradoras do Centro de Educação); Cinco projetos de extensão aprovados no Edital PROBEX 2020 que mobilizam seis docentes coordenadoras, doze docentes colaboradoras; quatro assessores, um supervisor, quatro bolsistas e quatorze voluntários. Confirma-se desse modo, que o Brinquedoteca do CE tem se firmado como uma referência de trabalho coletivo no âmbito da formação docente e das ações extensionistas na UFPB.

REFERÊNCIAS

COCCE/UFPB. **Resolução no 01/2019**. Estabelece as diretrizes e aprova o Regimento da Brinquedoteca do Centro de Educação e dá outras providências. Boletim de Serviço. Universidade Federal da Paraíba. no 38. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2019210217db7f154188041d47836f802/BS_38-2019.pdf.

CASTRO, E. C. V. M. de; CASTRO, Y. F. M. de. A brinquedoteca como espaço de extensão universitária e inclusão sociocultural para acadêmicos e comunidade. **Revista Diálogos: a cultura como dispositivo de inclusão**, Brasília, v.13, n.1, ago, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thompson e Learning, 2002.

REIS, F. S.; ARAÚJO, P. do S. C. de; BAPTISTA, T. J. R. Brinquedoteca Universitária e formação de professores: [in] visibilidades acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 4, n. 3, p. 96-115, set./dez. 2017.

SEKKEL, M. C.. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência** (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEVERINO, A. J.. Universidade, ciência e formação acadêmica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1941/2007. Cap. 1. p. 22-31.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski : Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, 2000.

22

ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mírian Carla Lima Carvalho¹
Sandra Cristina Moraes de Souza²

A psicopedagogia é uma área de atuação, de “natureza inter e transdisciplinar”, visando contextos clínicos e institucionais e tem por objeto de estudo a aprendizagem, e para tanto detém de “recursos próprios para a compreensão do processo de aprendizagem dos sujeitos e sistemas com vistas à intervenção”¹.

A avaliação psicopedagógica é um processo complexo de investigação sobre a aprendizagem de uma pessoa dentro de seu contexto, embasado em referenciais teórico-prático como também, é um processo compartilhado de coleta e análise de informações relevantes da situação de ensino-aprendizagem, considerando as características do contexto escolar e familiar, a fim de tomar decisões, o que requer a presença de vários atores além do

¹ Curso Psicopedagogia. Voluntária. E-mail: psicopedagogamirian@gmail.com.

² Departamento de Educação Básica- CE, profsandrapsico@hotmail.com.

psicopedagogo e da pessoa em atendimento, tais são os professores, a família, colegas, etc ^{6 8 9}.

É importante ressaltar que ao final desse processo o relatório avaliativo findará em uma Hipótese psicopedagógica, o que é diferente de laudo ou diagnóstico clínico.

A intervenção psicopedagógica está baseada em estimulação de estratégias ou processos deficitários na aprendizagem, que segue desde o ambiente escolar ao processo individualizado.

As dificuldades de aprendizagem interferem consideravelmente na vida do indivíduo, por isso quanto, mas precoce o processo avaliativo e interventivo melhor serão os resultados futuros, isso pode ser explicado pelas janelas de oportunidades, considerando o processo de desenvolvimento cerebral, que ocorre com o fortalecimento e criação de novas conexões sinápticas ^{10 4}.

Santos, Gonçalves e Ponce (2019) ¹⁰ introduzem que o processo interventivo pode ser realizado individualmente ou em grupos, por meio de jogos, brincadeiras, artes e contação de histórias, gerando habilidades necessárias a aprendizagem.

Conforme Barbosa e Barbosa (2012) ² um elemento essencial dos jogos e brincadeiras é a ludicidade, o mesmo se relaciona a atividades divertidas, o que evita resistências no enfrentamento das dificuldades.

Por meio de Jogos e brincadeiras é possível adentrar a realidade da criança e estimular de forma prazerosa suas aprendizagens, tendo em vista que a criança se expressa através do mesmo ⁵.

Ramos (2014) ⁷ ressalta alguns elementos psicolinguísticos considerados quando se utilizam de jogos e brincadeiras para o

progresso da aprendizagem, tais são: autoexpressão, oralidade, capacidade verbal, linguagem, vocabulário, pensamento, leitura, inferência, escrita e semântica.

Com isso este estudo teve por objetivo geral: Relatar as análises de uma avaliação e intervenção psicopedagógica, concretizada num projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e mais especificamente: (1) Averiguar os resultados da avaliação psicopedagógica; (2) Verificar as hipóteses psicopedagógicas; (3) Identificar as demandas de intervenção psicopedagógicas; (4) Relatar a evolução na intervenção psicopedagógica.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participou desta pesquisa uma criança, cursando o 2º ano do ensino fundamental, do sexo feminino, estava na faixa etária de 7 anos quando iniciou o atendimento psicopedagógico e concluiu com 8 anos o processo avaliativo e interventivo.

INSTRUMENTOS

Foram utilizados instrumentos qualitativos e quantitativos que medissem habilidades cognitivas, escolares e psicomotoras assim como foram analisados aspectos afetivos e sociais. Estes são mencionados a seguir:

Instrumentos Qualitativos: Anamnese, Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem (EOCA), Desenho história da família, Par educativo, Tarefa de atenção concentrada, Instru-

mento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR), Bateria Psicomotora, EVA de letras e números e observações na instituição de ensino.

Instrumentos quantitativos (psicométricos): o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), Subteste 1 (Identificação de letras) do PROLEC, Teste de Repetição de palavras e pseudopalavras (TRPP), Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFPO), Subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar (TDE), Prova de Aritmética (PA) e Teste de atenção por cancelamento (TAC).

PROCEDIMENTOS DE COLETA

A partir da triagem da criança, realizada na sua escola de origem, ocorreu o encaminhamento para os atendimentos psicopedagógicos que aconteceram semanalmente na clínica escola de Psicopedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, foram realizadas 12 sessões avaliativas e posteriormente, realizou-se 17 sessões de interventivas.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

As análises foram realizadas semanalmente a partir dos resultados de cada instrumento e findou com a análise da demanda de intervenção psicopedagógica. Seguiu-se ao processo de intervenção, na qual era estimulada e conseqüentemente verificada a evolução da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na avaliação psicopedagógica foram encontrados os seguintes resultados, designados a partir de aspectos cognitivos, escolares, psicomotores, afetivos e sociais.

A partir dos testes e tarefas aplicados para avaliação das funções cognitivas, observou-se que a criança apresentou desempenho geral muito alto na memória de curto prazo fonológica, em relação ao subtteste de palavras apresentou um resultado muito alto e no subtteste de pseudopalavras seu desempenho foi médio, o que indicou utilização dessa habilidade, além do esperado para a faixa etária, esta que é uma das habilidades preditoras a leitura.

No tocante ao teste de atenção compartilhada apresentou desempenho geral médio, nos subtteste 1 e 2 seu desempenho foi alto, e no subtteste 3 desempenho médio, o que indica um utilização deste de tipo de atenção dentro do esperado para a faixa etária.

No tocante aos aspectos escolares referem-se a leitura codificada, consciência fonológica, escrita, reconhecimento de letras, aritmética, noção temporal e de dinheiro, descritas logo em seguida.

O resultado do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) total indicou estar baixo para o esperado; no entanto os subttestes Corretas Regulares, Corretas Irregulares, Vizinhas Semânticas, Pseudopalavras Estranhas, apresentou resultado na média; já o subtteste Vizinhas Visuais não foi possível identificar um escore padrão, Vizinhas Fonológicas e Pseudopalavras Homófonas foi baixo. Tendo em vista esses resultados infere-se que a criança se utilize de estratégias logográficas e esteja na etapa de aquisição da leitura alfabética, apresentando trocas visuais e fonológicas.

O desempenho geral na consciência fonológica, outra habilidade preditora a leitura foi na média para a faixa etária, entretanto baixo no subtteste de síntese silábica, manipulação fonêmica, manipulação silábica, transposição silábica e transposição fonêmica.

Se faz relevante salientar que a criança não conseguiu ler o conteúdo apresentado, com o objetivo de continuar o procedimento, foi feito a leitura das questões, para que assim, ela pudesse responder. Nesse sentido, percebe-se a dificuldade na escrita dos numerais. É importante sublinhar que a criança está em processo de aquisição da adição e subtração, o que sugere sua falta de habilidade nas operações de multiplicação e divisão.

Saliento que, quanto ao reconhecimento de números, a criança logrou êxito no reconhecimento dos números de 1 a 20. Em relação a contagem, ela chegou a contar de 1 a 50. Na identificação dos sinais das operações matemáticas, ela teve um desempenho favorável, identificando a adição, subtração e multiplicação, entretanto, não reconhecendo a divisão.

Na Noção temporal soube algumas horas como 3hrs, 7hrs e 10hrs, entretanto não soube dizer todas as horas e nem no formato digital; assim como algumas noções de tempo, se confundindo quanto aos horários do atendimento e de aula; da mesma forma com datas, na qual soube apenas a do seu aniversário que é dia 05 de julho.

Os aspectos psicomotores foram analisados a partir do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) e pela observação psicomotora, apresentados a seguir.

No Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR), é importante ressaltar que as questões foram lidas para a criança. Ela acertou todos os itens no tópico esquema corporal, posição, direção, espaço, tamanho e quantidade; entretanto no tópico lateralidade forma, discriminação visual, análise-síntese e coordenação motora fina acertou mais da metade das questões; já os tópicos discriminação auditiva e verbalização de palavras acertou menos da metade.

Com isso, no tópico lateralidade, identificou-se aleatoriedade das respostas em alguns itens; no tópico forma, trocou o retângulo pelo triângulo; no tópico discriminação visual, não marcou uma das figuras diferenciadas; no tópico discriminação auditiva, não acertou nenhum quesito; no tópico coordenação motora fina não seguiu o tracejado por completo, o sobrepondo nas figuras.

No Equilíbrio estático, ela conseguiu manter os pés juntos tanto com os olhos aberto com os olhos fechados, ao ficar de um pé se desequilibrou momentaneamente quando com os olhos abertos, e quando com os olhos fechados se desequilibrou de forma a tender para o lado direito, o que é importante ressaltar que o pé utilizado foi o direito, na qual tem dominância lateral.

No Equilíbrio dinâmico realizou todas as atividades sem dificuldades. Quanto aos tipos de lateralidade ocular, auditiva, pedal e manual foi observada uma dominância homogênea ao lado direito. Na Imagem corporal soube reconhecer as partes simples do corpo como cabeça, olho, boca, nariz, orelha, braço, pescoço, ombro, perna, pé e mão; e as partes complexas reconhe-

ceu as sobranças, dentes, língua, joelhos, unhas e bochechas, entretanto não identificou os cílios e o cotovelo.

Já na coordenação motora grossa, concretizou as atividades de amarelinha e jogar bola, entretanto não conseguiu pular corda, a criança não tinha o hábito com aquela brincadeira e não conseguiu passar a corda entre os pés. Na coordenação motora fina realizou as atividades de alinhavo (a qual foi dito que era a primeira vez que a fez), composição articulada de cliques, abotoar, recorte de papel e figuras. Na Ritmicidade observou-se desinibição da criança, dançando a música conforme os passos já conhecidos pela criança.

Os aspectos afetivos e sociais foram analisados por meio do ambiente clínico, na observação escolar e nas provas projetivas, o que estão descritos ademais. A criança é comunicativa, se expressa dramatizando as situações. Quanto ao vínculo entre os colegas de turma, a criança mantém um distanciamento dos meninos, com foco apenas nas meninas, precisamente em três colegas de turma. Foi observado, ainda, no ambiente escolar, que a criança buscava manter o domínio do ambiente no qual brincava, sempre retirando os meninos das atividades.

A partir das informações coletadas com a utilização de instrumentos de avaliação psicopedagógica, das observações obtidas durante as sessões e da análise do ambiente escolar, chegamos a hipótese diagnóstica de dificuldades de leitura e escrita, devido à falta de estimulação, nesse sentido a demanda de intervenção inicial é leitura e escrita, cujo foco inicial foi o reconhecimento de letras, seguindo para o reconhecimento de sílabas simples e complexas.

A intervenção psicopedagógica foi planejada com o intuito de melhorar os aspectos da aprendizagem que precisavam de atenção. Inicialmente, o processo interventivo focou no reconhecimento de letras, percebeu-se uma evolução significativa a partir da 8/9 sessão, e ao final da 16 percebeu-se evolução em quase todas as sílabas complexas, ressaltando-se a necessidade de intervenções posteriores na escrita de sílabas complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação psicopedagogia clínica busca atuar nos processos educativos, com o objetivo de tratar os problemas de aprendizagem. A hipótese diagnóstica neste caso, foi de dificuldade de leitura e escrita. Esta dificuldade foi apresentada a partir da falta de estímulos específicos tanto no ambiente familiar como educacional. Quando não se sabe a causa da dificuldade, são atribuídos diversos rótulos, o que pode trazer consequências desastrosas tanto para o sujeito como para outros que o rodeiam.

A partir disso, infere-se a importância da atuação psicopedagógica clínica baseada em evidências. As evidências são diretrizes que levam o psicopedagogo a desenvolver um trabalho adequado, que envolva as especificidades de cada caso.

Diante dos relatos acima apresentados, foi possível constatar que os objetivos do estudo foram alcançados. A intervenção psicopedagógica logrou êxito em sua proposta inicial, o que foi perceptível a partir dos resultados alcançados durante o processo de intervenção.

No que tange as limitações do estudo, foram encontradas algumas restrições, tais como: instrumentos psicopedagógicos

específicos que medissem a atenção concentrada, pois os instrumentos psicométricos são de uso exclusivo de psicólogos.

REFERÊNCIAS

ABPP (2019). **Código de Ética do psicopedagogo**: Artigo 2. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html> Acesso em 20/10/2019.

Barbosa, HMS, Barbosa, LMS. Atenção psicopedagógica por meio do jogo e da brincadeira. Barbosa, LMS. Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica. Curitiba: Ibpex. 2012.

Bueno, JM. **Desenvolvimento geral e psicomotor**. In: Bueno, JM. (Org). *Psicomotricidade: teoria e prática. Da escola à aquática*. Cortez, p. 67-75, 2013.

Filho, CHB, Brido, FRS, Rotta, NT. Intervenções terapêuticas que promovem o desenvolvimento sináptico. Rotta, NT, Bridi Filho, CA, Bridi, FRS. *Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar*. Artmed Editora. 2018.

Nogueira, MOG, Leal, D. **Psicopedagogia clínica**: caminhos teóricos e práticos. Editora intersaberes. 2013.

Ramos, SLDV. **Jogos e brinquedos na escola**: orientação psicopedagógica. Editora Respel. 2014.

Riesgo, RS, 2016, Anatomia da aprendizagem. In Rotta, NT, Ohlweiler, L, dos Santos Riesgo, R. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Artmed Editora. 2015.

Sánchez, MC, Bonals, J. **Avaliação psicopedagógica**. Editora Artmed. 2008.

Santos, MS, Gonçalves, ES, Ponce, LDSG. A importância do diagnóstico psicopedagógico no processo de ensino e aprendizagem escolar. **Rev Psicologia e Saberes**, 8(12), 213-223. 2019.

Strick, C, Smith, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed. 2001.

23

GESTÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO POPULAR: IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS

Marcos Angelus Miranda de Alcantara¹

Andreza da Silva Xavier²

Josileide Carvalho da Silva³

Jhully Hellen Medeiros de Menezes⁴

Krislânia Damascena Rodrigues⁵

A gestão educacional, como componente curricular integrante da pedagogia é orientada pelo princípio da gestão democrática (GADOTTI, 2014). Essa perspectiva aciona elementos como cidadania e participação, categorias presentes no campo da educação popular (FREIRE, 2001).

1 Professor do DHP/CE/UFPB. Coordenador do Projeto de Extensão. E-mail: marcos84angelus@gmail.com

2 Aluna do Curso de Pedagogia e Voluntária do Projeto de Extensão. E-mail: dezinhexavier39@gmail.com

3 Aluna do Curso de Pedagogia e Voluntária do Projeto de Extensão. E-mail: josileidecarvalho@gmail.com

4 Aluna do Curso de Pedagogia e Voluntária do Projeto de Extensão. E-mail: jhullym@hotmail.com

5 Aluna do Curso de Pedagogia e Voluntária do Projeto de Extensão. E-mail:krislaniadamascena@gmail.com

A experiência deste relato ocorreu ao longo do ano de 2019. Seu objetivo consistiu na construção de uma proposta formativa voltada aos profissionais da educação básica da rede municipal de João Pessoa.

O envolvimento das estudantes de pedagogia se deu no acesso à produção acadêmica relacionada ao projeto; no planejamento do Curso (temáticas, oficinas e dinâmicas); na identificação do público-alvo no universo de profissionais da educação básica de João Pessoa.

Objetivamos, neste escrito, reconstruir subjetivamente as contribuições da experiência na formação das participantes do projeto. O que se segue, são relatos de trajetórias formativas atravessadas pela correlação entre gestão educacional e educação popular.

A EXTENSÃO NA CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A LEITURA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA COMO INSPIRAÇÃO PARA UM PROJETO DE TCC

Além das coisas que aprendemos no decorrer de um curso de graduação, é fundamental o estudante se vincular a um projeto, em algum momento de sua formação. Desse modo, é possível construir novas aprendizagens a partir da pesquisa e da extensão (FORPROEX, 2012).

Pude conhecer o funcionamento da lógica da extensão, enquanto ação comunitária (SÍVERES, 2013). Em articulação à pesquisa, aprendi a consultar o Repositório Institucional da UFPB,

analisar as temáticas de teses, dissertações e participar da escrita de um artigo.

Ao me inserir nesse tipo de experiência, entendi que a leitura de uma dissertação não dispensa um olhar analítico. É necessário identificar o problema de pesquisa, o objeto, os objetivos, assim como construir uma compreensão geral dos diferentes percursos metodológicos (FERREIRA, 2002).

Além das contribuições gerais com minha formação, a extensão me ajudou na formulação de meu problema de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que consistiu em questionar como a gestão escolar contribui para o atendimento das crianças cegas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

UM SENTIDO PARA A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Ingressar no Curso de Pedagogia, mesmo com várias expectativas idealizadas, é um momento confuso. A Universidade é um mundo de possibilidades e junto às novidades, surgem as dificuldades. É um momento de autoconhecimento e também de conhecer o curso.

A formação em pedagogia tem um caráter singular, constrói um profissional que deve responder demandas educativas variadas (LIBÂNEO, 2005). Cada componente curricular marca a formação de um modo diferente. Ao cursar Gestão Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão, surgiram questões que aumentaram meu interesse pela área.

Isto despertou a vontade de conhecer um pouco mais a gestão da educação. Foi por meio da extensão universitária que tive a oportunidade de exercer uma vivência na área. Aprendi

que essa dimensão do fazer acadêmico é uma espécie de eixo articulador entre Universidade e Sociedade.

Ao me inserir em um processo de construção de uma proposta formativa em gestão, me senti desafiada diante de um público-alvo tão heterogêneo, como gestores, docentes e especialistas em educação. Cabe ressaltar que promover uma formação para um público diverso, amplia a qualidade da experiência (LUCK, 2014).

Pude visitar mais de uma dezena de escolas municipais de João Pessoa para ouvir os educadores sobre seus interesses formativos na área de gestão educacional. Foi possível conhecer um pouco mais da vivência dos gestores dessas escolas, suas angústias, suas motivações e como essas práticas têm impacto na vida de tantos dos alunos.

Tal experiência permitiu um novo olhar sobre o Curso de Pedagogia e sobre a minha vivência na Universidade. Isso foi algo determinante na elaboração do projeto de TCC, que busca problematizar como a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica reconfigura a área de gestão educacional nos cursos de pedagogia.

UMA PERSPECTIVA MAIS AMPLA DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Antes de participar da extensão, eu percebia a formação em pedagogia de maneira restrita. Acreditava que só poderia ser professora de crianças pequenas. Mudei de ideia na medida em que avancei no Curso e integrei o Projeto PROBEX/2019 em uma área que não tinha muita compreensão prévia.

Quanto mais me aproximava da gestão e da educação popular, mais interessada ficava. Durante o Projeto, estive com os demais participantes em reuniões de planejamento e formação. Pude me inserir na construção de uma proposta pedagógica e tive acesso à produção acadêmica sobre educação popular (FREIRE, 2001) e (GADOTTI, 2014).

Visitamos semanalmente escolas municipais, conversávamos com diretoras, professoras, coordenadoras pedagógicas, psicólogas e assistentes sociais. Inserimos o Projeto nas redes sociais e desenvolvemos um *blog*⁶ para realização de pré-inscrições. Posteriormente, o *blog* converteu-se em local onde divulgamos o material de estudo referente à programação semanal do Curso de Extensão.

Em suma, a experiência da Extensão ampliou a minha inclinação para as diversas possibilidades de carreira profissional. Articulando meus interesses prévios às aprendizagens na extensão, decidi em meu TCC investigar como a gestão dos CREIS do bairro do Varjão/Rangel implementam os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

A ARTICULAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO PERCURSO FORMATIVO

Ingressei na UFPB em 2017, o que foi motivo de orgulho para a minha família, como uma das primeiras a conseguir estudar em uma universidade federal. Foi no início do curso, estudando os fundamentos da educação, que me interessei em aprofundar os estudos pedagógicos.

⁶ Blog disponível em <<https://fogepe.blogspot.com/>>. Acesso: 30 de maio de 2020.

Através da experiência no Projeto PROBEX/2019, no quinto semestre do curso, me aproximei e me interessei ainda mais pela gestão educacional. Me envolvi diretamente na segunda etapa do projeto, que ocorreu a partir dos encontros semanais com três equipes, no sentido de discutirmos sobre o formato de curso que melhor atenderia ao público-alvo.

Em função das discussões e experiências proporcionadas pelo projeto, passei a entender na prática a importância do ensino, aliado à pesquisa e à extensão como o tripé que sustenta uma universidade (SÍVERES, 2013). Além de discussões teóricas, pude ter contato com várias escolas. Foi um processo diferente do que tive nos estágios supervisionados. Na extensão, pude conversar sobre formação com gestores, professores e especialistas. Esse contato proporcionou diálogos e trocas de experiências que ampliaram minha formação.

Toda a experiência e aprendizagem no Curso de Pedagogia e no Projeto de Extensão, que tem como eixos a relação entre gestão educacional e educação popular, me levou a trilhar o caminho até o objeto de pesquisa do meu TCC: a relação entre gestão democrática e EJA no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com a produção acadêmica em educação, como mote para um projeto de TCC; a construção de um sentido para a formação em pedagogia; a ampliação da visão sobre a atuação pedagógica; a articulação entre gestão democrática e EJA. Em suma, cada um desses elementos subjetivos, desenvolvidos pos-

teriormente em projetos de TCC, emergem na formação a partir de uma vivência na extensão.

Um dos pressupostos básicos que confere sentido à extensão é sua correlação com o ensino e também com a pesquisa. Essa tríade indissociável, com suas especificidades, transcende os programas de pós-graduação. Isto porque a extensão aparece não somente como ponto de articulação entre pesquisa e ensino, mas também como lugar de produção do conhecimento educacional.

Aqui, reconstituímos brevemente a relação com o fenômeno educativo que cada uma dessas pedagogas em formação passa a estabelecer. Ao longo do ano de 2019 a experiência extensionista proporcionou uma aproximação com o trabalho pedagógico e o resultado disto passamos a chamar de *Curso de Formação de Gestores em Educação Popular*⁷.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, 2002. p. 257-272. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>. Acesso: 06 abr. 2020.

FORPROEX, Política de Extensão Universitária. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, Maio. 2012.

⁷ Informações sobre o Curso de Extensão em: <<https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-oferta-60-vagas-para-formacao-de-gestores-em-educacao-popular>>. Acesso: 30 de maio de 2020

FREIRE, Paulo. Escola Pública e Educação Popular. In: _____. Política e educação: ensaios. 5. ed. São Paulo. Cortez. Coleção Questões de Nossa época. v. 23. 2001. p. 47-52.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular. In: Conferência Nacional de Educação de 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf. Acesso: 05 fev. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005, 200p.

LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. 9 ed.- Petrópolis, Rj: Vozes, 2014. Série: Cadernos de Gestão.

SÍVERES, Luís (org). A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília, Liber Livro, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>. Acesso: 11 abr. 2020.

24

“A VIDA ALÉM DO BERÇO”: PROMOVENDO AS HABILIDADES MOTORAS, COGNITIVAS, LINGUÍSTICAS E SOCIOEMOCIONAIS DE BEBÊS INSTITUCIONALIZADOS

Patrícia Nunes da Fonseca¹

Thaciana Limeira da Silva²

Milena Socorro Rocha Gaspar Vega²

Andréa Bezerra de Albuquerque²

Mayara de Oliveira Silva Machado³

No Brasil, do período colonial até o republicano, a institucionalização de crianças e adolescentes em situação de vulnera-

1 Professora do Departamento de Psicologia do Centro de Ciências, Letras e Artes da UFPB. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFPB, Coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (NEDHES). Coordenadora do Projeto “A vida além do berço”: promovendo as habilidades cognitivas e socioemocionais de bebês institucionalizados, PROBEX- 2019. email pnfonseca.ufpb@gmail.com

2 Graduanda do curso de Psicopedagogia da UFPB, ex bolsista do PROBEX 2019. Email thaciana_silv16@outlook.com

2 Graduanda do curso de Psicopedagogia da UFPB, voluntária do PROBEX 2019. Email gasparmilena46@gmail.com

2 Graduanda do curso de Psicopedagogia da UFPB, ex bolsista do PIBIC 2019. Colaboradora do PROBEX 2019. email albuquerquebandrea@gmail.com

3 Mestre em Psicologia Social. Graduada em Psicopedagogia da UFPB. Colaboradora do PROBEX 2019. email Mayara_machado94@hotmail.com

bilidade tinha um caráter assistencial e era oferecida por igrejas e entidades filantrópicas. Contudo, em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990), o Estado toma a responsabilidade para si, garantindo os direitos desta população e regulamentando as instituições que deveriam acolher as crianças e adolescentes privados da convivência familiar.

O acolhimento institucional é uma medida de proteção, prevista no ECA (1990), que tem um caráter provisório e excepcional, utilizada apenas quando esgotadas todas as possibilidades de o indivíduo permanecer no seio da família de origem (Brasil, 1990). Esta medida visa garantir as condições para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, até que seja possível o retorno à família de origem ou a colocação em família substituída ou à adoção (HUEB, 2016).

Há evidências de que algumas crianças e adolescentes ao entrarem nestas instituições já apresentam limitações em seu desenvolvimento, o que se deve, sobretudo, às situações de negligência e/ou violência, abandono pelas quais esses atores já tenham vivenciado (DIAS; PREDROSO; SANTOS, 2015). Juntando-se a este cenário, constatam-se, no Brasil, instituições de acolhimento com estrutura física inadequada e equipe de profissionais insuficiente para a demanda (CAVALCANTE, CRUZ, 2018; SÁ, JURDI, PANCIERA, 2017), o que compromete o trabalho destes profissionais no atendimento à população acolhida, especialmente dos bebês, que requerem atenção e estimulação desde os primeiros dias de vida, pois, caso suas necessidades não sejam atendidas, poderá comprometer todo o seu crescimento - por -

seu desenvolvimento poderá ficar comprometido. (DINIZ, ASSIS, SOUZA, 2018).

Diante do exposto, percebeu-se a necessidade de desenvolver um trabalho de intervenção em uma casa de acolhimento, que tivesse como objetivo promover o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e socioemocionais de bebês institucionalizados. A intervenção ocorreu por meio de atividades lúdicas, elaboradas a partir de uma avaliação prévia do estágio de desenvolvimento dos bebês.

MÉTODO

Participantes: cinco crianças, sendo uma menina e quatro meninos com a idade entre 1 ano e 8 meses a 2 anos, de uma instituição de acolhimento na cidade de João Pessoa/PB.

INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO

Avaliação: foi elaborado um Protocolo de Observação dos Bebês com base nos estágios de desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico e socioemocional, segundo a literatura (PAPALIA, 2013). *Intervenção:* foram desenvolvidas 40 atividades lúdicas que envolviam músicas, evocação de sons de animais, leitura de livros, teatro, pintura, dança e muita conversa com as crianças. Todas as atividades visavam estimular os quatro âmbitos do desenvolvimento dos bebês. *Reavaliação:* foi utilizado o mesmo instrumento da etapa de avaliação.

Inicialmente foi realizado o contato com a 1ª Vara da Infância e Adolescência de João Pessoa para solicitar autorização judicial em seguida, manteve-se contato com os responsáveis

legais da instituição, na ocasião, foram apresentados o objetivo geral do projeto e a metodologia que seria adotada durante os encontros com os bebês. O projeto foi desenvolvido em 2019, durante oito meses, com três visitas por semana, ocasião em que eram aplicadas as atividades lúdicas. O projeto também foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal Paraíba - CCS/UFPB (CAAE: 16861819.9.00005188).

Análise dos dados: foram realizadas análises quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos através do Protocolo de observação, tendo por base a literatura do desenvolvimento humano (PAPALIA, 2013). Neste trabalho, só serão apresentadas as análises qualitativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da avaliação e da reavaliação dos bebês estão na Tabela 1. Na área motora, foram identificadas várias limitações, especialmente na coordenação motora ampla e fina. Provavelmente, em função do longo tempo que ficavam no berço, o que limitava a expressividade motora dos bebês. Após a intervenção, pôde-se ver uma evolução nas habilidades motoras, especialmente no andar, pular e subir degraus.

Nas áreas cognitiva e linguística foram observadas dificuldades na denominação e classificação de objetos, no reconhecimento de sons no conhecimento das partes do corpo. Também se constatou pouca oralidade por parte dos bebês, pois se comunicavam muito por gestos ou gritos, já que não sabiam verbalizar o que estavam pensando, querendo ou sentindo. Após a inter-

venção, foram constatadas mudanças, especialmente na denominação dos objetos do cotidiano e das partes do corpo. Na área socioemocional, os bebês tinham dificuldades de seguir regras e respeitar os pares. O que foi melhorando com a intervenção, uma vez que se estimulava a viver na coletividade, respeitando os pares e os cuidadores.

De forma geral, a intervenção possibilitou uma evolução em todas as habilidades dos bebês, especialmente no aspecto socioemocional. Isso mostra que é possível minimizar os efeitos da institucionalização de bebês de modo a não trazer prejuízos ao seu desenvolvimento, considerando que o indivíduo inserido em um contexto ambiental com bons estímulos pode adquirir um desenvolvimento biopsicológico mais saudável (BRONFEBRENNER, 1996).

Wisner e Pollak (2016) observaram que a falta de estimulação e a menor idade são fatores importantes para que o efeito da institucionalização ocorra pois, quanto mais nova, maior a possibilidade de a criança sofrer efeitos negativos ao longo da vida. Para que esse ambiente institucional esteja propício para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo destes bebês é necessário que a instituição esteja envolvida apoiando com um espaço de socialização adequado, de forma positiva no enfrentamento de situações consideradas negativas (DIAS; PREDROSO; SANTOS, 2015; FONSÊCA et al., 2017).

Tabela 1 – Comportamentos observados durante a avaliação e reavaliação

Áreas	Avaliação	Reavaliação
Motor	Não pulavam no mesmo lugar; Não andavam em linha reta; Subiam degraus com dificuldade; Não apresentavam uma orientação visomotora bem desenvolvida;	Passaram a pular no mesmo lugar; Passaram a andar em linha reta; Passaram a subir degraus baixos sem dificuldade; Passaram a acompanhar o movimento do próprio corpo com os olhos;
Cognitivo	Denominavam poucos objetos Não identificavam categorias (alimentos, objetos, etc.); Não reconheciam alguns sons (animais, buzinas); Ausência de consciência corporal;	Conhecimento da função de elementos cotidianos; Passaram a identificar sons presentes no cotidiano; Reconhecimento de algumas partes do corpo;
Linguístico	Conheciam poucas palavras; Se comunicavam mais por gestos; Dificuldade em compreender sentenças simples;	Passaram a apresentar um vocabulário mais extenso; Passaram a nomear mais as coisas; Utilizavam frases de duas palavras;
Sócioemocional	Não aceitavam de pedidas; Batiam uns nos outros e nos cuidadores; Não obedeciam regras simples (não bater, não quebrar, etc.);	Passaram a aceitar melhor os termos dos encontros; Diminuição dos conflitos; Demonstraram respeito a algumas regras e aos cuidadores;

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se afirmar que os objetivos do estudo foram alcançados, uma vez que foram observadas mudanças positivas nos comportamentos dos bebês, promovendo assim uma evolução no repertório das habilidades trabalhadas.

No entanto, o estudo apresentou algumas limitações, tais como a quantidade de bebês e o tempo de execução das atividades, assim, sugere-se que, em estudos futuros, trabalhe-se com uma equipe maior, um número mais amplo de participantes e que seja realizado cursos de capacitação dirigidos aos profissionais que atuam nas instituições de acolhimento para realizarem um trabalho mais especializado com crianças e adolescentes acolhidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo Federal. **Nova Lei de Adoção**. Lei Federal 12.010/2009. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Governo Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069/1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAVALCANTE, L. I. C; CRUZ, D. A. Acolhimento institucional de crianças: qualidade do ambiente e desenvolvimento. In: CAVALCANTE, L. I. C. et al. **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: teorias e evidências científicas para boas práticas**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 10-46.

DINIZ, I. A.; ASSIS, M. O.; SOUZA, M. F. S. Crianças institucionalizadas: um olhar para o desenvolvimento socioafetivo. **Pretextos – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 3, n. 5, p. 262-285, 2018.

DIAS, G. B.; PEDROSO, J. S.; SANTOS, A. C. S. L. Avaliação de Desenvolvimento de Bebês em Acolhimento Institucional com

“Ages and Stages Questionnaires”. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, v. 23, n. 2, p. 1-7, 2015.

FONSÊCA, P. N.; MACHADO, M. O. S.; PALIOT, R. M.; SANTOS, J. L. F. O impacto do acolhimento institucional na vida de adolescentes. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 34, n. 105, p. 285- 296, 2017.

HUEB, M. F. D. Acolhimento institucional e adoção: uma interlocução necessária. **Revista da SPAGESP**, v. 18, n. 1, p. 28-38, 2016.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed: 2013.

SÁ, C. S. C.; JURDI, A. P. S.; PANCIERA, S. D. Desenvolvimento infantil e o ambiente institucional - experiência com bebês abrigados. **Revista Ciência em Extensão**, v.13, n.1, p.102-111, 2017.

WISMER, A. B. F.; POLLAK, S. D. The role of learning in social development: Illustrations from neglected children. **Developmental Science**, p.1-11, 2016.

25

A EMOÇÃO DO MEDO: PROMOVENDO A EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFPB

Marilene Salgueiro¹

Ana Paula Freire de Araújo²

Gláucia da Silva Cavalcante³

Maria Eduarda Alves Andrade⁴

O presente artigo objetiva apresentar um relato da experiência extensionista do projeto *A emoção do medo: promovendo a educação emocional para os estudantes do curso de Pedagogia/CE/UFPB*, realizado no âmbito do PROBEX 2019, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba/PRAC/UFPB.

O projeto desenvolvido estabeleceu como foco de atuação as emoções dos estudantes no ensino superior, especificamente

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta do DHP/CE/UFPB - Coordenadora - email: msalgueiro6@gmail.com

² Bacharel em Física/CCEN/UFPB – Colaboradora - email: paulaanafreire@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia/CE/UFPB - Voluntária - email: glaucissima@gmail.com

⁴ Graduanda em Pedagogia/CE/UFPB – Bolsista - email: maduandrade@hotmail.com

no Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Assumindo como pressuposto de estudo e atuação o campo da Educação Emocional o projeto objetivou atuar na discussão e desenvolvimento de ações relacionadas à emoção do medo atuando de forma a minimizar as dificuldades e sofrimentos causadas por esta emoção e visando minimizar seus impactos no desenvolvimento pedagógico dos estudantes em suas relações e interrelações pessoais e sociais.

O projeto contou com a participação interdisciplinar de estudantes, bolsistas, colaboradores e voluntários dos cursos de Bacharelado em Física e Pedagogia.

A EXTENSÃO NO AMBIENTE ACADÊMICO – FORMAÇÃO EM REDE

Para Carvalho, “A extensão na universidade pública, juntamente com o ensino e a pesquisa, faz parte de um conjunto de ações pertinentes à sua missão institucional. Esses três componentes da vida universitária deveriam se constituir em ancoragens para a produção e a socialização do conhecimento científico.” (2009, p. 13).

Nesse sentido, e compreendendo a possibilidade de realizar uma extensão intramuros da academia, optou-se por desenvolver o projeto para os alunos da própria UFPB.

Ao definir os alunos do curso de Pedagogia como participantes da ação extensionista assumimos alguns posicionamentos: a importante e necessária prática da ação universitária que possibilita a tríade ensino/pesquisa/extensão; o campo de atuação do projeto, tendo em vista que as habilidades socioemocionais estão definidas na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) o

que pressupõe uma formação docente adequada. Assim, os estudantes participantes do projeto atuam numa rede de formação e informação em seu exercício docente ainda nos estágios supervisionados e após sua formação.

EXTENSÃO E COTIDIANO: vivência emocionais

O projeto realizou atividades diversificadas. Num primeiro momento visando identificar a vivência da emoção do medo foi feita uma pesquisa com estudantes do ensino superior. A pesquisa buscou subsidiar as ações práticas da extensão. A equipe realizou estudos de aprofundamento teórico para subsidiar a análise dos dados e a preparação e realização das atividades propostas.

Realizou-se palestras, rodas de diálogos, debates e vivências emocionais. Das proposições do projeto surgiu o Fórum permanente "*Quintas de Emoções*". O *Quintas* agregou as atividades em torno da temática do projeto e foi realizado sempre numa quinta-feira de cada mês do ano de 2019. No fórum realizou-se debates sobre a Emoção do Medo, Educação Emocional e Empoderamento, Educação Emocional no ensino superior e Práticas Integrativas e complementares. Além destas, realizamos vivências de educação emocional numa perspectiva interdisciplinar com práticas de yoga, meditação e relaxamento.

O "*Quintas de Emoções*" foi ofertado para os estudantes do Centro de Educação, mas estudantes e docentes de outros cursos da UFPB também solicitaram participação. Com o intuito de abrir um espaço de diálogo e vivências com os estudantes, refletiu-se sobre os impactos e influências na saúde física, mental e espiri-

tual em diálogo com as Práticas Integrativas e Complementares que contribuiu significativamente para enriquecer as atividades.

A equipe do projeto divulgou suas ações em dois canais virtuais. Um site de Instagram foi hospedado nos domínios da UFPB. A equipe criou uma identidade visual - uma logomarca idealizada com a utilização de cores a partir dos estudos da cromoterapia.

CONSIDERAÇÕES

Foi possível observar a relevância do Projeto de Extensão para a comunidade acadêmica, quer seja por contribuir positivamente para os futuros profissionais que em breve ingressarão ao mercado de trabalho com uma visão humanizada, principalmente aos futuros profissionais da Educação, quer pelo cunho social de como a sociedade necessita de indivíduos cada vez emocionalmente saudáveis. A Educação Emocional emerge como via segura diante da perspectiva de uma vida integralmente saudável.

Durante a realização do Fórum permanente *Quinta das Emoções* foi possível o contato com cada sujeito envolvido no processo, os quais sinalizaram os efeitos oriundos do Fórum na vida de cada um. O recebimento dos depoimentos dos participantes foram suporte para sua avaliação positiva.

Discutir o medo vivenciado pelos estudantes nas práticas pedagógicas, nas relações com docentes, nas atividades de apresentação de seminários em que precisam falar em público ou nas atividades avaliativas, principalmente nas provas, nos despertou, sobretudo, para a necessidade de tornar a escola um espaço formador do homem integral.

Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir em seguida à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, em essência, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade. (DELORS, 2012). A perspectiva do ensino superior é cognitiva, cartesiana e baseada num currículo disciplinar e técnico. É fundamental ampliar este olhar para além do aprender e do fazer.

“O medo, emoção inata é historicamente construído nas instituições de educação. Nesse sentido, o medo não é só uma reação emocional, contendo crenças por trás. O medo não implica, portanto, uma natureza única e imutável. Trata-se de um sentimento construído historicamente, aprendido e ensinado de formas diferentes, dependendo da época.” (SANTOS, 2003, p. 50).

A Educação Emocional é um caminho para o conhecimento de si e do outro possibilitando a reorganização das relações interpessoais das respostas emocionais dos sujeitos. A concepção deve ser a de entender a constituição integral do ser humano como um processo. A Educação Emocional apresenta-se como uma perspectiva de olhar para a educação e para o fazer pedagógico, entendendo a educação como pró-vida e estabelecendo uma ação pedagógica que visa o bem viver pessoal, social, educacional e profissional.

Assim, “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la

persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.” (BISQUERRA, 2000, p. 27).

Cabe ressaltar que os resultados dependem do comprometimento do indivíduo particularmente, porém podem ser observados a médio e longo prazo, por serem desfrutados de modo processual e gradativo.

REFERÊNCIAS

BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis, 2000.

CARVALHO, Sônia Marise Sales. Reflexões sobre a extensão na universidade pública brasileira. *Participação*, Brasília, n. 16, p. 12-20, 2009.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, UNESCO e Cortez, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017, 470 p.

SANTOS, Luciana Oliveira dos. O medo contemporâneo abordando suas diferentes dimensões. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 23, n. 2, p. 48-49. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 10 de abril de 2020.

26

MARACASTELO: ARTE, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NA PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL BRASILEIRO¹

Angela Gaeta Pereira dos Santos²

Jamylle Barcellos de Souza²

João Aurélio Travassos Pires³

Marcella Thaiz Vasconcelos Loureiro⁴

Wilson Honorato Aragão⁵

INTRODUÇÃO

*“o canto que ecoava, no tempo do cativoiro
no tempo do cativoiro
negro cantava pra espantar seu sofrimento
no seu tambu ecoava o seu tormento”*

Jongo Dito Ribeiro

1 Neste artigo apresentamos as atividades de extensão universitária desenvolvidas em parceria com o Ponto de Cultura Maracastelo no ano de 2019 e suas contribuições na luta pela salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

2 Aluna de Pedagogia do Campo, bolsista PROBEX e diretora do Ponto de Cultura Maracastelo, angelita.gaeta@gmail.com

2. Professora de Biologia, colaboradora externa e membro Ponto de Cultura Maracastelo, myllebarcellos@gmail.com

3. Professor de História e membro do Ponto de Cultura Maracastelo, joao-bra123@gmail.com

4. Professora de Artes, colaboradora externa e membro do Ponto de Cultura Maracastelo, loureiromarcella@gmail.com

5. Professor do Centro de Educação, orientador, wilsonmaracastelo@gmail.com

A história do Brasil é marcada pelo sistema escravocrata, força motriz da exploração colonial no *Novo Mundo* e produtora de profundas transformações econômicas, sociais e culturais em nossa sociedade até os dias atuais. Um enredo de lutas das populações negras e indígenas pela liberdade e direitos iguais. No fim do século XVIII e começo do XIX, as lutas abolicionistas, bem sintetizadas por Angela Alonso³, também atuaram no terreno da cultura (teatro, literatura, poesia, música e demais expressões da cultura afro-brasileira).

Nossa história é, portanto, construída também por movimentos de resistência, e as expressões culturais afro-brasileiras e indígenas, em seus diversos contextos, marcam a nossa sociedade, transformando-a. Nesse sentido, o Patrimônio Cultural⁴ é, assim, a evidência histórica da persistência desses grupos sociais na formação de sua identidade, apesar das mudanças e imposições culturais decorrentes do domínio português no Brasil.

O art. 216 da Constituição Federal de 88 entende como Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. A pluralidade de um povo é expressa por meio de suas manifestações culturais, que transmi-

³ A frente abolicionista assumiu a luta parlamentar institucional com a conquista de legislaturas comprometidas com a abolição no parlamento, através de eleições em larga medida, elitizadas e interferência popular limitada; o abolicionismo também lutou no campo da desobediência civil, como na libertação de escravizados por meio de violação de prisões. Ver: ALONSO, Angela. Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88), 1a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

⁴ Utilizamos como suporte a noção de Patrimônio Cultural como o núcleo da identidade coletiva. Ver: MENDES, António Rosa. O que é Patrimônio Cultural, GENTE SINGULAR editora, Lda. Rua Gonçalo Velho, Olhão, 2013.

tem saberes de geração a geração, assumindo inovações, sujeitas à dinâmicas históricas. Este trabalho apresenta relatos e mecanismos que colaboram com a perpetuação da tradição popular, destacando expressões: Jongo no Sudeste, Cavalo Marinho e Maracatu Nação: manifestações culturais que fazem parte de um legado de lutas pelo direito de existir e perpetuar suas histórias e salvaguardar os seus saberes.

Tendo raízes nos costumes, saberes e crenças dos povos africanos e indígenas, essas manifestações culturais contam a nossa história através da arte. Segundo o INRC do Cavalo Marinho⁵, esta expressão é tradicional dos trabalhadores rurais da produção canavieira da Zona da Mata Norte de Pernambuco e sul da Paraíba. Trata-se de um teatro popular rico em poesia, música, dança e religiosidade (Divino Santos Reis do Oriente; Jurema Sagrada). Já o Maracatu Nação, ou maracatu de baque virado⁶, predominante na Região do Recife, herança e resistência das negras/os do passado. No maracatu, a Corte Real e a Percussão, em cortejo, representam as antigas coroações de reis e rainhas do Congo.

O Dossiê Jongo no Sudeste⁷ destaca as fortes influências do povo africano de língua bantu nessa manifestação. Nos terreiros do Sudeste brasileiro, em festas religiosas e no dia 13 de maio, a Roda de Jongo apresenta o toque de seus tambores, um canto acompanhado de palmas, cheio de enigmas, e sua dança coletiva, um ritual de louvação aos antepassados.

5 IPHAN. Inventário Nacional de Referências Culturais do Cavalo Marinho, 2014.

6 Referências do IPHAN. Inventário Nacional de Referências Culturais do Maracatu Nação, 2014.

7 IPHAN. Dossiê Jongo no Sudeste, 2007.

Este relato de experiências é fruto de investigações do grupo de pesquisa *Afroeducação Maracastelo*, que integra Projetos de Ensino e Extensão Universitária⁸ e que em 2019, pela terceira vez, foi reconhecido pela UFPB ao receber o prêmio “Elo Cidadão”.

METODOLOGIA DO ENCANTAMENTO: IMPORTÂNCIA DA CULTURA E TRADIÇÃO ORAL NA APRENDIZAGEM

*“Foi vovó quem falou
que meu maracatu é Nação Nagô
Joventina na frente vibrando, Erundina e Cangarassu,
Faz o meu povo vibrar
e no som dos tambor faz meu povo cantar”
Mestre Walter de França*

O Ponto de Cultura Maracastelo, caracterizado por lideranças e protagonismo feminino, tem como principal local de suas atividades a cidade de João Pessoa-PB, berço de várias expressões populares. O AfroEducação Maracastelo pesquisa a temática da educação e identidade cultural afro-brasileira e indígena. São realizadas reuniões, leituras, debates, análises de vídeos, compartilhamento de experiências, além de produção textual com destaque para a formulação de práticas pedagógicas concernentes às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que propõem novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura

⁸ Em cinco anos executamos 15 projetos vinculados à Universidade Federal da Paraíba, 4 aprovados em 2020. O PROBEX 2019, intitulado “MARACASTELO: Fortalecendo a identidade cultural nordestina nos espaços de Educação formal e não formal através das manifestações culturais tradicionais brasileiras e afrobrasileiras, na perspectiva das leis 10.639/03 e 11.645/08” foi base para este artigo.

afro-brasileira, africana e indígena, valorizando a diferença e a formação multiétnica e multicultural brasileiras.

As produções também entram em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) ao incluir as manifestações culturais nos seus processos formativos, considerando as características regionais e a transversalidade da "Pluralidade Cultural" nos temas da educação.

Os planejamentos didáticos são aplicados em espaços formais e não formais da educação, e como resultado desse processo de formação, o ministrante se configura como um "Educador-Brincante". As atividades práticas incluem as *Oficinas Maracastelo*, *Vivências Griôs*, apresentações do grupo artístico e produção de eventos de valorização a cultura.

Ao considerar o Patrimônio Cultural na formação das novas gerações, seguimos a meta traçada por Camila Londres em suas reflexões sobre a Educação Patrimonial:

"...despertar no educando a curiosidade, o desejo e o prazer de conhecer e de conviver com os bens culturais enquanto patrimônio coletivo, e de levá-lo a se apropriar desses bens enquanto recursos que aprimoram sua qualidade de vida, e que contribuem para seu enriquecimento enquanto pessoa e cidadão" (LONDRES, 2012, p. 16).

Ao vivenciar as manifestações tradicionais, novas histórias e sentimentos são descobertos, tendo forte ligação com as memórias e a ancestralidade. A metodologia da Educação Patrimonial está vinculada ao conhecimento crítico e à apropriação consciente do seu patrimônio pelas comunidades, considerados

fundamentais para a “preservação sustentável desses bens e fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania” (HORTA *et al.*, 1999, p. 4).

Partindo da “ação-reflexão-ação”, nossa metodologia baseia-se nas formas de condução e transmissão de saberes de mestras/es, tendo como maior referência os mais antigos e, com o tempo e experiência, a referência de folgazões que passam a ocupar espaços de liderança.

A *Oficina Maracastelo* é oferecida gratuita e anualmente em espaços públicos de João Pessoa e, em 2019, passou a ser sediada na Escola Cidadã Integral Francisca Ascensão Cunha, abrindo a instituição aos finais de semana e reunindo de 50 a 80 pessoas por encontro. Com duração de 6 meses, propõe a experimentação de práticas (musicalidade, corporeidade, exercícios físicos e vocais, atuação cênica, atividades ritmadas em roda, práticas percussivas) das manifestações culturais citadas acima, além do Coco de Roda, Ciranda da Paraíba, entre outros.

Nos encontros semanais, os ministrantes atuam como agentes multiplicadores e os oficinandos adentram um processo denominado “formação inicial do brincante”. O fazer artístico é apresentado como um processo de encantamento, proposto pela Pedagogia Griô⁹, metodologia que valoriza o processo educacional através da tradição oral passada pelos mestras/es (PACHECO, 2006).

⁹ A Pedagogia Griô foi criada a partir da prática pedagógica da ONG Grãos de Luz e Griô e atrelada a Política Nacional Griô busca romper a dissociação cultural entre as escolas e as suas comunidades, entre as gerações de tradição oral (raízes africanas e indígenas) e as novas gerações como questão a ser enfrentada e superada para a construção de uma identidade e de um modelo autônomo e soberano de desenvolvimento.

As *Vivências Griôs* propõem, a partir de encontros com mestras/es da cultura, algumas vezes em suas comunidades, aproximações com linguagens, valores, crenças e modos de fazer que se assemelham às práticas adotadas por Angela Gaeta, mestra do Maracastelo e aprendiz de suas Mestras/es — Mestra Alessandra Ribeiro/SP, Mestra Ana Rodrigues/PB, Mestre Fabinho/PE e Mestre Grimário/PE.

Eventos como o Encontro de Batuques da Paraíba e as Sambadas de Cavalo Marinho formam os oficinandos e integrantes do Ponto de Cultura como produtores culturais voluntários, enfatizando o protagonismo de mestras/es e suas comunidades e estimulando ações em rede entre grupos tradicionais, articuladores e instituições do Estado.

MARACASTELO: CAMINHOS DE RESISTÊNCIA NA SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL

*“Esse maracatu foi fundado em 1863
codinome Leão Coroado, passado de glória nunca se desfez...*

*Nós somos de Nação Germana
semente africana, Xangô pai nos deu”*

Maracatu Leão Coroado

Há uma demanda de formações e ações que propiciem espaços de troca e reconhecimento de práticas e saberes tradicionais na Paraíba, ocasionando uma ausência de espaços de fala representativos e uma escassez de registros históricos, diferentemente de estados vizinhos.

As violências decorrentes de práticas autoritárias herdadas do coronelismo, do racismo e da intolerância religiosa que estigmatiza os toques de tambor são sentidas em abordagens truculentas e na tentativa de criminalização do trabalho realizado. No entanto, essa desafiadora trajetória de seis anos do Maracastelo foi essencial para a retomada e inovação do maracatu paraibano e para a transformação significativa do cenário cultural local.

O Maracatu de Baque Virado é o folguedo norteador do grupo, o qual encontra na Nação Estrela Brilhante do Recife sua relação mais intensa e profunda. O trabalho desenvolvido em 2019 levou 21 integrantes ao Carnaval de Recife 2020 e foi responsável pela inclusão da primeira mulher a tocar o instrumento gonguê na Nação.

O Maracatu existia na cidade de João Pessoa até o início do século XIX, passando por um doloroso processo de repressão. O historiador Ademar Vidal, em artigo escrito para a Revista Atlântica de 1944, afirma a forte presença de maracatus na Paraíba por volta de 1910, indicando que as cores predominantes do Maracatu paraibano eram o vermelho e o amarelo e na “bandeira” (estandarte) se percebia de longe junto ao “guarda-sol” (pálio), a imagem de um sol. Essa descoberta veio depois do Maracastelo ter criado suas imagens de representação, nas mesmas cores e com a simbologia do sol, dando ao Coletivo novos significados a sua existência.

Nesse sentido, o macaratu de baque virado do Maracastelo contribuiu significativamente para o ressurgimento da sua

história no município, marcando presença no Aniversário da cidade de João Pessoa em 2019, e de forma inédita, desfilando na abertura do Carnaval Tradição da cidade em 2020. Esse amadurecimento levou o grupo artístico para o estúdio, trabalho de registro que resultou na produção do minidocumentário e clipe *Maracastelo Chegou*.

A culminância da *Oficina Maracastelo*, no mês de novembro, promoveu o *VI Mês da Consciência Negra Maracastelo*, com minicursos, rodas de diálogo com mestras/es, exposições de filme, oficinas com a Nação Estrela Brilhante do Recife/PE; Carimbó com Mestre Flávio Gama/PA; Dança e Percussão Afro com Ana Paula Santana/PE e Bobby Timbal/PE; Rodas de Jongo e Cavalinho Marinho, além do *VI Arrastão da Consciência Negra Maracastelo*, reunindo ex integrantes, batuqueiros de outras nações e amigos.

O *3º Encontro de Batuques da Paraíba*, com 2 dias de programação, reuniu 11 grupos tradicionais, mobilizando mais de 300 artistas locais e convidados de Pernambuco e São Paulo, tornando-se o maior festival de cultura popular paraibana. A captação do audiovisual deste evento se configura como um importante registro histórico de grupos tradicionais na Paraíba.

A relação entre o Maracastelo e o Jongo se intensificou a partir do encontro com a Comunidade Jongueira Dito Ribeiro de Campinas/SP. Vivenciado na *Oficina Maracastelo*, o Jongo também se fez presente na 3ª edição do Encontro de Batuques da Paraíba, em que integrantes do coletivo e jongueiras da Comunidade Dito Ribeiro apresentaram uma Roda de Jongo ao público

presente, que participou ativamente cantando e dançando, muitos pela primeira vez.

A relação do Coletivo com o Cavalinho também é antiga. Pode-se dizer que as três Sambadas de Cavalinho contribuíram para o processo de (re)conhecimento e valorização dessa manifestação na Paraíba como um todo. Tendo o intercâmbio como característica fundamental, as sambadas já reuniram mais de 10 mestres e brincantes de grupos de Pernambuco e da Paraíba. Durando mais de 8 horas, seguindo a tradição, resgata características e personagens tradicionais e preserva suas narrativas. Em 2019, foi promovido um dia de vivências com Dinda Salú, filho de Mestre Salustiano, patrimônio vivo do estado de Pernambuco.

Nos espaços acadêmicos, o Maracastelo imprime sua marca ao garantir a legitimidade dos saberes tradicionais e representatividade nas vozes de mestras/es da nossa cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Eu seguro a sua mão na minha
para que juntas possamos fazer
o que eu não posso fazer sozinha”*

Sankofa - Simbologia Africana

Ao percebermos a transformação da cena cultural regional com a formação de novos coletivos independentes, batuqueiras/os e brincantes, e maior oferta de atividades, acreditamos contribuir para o fortalecimento das expressões populares afro-brasileiras e seus significados. São memórias estampadas nas roupas

e cores, danças e cantos, como os escolhidos para abrir as seções deste artigo.

Esperamos inspirar educadores e extensionistas a se unirem na proteção dos saberes tradicionais e da memória oral, incorporando processos contínuos e transdisciplinares de ensino-aprendizagem que reconheçam a importância do Patrimônio Cultural, seus sujeitos e espaços de fala.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas** : o movimento abolicionista brasileiro (1868-88), 1a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal** de 1988. Seção II, Artigo 216, caput, incisos, parágrafos.

_____. **Lei nº 10639** de 2003. Ministério da Educação.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional. Lei nº 9394** de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 06/05/20.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

_____. **Projeto de Lei nº 1.786** de 2011 que institui a Política Nacional Griô.

BRASIL. **Dossiê Jongo no Sudeste**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

_____. **Inventário Nacional de Referências Culturais do Cavalo Marinho**, Fundarpe PE: IPHAN, 2014.

_____, **INRC do Maracatu Nação. Fundarpe, PE: IPHAN 2014.**

HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN, 1999..

LONDRES, Cecilia. O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Atila (Org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. P. 14-21.**

MENDES, António Rosa. **O que é Patrimônio Cultural,** GENTE SINGULAR editora, Lda. Rua Gonçalo Velho, Olhão, 2013.

PACHECO, Líllian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida.** Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

VIDAL, Ademar. **A tradição do Maracatu.** ATLÂNTICO. Revista Luso- Brasileira: Lisboa- Rio de Janeiro, n. 5, 1944, p. 41-48.

27

SOBRE ESCREVER E CATAR FEIJÃO: O CURSO “ESTIMULANDO A ESCRITA ACADÊMICA/UFPB”

Edvaldo Santos de Lira¹

Surya Aaronovich Pombo de Barros²

INTRODUÇÃO

*Toda a manhã consumida
como um sol imóvel
diante da folha em branco:
princípio do mundo, lua nova.*

João Cabral de Melo Neto

No poema “A lição da poesia”, João Cabral de Melo Neto rumina sobre o trabalho da escrita, as dificuldades, o dia gasto para alcançar “as vinte palavras recolhidas nas águas salgadas do poeta”. A reflexão sobre as agruras que envolvem o ofício

1 Graduado em Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal da Paraíba. Trabalhou como bolsista e como voluntário nos dois primeiros anos do Projeto. E-mail: edvaldolira17@hotmail.com

2 Docente do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, coordenadora do Projeto. E-mail: surya.pombo@gmail.com

é uma constante na produção de escritores/as de poesia e prosa, de ficção ou de não-ficção. No cotidiano universitário, isso não é diferente. A produção escrita é uma parte fundamental do nosso trabalho, pois é a partir dos textos que socializamos os resultados das pesquisas, problematizamos dúvidas e exercemos a crítica. Em conversas informais de professoras/es não é incomum o testemunho das dificuldades na escrita, as adversidades encontradas e, até mesmo, as “crises criativas” pelo qual essas/es profissionais passam durante suas produções. Se isso atinge docentes, que já passaram pelos anos de formação enquanto estudantes, o processo é ainda mais perceptível entre aqueles/as que estão iniciando a vida acadêmica: alunos/as de graduação e de mestrado, e bacharéis e licenciados/as que desejam ingressar na pós-graduação.

Nos últimos anos, o debate sobre as dificuldades de estudantes universitários/as foi impulsionado pela expansão do ensino superior no Brasil, experimentado entre 2003 e 2014. Tal processo ocorreu através de diversas ações, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI); o Sistema de Seleção Unificada (SISU); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); a Lei nº 12.711/2012, que regula as Cotas em Instituições Federais de ensino; o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); a criação de novas universidades federais; novos campi nas universidades já existentes; e a criação

e reformulação dos Institutos Federais de Educação (RISTOFF, 2014). Esse panorama alterou o perfil dos estudantes universitários brasileiros. A mudança, que democratizou a universidade brasileira, demandou adaptação no ensino superior.

Aliado a esse processo, aumentaram as discussões sobre o que convencionou-se chamar de sofrimento acadêmico (PINHEIRO-MACHADO, 2018). O novo perfil de estudantes universitários/as no Brasil evidenciou lacunas na formação educacional, o que se verifica nas dificuldades com a leitura e escrita, assim como muitas dúvidas sobre como agir no ambiente universitário. Alunos e alunas representando a primeira geração da família a cursar o ensino superior numa instituição pública, estudantes oriundos/as de educação básica lacunar ocupando os bancos universitários são conquistas dos movimentos em defesa do direito à educação. Esse novo quadro deveria estimular docentes e instituições a pensar diferentes metodologias de ação, de avaliação, de formação a fim de assegurar o sucesso educacional desses estudantes, e assim se inseriu o Projeto aqui em questão.

O Projeto teve início em 2018, no âmbito do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), e renovado no ano seguinte, tendo a participação de um/a bolsista e um/a voluntário/a por ano³. Ele se constitui de cursos de extensão de 40 horas, realizados presencialmente no Campus I da Universidade Federal da Paraíba. No primeiro ano foram oferecidos dois cursos e no segundo ano, três, sendo o último deles um curso chamado de “avançado”,

³ A equipe foi constituída por dois discentes, que se alternaram como bolsistas e voluntário/a durante os dois primeiros anos de atividades: Ana Beatriz Gomes Tavares, estudante de História, e Edvaldo Santos, estudante de Letras (Língua Inglesa).

pois foi destinado a quem já tinha acompanhado uma das quatro primeiras edições realizadas.

As ações foram divididas em encontros semanais que objetivaram estimular a atividade de escrita acadêmica através de contato com técnicas específicas, assim como de incentivo à leitura, à escrita individual e à análise coletiva dos resultados. Os encontros aconteceram no Auditório 1 e 2 da Central de Aulas, além da sala no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), no CCHLA, no período de 17h às 19h, de modo a possibilitar a participação de estudantes do período vespertino (que pudessem permanecer na Universidade), do período noturno (que chegavam ao Campus antes), e demais interessados/as que com disponibilidade para participar das atividades. Esse horário visou, ainda, garantir a participação do público externo, composto por trabalhadores e trabalhadoras.

Os cursos foram divididos em dois eixos: teoria e prática. A primeira parte, teórica, enfocou técnicas de escrita e leitura, tipos de produções acadêmicas, importância da leitura crítica, processos de reescrita, entre outros. A segunda parte teve como foco a prática, na qual os/as cursistas produziram seus textos, que foram corrigidos coletivamente. Já o terceiro curso, intitulado “Curso de Escrita - Turma Avançada” teve como foco a prática, tendo em vista que seu objetivo foi aprofundar o que já havia sido oferecido no tocante à escrita. Os processos metodológicos compreendem leitura de textos sobre a temática (BECKER, 2007) e análise dos resultados. Além disso, trazemos contribuições de autores que discutem Leitura Acadêmica (MARCO E SACRINI, 2016) e reflexões sobre escrita acadêmica (PEREIRA, 2013).

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre as ações desenvolvidas nos primeiros anos do Projeto. Os próximos tópicos versam sobre o Projeto de uma maneira mais detalhada; discussões sobre suas ações e resultados; e diálogos entre as atividades e os debates teóricos.

PRIMEIRA PARTE DAS AÇÕES: TEORIA

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.*

*Ora, nesse catar feijão, entra um risco:
o de entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quanto ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviante, flutual,
açula a atenção, isca-a com o risco.*

João Cabral de Melo Neto

No poema “Catat Feijão”, João Cabral de Melo Neto continua suas reflexões sobre a escrita, a arte e suas nuances e encantos. Aqui, ele compara escrever ao ato de limpar o feijão antes de cozinhar. Escrever um poema, um romance, uma música ou um texto acadêmico são atividades que têm muito em comum. A palavra-chave dessa semelhança é escolher. Para catat feijão, é necessário escolher os melhores grãos, jogar fora o que sobra. Nesse mesmo viés, para escrever é necessário escolher as melhores palavras, ter paciência e repetir a ação.

Trazendo esse exemplo para a escrita em geral, podemos observar que para elaborar um bom texto é necessário repertório rico e variado. No entanto, escrever ainda se configura como um trabalho árduo para estudantes. Relatos evidenciam que a escrita acadêmica não é encarada de forma leve e prazerosa por muitos/as. Alguns fatores que podem gerar esse sentimento estão relacionados às dificuldades que estudantes encontram de se adaptar ao gênero “escrita acadêmica”. É comum escutar de alunos/as de graduação, mestrado e até doutorado que a escrita não é uma tarefa fácil e requer elementos que, geralmente, passam despercebidos na formação discente. Professores/as universitários/as também evidenciam a necessidade de um olhar mais crítico para a escrita científica.

Um entre os vários autores que denunciam as dificuldades na produção acadêmica é o sociólogo Howard Becker. No livro “Truques de Escrita” (2007), desenvolvido a partir da constatação das dificuldades de seus alunos no que concerne à produção acadêmica, ele apresenta:

Escrevi o livro, como digo no início, porque meus alunos (e também muitos colegas) tinham problemas terríveis para começar a escrever qualquer texto acadêmico e dificuldades constantes à medida que avançavam. Tinham a sensação de que era algo impossível (BECKER, 2007, p. 7).

O projeto “Como eu escrevo”⁴ também apresenta relatos em que professores/as, pesquisadores/as e escritores/as, expõem suas dificuldades na hora de passar para as ideias para o papel (ou para a tela). “Nunca tive problemas com ter ideias, é a realização que é a parte difícil”, relata Maria Caú, escritora e crítica de cinema. Andréa Freitas, professora da Unicamp, expõe uma dificuldade parecida sobre a escrita: “Tenho certa dificuldade com a escrita, em geral é difícil começar”. No que diz respeito ao tipo de trabalho acadêmico, Débora Thomé, escritora e cientista política, conta que “pela natureza das coisas, *sofre* muito mais com o artigo acadêmico, porque *tem* uma dificuldade com o formato.”⁵ Pedro Demenech, professor da PUC-Rio relata que “construir um sentido, algo minimamente organizado, dá trabalho. Nesse caso, o difícil nem é começar, mas ter coragem para continuar e elaborar as ideias” (NUNES, 2020).

Tais dificuldades acometem também os/as estudantes. Antes da escrita, a leitura de textos acadêmicos já é uma dificuldade evidenciada em relatos docentes e discentes. No que concerne à leitura de textos científicos, Castello-Pereira (2003, p. 1) afirma que

Ao chegar na Universidade, os alunos, além de ter dificuldade de compreender a maioria dos textos, não sabem, o que fazer com a quantidade de leitura que precisam dar

4 <https://comoeuescrevo.com/> O texto de apresentação do blog é: “O como eu escrevo revela os bastidores do processo criativo de escritoras e pesquisadoras”.

5 Grifos nossos.

conta. Faltam-lhes organização e disciplina para o estudo, bem como conhecimento de procedimentos intelectuais e práticos necessários ao estudo.

Essa dificuldade também é evidenciada pelos professores Marco e Sacrini (2016). Eles relatam que embora a leitura de textos científicos seja uma atividade recorrente nos cursos superiores, sobretudo na área de humanidades, a reflexão exigida nessa leitura muitas vezes passa despercebida. Nesse sentido, o/a estudante não consegue atentar para elementos importantes no texto. Castello-Pereira (1993, p. 2) chama a atenção para o fato que

é necessário propiciar esse contato e ensinar a utilizar procedimentos que possibilitem realizar o estudo dos textos de forma organizada. O estudo possibilitará a ampliação do seu conhecimento de mundo e do conhecimento textual, tornando os textos familiares, o que facilita a compreensão.

Levando tais questões em consideração, o Projeto visava melhorar a relação dos/as cursistas com os textos acadêmicos. Como “escreve bem quem lê bem”, percebemos a necessidade de adentrar na reflexão sobre a leitura de textos acadêmicos. Desse modo, as atividades desenvolvidas tinham como objetivo discutir as mais diversas técnicas de leitura. O diálogo que acontecia entre todos/as os/as participantes foi essencial para uma reflexão sobre como cada sujeito lê. Além disso, as discussões também buscavam responder questões que partiam dos/as cursistas. Por exemplo: o que é preciso atentar em um texto acadêmico? Saber quem escreve é importante? A organização do texto ajuda o/a leitor/a a entender melhor o texto?

Ainda no que concerne a leitura crítica e reflexiva, Marco e Sacrini (2016, p. 93) defendem que

o texto acadêmico é, ao menos idealmente, um todo estruturado argumentativamente, no qual todas as partes cumprem funções específicas na realização de sua tarefa global: defender posições. Em seguida, cumpre acentuar que a boa leitura acadêmica deve ser capaz de recuperar o movimento expositivo completo do texto tal como estruturado pelo autor.

A importância de saber sobre essas exigências na leitura acadêmica também é pertinente no quis respeito à escrita, visto que o texto não é composto de fragmentos independentes. Se tivéssemos que resumir o objetivo dos cursos em apenas uma frase, ela provavelmente seria: “Você sempre está escrevendo para outra pessoa ler”. Desse modo, as partes de um trabalho acadêmico, seja ele artigo, monografia ou projeto de pesquisa, precisam ter coesão e coerência.

Os encontros tinham como finalidade incentivar a leitura crítica, compartilhar dicas de escrita (que foram de técnicas à ortográficas), além de encontros para esclarecer dúvidas em relação à tipos de produção acadêmica, à leitura, à formatação, entre outros.

SEGUNDA PARTE DAS AÇÕES: PRÁTICA

Depois de alguns encontros discutindo teoricamente sobre leitura e escrita, a segunda parte dos cursos foi dedicada à produção escrita dos/as participantes. Optamos por centrar o exercício na produção de um artigo científico. O objetivo inicial,

mesmo que para alguns não tenha sido totalmente alcançado, era terminar o curso com um texto escrito na íntegra. A escrita e a correção foram feitas por partes. Primeiro, os/as cursistas produziram o resumo, as palavras-chave e a introdução. Em seguida, o desenvolvimento, e por último, as considerações finais e a bibliografia.

A correção sempre foi coletiva, com a participação dos/as cursistas sugerindo alterações e mudanças. Os trechos dos textos enviados previamente eram projetados na lousa e cada participante tinha a oportunidade de dar sugestões de alteração e melhoria. Para essas correções, usamos como fundamentação o material exposto durante os encontros teóricos já expostos.

Com todo o suporte teórico adquirido durante as aulas, os/as cursistas não hesitavam em sugerir mudanças nos trabalhos uns dos outros. Essa correção coletiva foi um dos pontos positivos apontados durante as avaliações dos cursos. O entendimento geral foi que, corrigir e assistir a correção do texto dos/as colegas ajudou cada um/a a refletir sobre sua própria produção.

Essa ação tinha como objetivo conscientizar os/as cursistas que escrever o texto envolve também outras pessoas. Nesse caso, o público-alvo desse texto, ou seja, para quem se escreve. Pereira (2013, p. 215) reflete sobre esse aspecto da escrita. De acordo com o autor

a escrita é um campo de negociação do qual participam escritor e leitor, ambos em permanente exercício de negociação e deslocamento no ato articulado (embora diacrônico) de escrever e ler. Diacrônico porque o leitor não lê ao mesmo tempo em que o escritor escreve: existe um signi-

ficativo intervalo de tempo entre a escrita e a leitura que deverá ser compensado com esses exercícios de negociação a que me refiro.

As correções por etapas tinham como objetivo também, fazer com que os/as alunos/as reescrevessem o texto, já que reescrever faz parte do processo de escrita e é importante para o sucesso do artigo (BECKER, 2007). As atividades de reescrita visavam garantir a autorreflexão sobre a produção realizada. Os/as estudantes geralmente têm muitos trabalhos para desenvolver durante o período letivo e acabam não tendo a oportunidade de reescrever os textos. Por isso, parte dos encontros tinham o objetivo de convencê-los/as sobre a importância de tal prática. Os/as cursistas liam e reliam os textos, e após a correção coletiva, se voltavam para a reescrita.

Os artigos escritos tiveram vários propósitos. Cursistas escreveram artigo para disciplina da graduação, para submeter a revistas ou eventos; alguns/as extrapolaram os objetivos da ação, se debruçando sobre projetos para ingresso na pós-graduação. No final dos últimos encontros coletivos, eram tecidas as considerações sobre o curso realizado. Os comentários positivos e condizentes com a proposta inicial do projeto destacaram a importância do curso tanto para o aperfeiçoamento da escrita quanto para a segurança em começar a escrever os textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o objetivo inicial com o Projeto foi alcançado, tendo em vista o retorno positivo dos/as cursistas e os textos escritos ao final dos cursos. Os encontros serviram não so-

mente como estímulo para que os/as participantes escrevessem e aprendessem mais sobre o processo de escrita acadêmica, mas também como ferramenta para que se sentissem mais confiantes ao ler e escrever.

Constatamos, a partir das falas dos/as cursistas, que as correções coletivas se configuraram como chave para a quebra da aversão ao próprio texto. As falas mostram que corrigir os textos com todos/as juntos/as foi responsável por dar segurança e empoderamento na escrita. Além disso, as correções coletivas impulsionam ainda mais a reescrita, visto que eles/as se sentiam mais à vontade para escrever e mostrar o texto.

A participação nas ações do Projeto representou, para alguns/as participantes, a mudança no status acadêmicos. Uma série de ex-cursistas procuraram a coordenação relatando o ingresso em cursos de mestrado e doutorado, a publicação de textos em revistas e o aceite em eventos científicos. Segundo seus testemunhos, o aprendizado durante os cursos foi importante para tais conquistas.

Concluimos que as atividades resultaram em maior criticidade nos/as participantes. Elas propõem uma reflexão direta sobre os processos que envolvem a escrita, além de um contato mais efetivo com a leitura crítica e a escrita científica.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard. *Truques da escrita* - para começar e terminar teses, livros e artigos. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CASTELLO-PEREIRA, Leda T. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas: Alinea, 2003.

NUNES, José. *Como eu escrevo* (site). Disponível em: <<https://como-euescrevo.com/>> Acesso em 20/05/2020.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica - do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013, p. 213-244.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Depressão e sofrimento na pós-graduação: frescura catártica ou saúde pública? (site). Disponível em: <http://rosanapinheimachado.com.br/pt/depressao-e-sofrimento-na-pos-graduacao-frescura-catartica-ou-saude-publica/> Acesso em 20/05/2020.

SACRINI, Marcus; MARCO, Valéria de Breves. Considerações sobre o Curso "Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades". *Rev. Grad.* São Paulo. USP, vol. 1, nº 1, julho 2016.

28

PROJETO DE EXTENSÃO “PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA”¹

Nádia Jane de Sousa²

Elzanir dos Santos³

Esse texto se propõe a apresentar o percurso trilhado e as experiências vividas pelo projeto de Extensão “Planejamento na Educação Infantil: uma construção coletiva”, desenvolvidas junto à docentes⁴, gestoras e crianças de instituições públicas da rede municipal de João Pessoa/PB, Bayeux/PB e Lucena/PB. Tal

1 Destacamos a participação das/o alunas/o do curso de Pedagogia da UFPB, que contribuíram com o projeto seja como bolsistas e/ou voluntárias/o: Jordania Amorim da Silva, Fábio Targino, Thays Emmanuelle da Silva Barbosa, Aline Raquel da Silva, Ana Carla França da Silva, Claudiana Duarte da Silva, Maria Suelen Bernardo de Souza, Thaís Gomes da Silva e Roseane Michelle Dionízio de Oliveira.

2 Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPB, Coordenadora do Projeto de Extensão 'Planejamento na Educação Infantil: uma construção coletiva. Email: janenadia@gmail.com

3 Professora do Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação da UFPB, Colaboradora do Projeto de Extensão 'Planejamento na Educação Infantil: uma construção coletiva. Email: elzaniridentidade@gmail.com

4 Por ser o público envolvido nesse projeto ser majoritariamente feminino, nos referiremos a ele nesse gênero ao longo do texto.

trabalho objetivava, a partir da reflexão e discussão de questões relativas ao trabalho realizado nessa etapa educativa, contribuir na construção de propostas que considerassem os interesses e necessidades das crianças atendidas.

O projeto em tela teve duração de quatro anos, porém, apresentando formato e períodos distintos: inicialmente (entre 2013 e 2014), foi desenvolvido com docentes e crianças de alguns Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) da cidade de João Pessoa, passando, em sua segunda fase (2017 e 2018), a ser implementado através de encontros mensais com professoras e supervisoras de instituições de Educação Infantil (EI) dos municípios de Bayeux e Lucena, respectivamente.

O texto está dividido em duas partes: primeiramente, apresentamos alguns pressupostos teóricos que fundamentaram nossas propostas, para em seguida, detalharmos a experiência realizada e as reflexões suscitadas a partir dela.

EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA (S), CURRÍCULO, PLANEJAMENTO: CATEGORIAS GUIAS DO PROJETO.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, atende crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses (DCNEI, 2009). Tal nível de ensino apresenta especificidades em sua forma e conteúdo, devendo, no desenrolar de suas práticas pedagógicas, promover o cuidar, o educar e o brincar, tripé que objetiva o desenvolvimento integral das crianças a que atende.

Ao cuidar da criança, na intervenção que se realiza com a mesma, estabelece-se uma interação, e nas relações que são pro-

movidas, ocorrem “o aprimoramento tanto das aquisições cognitivas quanto das interações e experiências individuais e coletivas infantis” (SILVA & BOLSANELLO, 2002, p. 02). Nesse processo, o brincar se apresenta enquanto importante elemento de socialização infantil, contribuindo na construção das relações sociais, ampliando o universo simbólico das crianças, enquanto espaço de apropriação da cultura e do desenvolvimento da criatividade, não podendo ser desconsiderado.

Tais aspectos estão em estreita consonância com a necessidade de que, nas creches e pré-escolas, as atividades atendam às especificidades infantis. Para Sarmento (2004) o mundo infantil possui quatro eixos que estruturam as culturas da infância. São eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

As especificidades do universo infantil, portanto, devem perpassar a construção do currículo da Educação Infantil, suas escolhas pedagógicas, suas rotinas.

Vale destacar que a ideia de currículo defendida ao longo da trajetória do Projeto de Extensão ultrapassa a sua visão formal, que valoriza os conteúdos eleitos e a transmissão dos mesmos, contemplando as diversas aprendizagens que ocorrem tanto interna quanto externamente à instituição educativa (BARBOSA, 2009).

Desse modo, fatores como tempo, espaço, linguagens, avaliação, etc. contribuem para que se contemple ou não os pressupostos de uma Educação Infantil que privilegie as crianças, respeitando a fase de desenvolvimento em que se encontram e as peculiaridades dessa etapa educativa.

Será então, na organização do trabalho pedagógico, via planejamento das ações a serem desenvolvidas com as crianças, que os pressupostos anteriormente elencados assumirão configurações práticas, traduzindo o compromisso dos/as educadores/as e da instituição com as crianças.

Nessa direção, o planejamento na Educação Infantil requer atenção a princípios fundamentais atinentes à visão de mundo, de criança, de educação e de processo educativo, considerando as necessidades dos/as pequenos/as, e buscando sanar as problemáticas diagnosticadas no momento anterior à proposição das ações.

Assim, planejar a educação das crianças supõe, de antemão, perceber a sua realidade e a diversidade entre elas. Em face disto, a ação de organizar o trabalho pedagógico exige, inicialmente, o entendimento, por parte do/a professor/a, de que planejar é uma atitude. E, portanto, ele/ela deve perguntar-se: O quê? Para quê? Para quem? Como? Quando? As respostas a tais perguntas supõem escolhas que terão implicações profundas sobre as crianças.

Nessa perspectiva, o/a educador/a, ao fazer seu planejamento deverá considerar, pelo menos, três aspectos fundamentais: conhecer-se a si mesmo, no tocante a seus valores, suas expectativas, seu repertório de conhecimentos, suas inquietações; conhecer seus/suas alunos/as, em suas características psicossociais e cognitivas; o contexto social e as implicações deste sobre seu trabalho e sobre as crianças, pelas quais será responsável. A partir daí, será possível fazer as escolhas mais adequadas (FUSARI, 2008) visando à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Finalmente, o planejamento na Educação Infantil deve compreender a criança como sujeito histórico e de direitos (DC-NEI, 2009). Direito não exclusivamente ao acesso, mas igualmente a uma educação de qualidade. Esta premissa ocupa, nesta ótica, centralidade no planejamento dos espaços, do tempo, das rotinas e disposição dos materiais na educação, isto é, de todas as dimensões constituintes do trabalho pedagógico voltado aos/às pequenos/as.

Tais preocupações perpassaram todas as fases da execução do projeto, que será apresentada a seguir.

O PERCURSO TRILHADO: ENTRE AÇÕES E REFLEXÕES.

Embora o Projeto apresente fundamentos comuns, aprofundados e ampliados a partir das experiências acumuladas, suas proposições se modificaram no decorrer da trajetória. Sendo assim, dividimos a apresentação do seu percurso em dois períodos, em face das similitudes em suas abordagens e modos de fazer, a saber: Período 01: anos 2013 e 2014; Período 02: anos 2017 e 2018.

Período 01

A primeira proposição do projeto se deu no ano de 2013 e objetivava realizar encontros mensais com as professoras de uma unidade de Educação Infantil da cidade de João Pessoa/PB, bem como acompanhar o desenvolvimento do planejamento das docentes e a execução das atividades, junto às crianças. No entanto, logo em seguida ao início do projeto a ação de extensão foi estendida a outro CREI.

Em 2014, seguindo o mesmo formato, foi ampliado o número de instituições que abarcaram o projeto (no total de 04), permitindo o conhecimento de diferentes realidades, mesmo que na mesma rede de ensino.

As limitações impostas pela rotina das instituições, o tempo exíguo e impróprio destinado aos encontros, geraram muita dificuldade para a realização do projeto. Em uma unidade de EI, os encontros se realizavam no final do horário da manhã, em meio às arrumações das salas para as crianças dormirem. Na outra instituição, o momento destinado era a hora do sono das crianças, também momento de descanso das professoras. Em outras duas, nossas reuniões aconteciam em algum horário do expediente, cedido pela direção - ficando as crianças em companhia das monitoras de sala. Os constrangimentos gerados provocaram mudanças no formato do projeto, levando-nos à inserção nas salas de referências, propondo e desenvolvendo atividades junto às crianças, e/ou promovendo intervenções com toda a instituição.

Assim, especialmente em 2014, privilegiamos a participação das bolsistas em ações voltadas para contação de histórias, apresentação de pequenas esquetes (a partir das histórias contadas), contribuição nos projetos das docentes e construção da “caixa da imaginação”, que consistiu em disponibilizar objetos diversos para uso e usufruto das crianças das creches.

Durante a experiência nessas instituições, pudemos refletir acerca das rotinas e planejamentos destinados às crianças, geralmente focadas nos cuidados envolvendo banho, alimentação,

sono, etc., (com o devido cuidado para não minimizar sua importância), com menos tempo destinado às atividades dirigidas e/ou livres relacionadas à leitura ou contação de histórias, uso de faz de conta, brincadeiras e jogos, rodas de diálogos, entre tantas outras possibilidades que promovem o desenvolvimento integral da criança, a partir do uso de diferentes linguagens (artísticas, corporais, etc.).

Acercar-se do trabalho realizado no interior das unidades de EI permitiu-nos dimensionar os limites e as possibilidades do ser professor/a dessa etapa educativa, considerando o número de crianças que atende, o espaço, o tempo e os recursos que dispõem para realizar seu ofício.

Em que pese a importância da aproximação com o cotidiano das instituições, após avaliarmos o trabalho realizado, consideramos as dificuldades de entrada e integração das nossas atividades às rotinas das creches e pré-escolas e o pouco alcance do mesmo. Desse modo, buscamos ampliar nosso espaço de atuação, dirigindo-nos às prefeituras de cidades próximas à João Pessoa/PB que apresentassem interesse na proposta de reflexões acerca de temas relativos ao trabalho docente na EI.

Assim se anunciou o segundo momento do nosso projeto de extensão.

Período 2

Nos anos de 2017 e 2018 o projeto de extensão “Planejamento na Educação Infantil: uma construção coletiva” migrou para Bayeux/PB e Lucena/PB, respectivamente.

Em Bayeux, em parceria com a Secretaria de Educação, realizamos 04 encontros (de agosto a novembro) nos turnos manhã e tarde (com professoras e gestoras (supervisoras pedagógicas e diretoras) nas unidades de EI daquele município, atendendo a um público de aproximadamente cem pessoas.

Os temas abordados nos encontros com os/as profissionais foram os seguintes: 1. O papel da Educação Infantil; 2. Desenvolvimento Infantil; 3. Leitura e Escrita; 4. Organização do espaço e do tempo.

Nos momentos de reflexão e discussão de temas concernentes ao trabalho na EI, a participação das profissionais era requisitada. Para tanto, solicitávamos o envio antecipado de imagens e/ou depoimentos do seu fazer docente, que serviam de subsídio para o debate acerca das questões propostas.

O projeto também nos possibilitou a visita a algumas instituições de atendimento à pequena infância do município de Bayeux e, assim, constatar as dificuldades das docentes para realizar a contento suas funções, considerando as condições de trabalho que dispunham.

As imagens e os relatos acerca do seu trabalho, apresentados pelas docentes, durante os encontros mensais, bem como as visitas às instituições também nos permitiram verificar a tentativa das profissionais em superar os limites postos.

No ano seguinte, o projeto migrou para Lucena. Neste município, por questões internas da Secretaria de Educação, o projeto seguiu junto a um total de treze supervisoras pedagógicas que atuavam na EI. Durante cinco encontros realizados (de

julho a novembro/218), discutimos e refletimos acerca dos seguintes temas: 1. Rotinas na EI; 2. O espaço/ tempo como fatores que influenciam na aprendizagem e desenvolvimento infantil; 3. O brincar e as brincadeiras na EI; 3. Linguagens artísticas na EI; 4. Avaliação na EI.

Nas reuniões com as supervisoras, considerando o número menor do grupo, pudemos fazer de maior alternância e diversidade de estratégias metodológicas. Dentre elas destacamos: discussão acerca de imagens/fotografias das instituições onde estas profissionais trabalham; reflexão acerca das atividades realizadas pelas crianças; roda de conversa enfocando as memórias das supervisoras acerca das suas brincadeiras de infância, relacionando com as brincadeiras das crianças com as quais lidam; leitura de textos, exibição e discussão de vídeos.

Os diálogos realizados com esses grupos de profissionais enfatizavam os eixos do trabalho na EI, que é a interação e a brincadeira (DCNEI, 2009). Destacamos também a necessidade de observar as crianças como ponto de partida, a importância da organização dos ambientes de aprendizagens para possibilitar a exploração motora, promover interações e desenvolver as múltiplas linguagens.

Durante nossos diálogos, as profissionais envolvidas no projeto corroboravam com a necessidade de planejar na Educação Infantil (embora muitas negligenciem essa prática) e que para atender às crianças com qualidade, há de se considerar o modo como ocorre a distribuição do tempo e do espaço em suas rotinas e planejamentos. Desse modo, a presença de atividades

livres e dirigidas, permanentes e diversas não está dissociada da necessária distribuição de “espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e ‘pesquisa’ infantis” (THIAGO, 2006, p. 60).

O papel do/a professor/a na Educação Infantil também foi abordado nesses encontros, apontando a urgência de uma mudança de paradigma em que ele deixe de ser o centro do processo e possa aprender a ouvir as crianças em suas necessidades e idiossincrasias.

Por fim, e não menos importante, a necessidade da presença da família nas instituições de Educação Infantil, de forma interativa, participativa e integrada com o trabalho realizado nas creches e pré-escolas foi tema abordado, com destaque para as ações que já são desenvolvidas, no intento de promover tal articulação com as famílias das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir provisoriamente, vale pontuar algumas considerações acerca desta atividade de extensão universitária. Primeiramente, numa perspectiva mais geral, reiteramos a importância do diálogo possibilitado entre a Universidade e Escola Básica, a partir do qual se efetiva a nossa responsabilidade social, em face da produção e divulgação de conhecimentos no campo da Educação, e particularmente na Educação Infantil, viabilizada por este projeto.

As ações extensionistas aqui apresentadas e analisadas, favoreceram, ao longo dos quatro anos de vigência do projeto, a partir do diálogo com os sujeitos vinculados às instituições de

Educação Infantil, conhecermos, de modo mais próximo, os desafios, limitações e errâncias que permeiam o trabalho desenvolvido nesta etapa educativa. Mas, igualmente, nos foi proporcionado enxergarmos os engajamentos, as expectativas, os feitos, as tentativas, as apostas e o comprometimento dos profissionais com a melhoria da oferta da Educação Infantil em nosso Estado.

Destacamos, para finalizar, a partir das vivências na execução deste projeto, a necessidade de que as políticas educacionais revisem os pressupostos nos quais pautam a formação continuada de professores/as, no sentido de viabilizar tempo para que tal formação possa se realizar, no próprio espaço da instituição. Isto porque é neste lugar, em regime de colaboração, que será possível uma reflexão mais potente e capaz de anunciar alternativas que amenizem os desafios que surgem no contexto do trabalho pedagógico, particularmente na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira (org.). Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Práticas cotidianas na educação infantil - bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, SEB, 2009.


BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/>. Acesso em: 19/10/2019.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SILVA Cristiane Ribeiro da; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. Revista Interação em Psicologia, jan/jun, p. 31-36, 2002.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2006, p. 51-62.



OBJETIVO
ERRADICAÇÃO
DA POBREZA

29

INICIATIVA “POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

Hamilton Matos Cardoso Júnior²
Vilma de Assis Francelino³

Este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência do curso de extensão “Pobreza e Desigualdade Social no Contexto da Educação do Campo”. O estudo classifica-se como exploratório, de caráter qualitativo e a metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e documental a partir dos relatórios finais do projeto.

O curso teve como intuito a formação continuada de professores e outros profissionais da educação básica que atuam na educação do campo, bem como de alunos de licenciatura em

1 Projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba e financiado pelo Programa de Bolsas de Extensão da UFPB – PROBEX (Edital PRAC 01/2019).

2 Doutorando em Geografia – UFPB. Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do projeto - e-mail – hjuniorgo@hotmail.com

3 Licenciada em Letras Libras – UFPB; Aluna do Curso de Pedagogia – Educação do Campo – UFPB - Professora Efetiva do Município de João Pessoa. Aluna bolsista do projeto: e-mail – vilma.libras.24@hotmail.com

educação do campo, prioritariamente. Foi oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no período de junho a novembro de 2019.

A iniciativa é a ação principal do projeto de extensão “Educação do Campo, Pobreza e Desigualdade Social: formação continuada de profissionais da educação básica” aprovado com recursos pelo Programa de Bolsas de Extensão da UFPB - Probex 2019. Participou da ação uma equipe de 6 pessoas composta por técnico administrativo, professores e alunos bolsistas e voluntários ligados à UFPB.

A proposta da ação de formação surge de um fato e uma inquietação. O fato decorre do entendimento, comprovado por estudos e órgãos de pesquisa, como IBGE, do papel do campo, sobretudo do campesinato, na produção de alimentos que integram a mesa do brasileiro e na geração de riquezas pelo camponês, institucionalmente chamado de agricultura familiar pelo governo desde a década de 1990.

A apreensão decorre de que, apesar da riqueza gerada e contribuição na produção de alimentos, o campo brasileiro ainda possui contextos de pobreza e desigualdade social. Reconhecendo o contexto de formação histórica do Brasil e a descontinuidade das políticas públicas na vida dos sujeitos do campo, a proposta de formação ressalta a importância da educação, da escola e seus profissionais no processo de superação⁴ do contexto e pobreza no campo, partindo do pressuposto da educação popular na formação dos sujeitos/comunidades que vivem nesse espaço.

⁴ O termo “superção” é empregado em virtude de esse ser um objetivo definido nas principais políticas de combate à desigualdade e pobreza no Brasil nas últimas décadas, bem como das agendas de desenvolvimento sustentável mundiais em que o Brasil é signatário.

A proposta não tem como intuito definir o campo com um espaço da pobreza, pelo contrário. A formação parte do reconhecimento desse tema sensível à história do país, colocando a educação do campo, enquanto modalidade de ensino, como estratégia para o reconhecimento pelos sujeitos de suas realidades, da desmistificação do que é pobreza e de quem é pobre e para a superação das desigualdades engendradas pelo processo de desenvolvimento do espaço agrário brasileiro.

EXTENSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, várias ações e programas foram criados, notadamente pelo Governo Federal, para garantir o processo de formação inicial e continuada. Essa formação está presente em várias estratégias definidas no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) para o alcance das metas traçadas.

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), outros dispositivos legais, ações e programas foram criados, trazendo em suas definições a formação continuada dos profissionais da educação, dentre eles cita-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, descentralização, FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as Instituições de Ensino Superior, dentre outros.

Para Melchior e Benini (2014, p. 61): “Todos esses avanços são medidas que favorecem uma reforma educativa e servem de incentivo para que o professor invista em sua formação, oportunizando novas políticas de formação, financiamento e gestão mais justa de recursos [...]”.

Nessa esteira, foi criada no ano de 2011, na estrutura do Ministério da Educação, por meio do decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A referida secretaria foi extinta, recentemente, no ano de 2019 diante do desmonte das iniciativas para o avanço da educação pública. Durante seu período de funcionamento, a SECADI colocou em prática a iniciativa “Educação, Pobreza e Desigualdade Social” que resultou em cursos de especialização e aperfeiçoamento oferecidos, mediante financiamento, por diversas instituições públicas de ensino superior o país. O projeto tinha como objetivo incentivar a reflexão da pobreza e da desigualdade social, indicando o acesso à educação como estratégia de superação dessa realidade.

A iniciativa proposta pelo projeto de extensão aqui apresentado tem como referência as referidas ações da SECADI, porém com atenção para o contexto da educação do campo, e correlacionando a temática com os 17 Objetivos da Agenda de Desenvolvimento Sustentável – 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), notadamente os objetivos: 1) erradicação da pobreza; 4) educação de qualidade e 10) redução das desigualdades.

Para tratar da extensão como iniciativa de formação continuada para profissionais ligados à educação, o projeto baseou-se nas diretrizes trazidas por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). As ações para a formação continuada ainda foram influenciadas por teóricos da educação, como Azevedo (2001), Demo (1996), Libâneo (2004).

Destaca-se que por meio da extensão universitária é possível propor iniciativas de formação continuada, direcionada a sujeitos que já passaram pela formação inicial, bem como enriquecer a formação inicial de graduandos através de cursos extensionistas que estreitam as relações entre teoria e prática, necessárias durante o período de formação.

No caso dos profissionais da educação, as universidades são instituições fundamentais para o processo formativo, “pois cabe a elas não só formar os professores para ingressarem no magistério, mas também oferecer acompanhamento às suas ações e dar continuidade à sua formação em serviço” (ALMEIDA, 2005, p. 14).

EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO

A educação do campo é uma modalidade de ensino que começa a fazer parte, legalmente, do contexto nacional a partir da década de 1990. Tem como pressuposto buscar uma educação capaz de garantir e ampliar o acesso, a permanência e o direito à escola pública e de qualidade no campo, respeitando o conhecimento, os saberes, o modo de produção e a cultura dos sujei-

tos que integram o espaço rural. Essa modalidade de educação busca incentivar “ações para a escola do campo, de forma que se compreendesse que o povo tem o direito de estudar no lugar onde vive, sobrevive, mora e trabalha” (ALENCAR, 2010, p. 208).

A defesa e consolidação da educação do campo por meio das políticas públicas e ações estatais ampliaram-se durante a primeira década dos anos 2000, sobretudo, diante da atuação e pressão dos movimentos sociais do campo por uma educação que leve em consideração seu contexto social, econômico, cultural e ambiental. A educação do campo requer para esses sujeitos metodologias, processos de ensino-aprendizagem, materiais, currículos e calendário escolar em acordo com sua realidade.

A formação do professor é considerada como estratégia central para a materialização da educação do campo. Essa formação se dá tanto de forma inicial como continuada. Nos últimos anos, muitos cursos de licenciatura, sobretudo, em pedagogia foram criados nas universidades públicas, bem como cursos de capacitação e especialização, para atender a essa necessidade de formação dos profissionais da educação, principalmente professores, que atuam no contexto da educação do campo.

Compreende-se que a formação de profissionais da educação para atuar no campo tem como primazia as seguintes diretrizes: 1) a formação desse profissional posta e desenvolvida na área rural não deve ser transportada da realidade urbana, mas sim valorizar a memória, história, produção e cultura do povo do campo; 2) as práticas pedagógicas dos docentes devem relacionar a educação formal à educação não formal e informal; 3) o currículo dos cursos de formação inicial e continuada devem

possuir estrutura e levar em conta as experiências dos professores para o desenvolvimento entre saberes escolares e saberes do cotidiano (ALENCAR, 2010).

A INICIATIVA DO CURSO DE EXTENSÃO “POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO”

Para Rego e Pinzani (2014) a pobreza é um conceito complexo e multifacetado, não se relacionando apenas com a condição econômica do sujeito. Para os autores, pode ser entendido como uma condição de negação e/ou precariedade da garantia desses direitos sociais, políticos, econômicos e culturais do cidadão.

O pobre não pode ser entendido somente como um indivíduo que não possui condições econômicas, mas também deve ser visto como alguém que tem seus direitos negados: acesso à educação, saúde e segurança; direito de ir e vir independente de sua classe social, etnia, religião, gênero, etc; autonomia e liberdade de participação política, entre outros direitos. O contexto de desigualdade e pobreza no campo pode ser considerado uma exclusão de sujeitos da cidadania.

Para se investigar o contexto de pobreza e os sujeitos que a ela estão vulneráveis, é preciso levar em conta vários aspectos que compõem a desigualdade social. Alguns pontos que devem ser considerados são: acesso a direitos que garantem uma boa qualidade de vida (alimentação, saneamento básico, moradia, energia elétrica, etc); oportunidades de trabalho; acesso a educação; localidade geográfica (âmbito rural ou urbano); questões relativas a gênero, idade e etnia; exposição aos diversos tipos de violência (REGO e PINZANI, 2014, p.19-22).

O contexto de pobreza e da desigualdade no campo brasileiro limita as possibilidades de vida de parte de sua população, mostrando e perpetuando o contexto contraditório e injusto da agenda econômica praticada historicamente.

A educação é uma das vias para a transformação dos contextos de pobreza e desigualdade social, tendo em vista que possui importante contribuição no processo de formação dos sujeitos. Além disso, os processos educativos podem contribuir para o esclarecimento e fortalecimento da cidadania e democracia nos mais diversos espaços sociais.

O curso de extensão “Pobreza e Desigualdade Social no contexto da Educação do Campo”, proposto na ação de extensão aprovada pelo edital Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX (Edital PRAC 01/2019), buscou incentivar a reflexão da questão envolvendo a pobreza e a desigualdade social no campo, destacando o papel central da educação para a superação dessa realidade.

O objetivo geral do curso foi oferecer formação continuada a profissionais da educação básica que atuam no contexto da educação do campo, bem como outros profissionais que lidem com essa modalidade de ensino e alunos de licenciatura em educação do campo, para trabalhar, refletir e intervir no contexto da pobreza e desigualdade Social. O curso teve duração de 6 meses (junho/novembro) perfazendo uma carga horária de 180h. A carga horária foi dividida conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Divisão da carga horária do curso por módulos⁵

Módulo	CH
I – Educação do Campo, Pobreza e Cidadania	36h
II - Educação do Campo: realidades e contextos	36h
III - Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza e desigualdade social	36h
IV - A questão da pobreza e currículo escolar: complexa articulação no contexto da educação do campo	36h
V - Módulo Prático: construção de propostas de intervenção em contextos empobrecidos no campo	36h
Total:	180h

Fonte: Adaptado da SECADI (2014).

A iniciativa justifica-se por oferecer curso de formação continuada para profissionais da educação básica trabalharem a questão da pobreza e desigualdade social no âmbito da educação do campo, oferecendo possibilidades para capacitar profissionais para lidar com programas sociais e com sujeitos que vivem em contextos empobrecidos.

Do ponto de vista metodológico, o curso de extensão foi oferecido na modalidade a distância com atividades presenciais em uma escola de atuação escolhida pelo aluno cursista. Inicialmente, previu-se oferecer o curso na modalidade semipresencial, com encontros a cada módulo, porém, em razão de infraestrutura e logística por parte da instituição e de alguns alunos não foi possível.

A metodologia selecionada permitiu a flexibilização dos horários dos estudos, bem como abranger um público e área ter-

⁵ Inicialmente, a divisão da carga horária foi realizada por igual em cada módulo, por prever a mesma quantidade de dias para cada um. Entretanto, em ações futuras, a carga horária será redimensionada, pois se constatou que alguns módulos, em razão do plano de ensino, demandaram maior tempo para execução.

ritorial⁶ expressiva sem deixar a interação entre os ministrantes do curso e alunos. Os materiais e atividades foram produzidos inteiramente pelos integrantes do curso.

Ao longo do curso, os alunos realizaram as atividades a distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem⁷. Nesse período, eles foram acompanhados por um professor e bolsista de extensão para auxiliar e tirar todas as dúvidas de maneira *on-line*.

O curso teve como público alvo profissionais da educação básica que tenham concluído a graduação e que estejam, preferencialmente, atuando na educação do campo, bem como profissionais envolvidos com políticas sociais que estabeleçam relações com a educação básica e alunos de licenciatura em educação do campo, prioritariamente. Isso inclui professores, gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos administrativos em educação.

Os discentes do curso foram selecionados nos meses de maio e junho por meio de edital (Figura 1). A demanda inicial pelo curso foi de 71 inscritos, sendo aprovados, conforme critérios, 50 deles. O público atendido foi bem diverso. Foram matriculados em sua maioria alunos pertencentes ao curso de Pedagogia – Educação do Campo, e da Especialização em Educação do Campo da UFPB, além de professores da rede municipal e estadual atuantes em escolas do campo e discentes de outras licenciaturas como Geografia e História.

⁶ Participam do curso alunos residentes de João Pessoa, outros municípios da Paraíba e do Rio Grande do Norte e Pernambuco.

⁷ A plataforma utilizada pelo curso é a PEX da UFPB. Todo apoio tem sido garantido pelo quadro de servidores da UFPB Virtual.

Figura 1: Cartaz de divulgação do curso (2019)



Fonte: elaboração dos autores

A proposta de formação continuada diante da temática aqui tratada, não partiu do princípio de “levar” aos professores e outros profissionais já formados, bem como a alunos de licenciatura, conhecimentos que não sabem, mas trabalhar na perspectiva de fazer emergir os saberes constituídos em suas práticas no cotidiano escolar e acadêmico.

Diante dessa perspectiva, a cada módulo, desenvolveu-se uma atividade integrativa, na qual os alunos fizeram contato com uma escola campo com objetivo de elaborar uma proposta de intervenção que integrou o produto final do curso, publicada em formato digital.

Essas atividades ressaltaram a escola enquanto lócus principal das ações pedagógicas e das mudanças, incentivando o pensamento reflexivo e interventivo dos professores/profissionais da educação e alunos de graduação.

As escolas escolhidas pelos discentes do curso para a elaboração da proposta de intervenção são, em sua maioria, no município de João Pessoa, além do Conde, Cabedelo, Santa Rita e Rio Tinto. Um total de 18 alunos abandonou o curso, sendo esse o principal desafio desta iniciativa de extensão.

Como atividade final do curso, foi realizado um pequeno seminário para apresentação das propostas de intervenção realizadas pelos alunos, as quais foram publicadas em um caderno, em formato de resumos simples, que foi divulgado em meio digital.

Nessa premissa, a proposta de formação continuada por meio da extensão permitiu construir um espaço de produção do conhecimento sobre o próprio processo de formação, bem como de outros conhecimentos mediados pelos professores, alunos e pela escola, já que se reconhece o modo de fazer do ambiente de atuação dos profissionais.

Alguns limites/dificuldades foram observados durante a realização da proposta, destacando-se: a evasão dos alunos, apesar das tentativas de recuperar a participação dos que foram de-

sistindo e a burocratização do acesso às escolas para pesquisa/observação pelos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia do ensino do curso (a distância) mostrou-se importante para o atendimento da demanda de formação continuada em diferentes regiões do estado da Paraíba que possuem escolas do campo. Como resultado ao fim da iniciativa, foi possível ampliar a formação dos profissionais da educação do campo, e outros que atuem por meio de políticas públicas ou ações nessa modalidade de ensino, oferecendo oportunidade para garantir o processo de formação continuada.

O material do curso e as discussões propostas em cada módulo foram orientados para a promoção de impacto social por meio da atuação dos profissionais capacitados na temática da pobreza e desigualdade social nos contextos de sujeitos inseridos em realidades empobrecidas.

Além disso, a proposta de formação, ancorada em um projeto de extensão, possibilitou consolidar a atuação da Universidade Federal da Paraíba no estado, contribuindo para o cumprimento de sua missão e visão.

A iniciativa de formação continuada permitiu a integração de forma mais efetiva e atuante dos profissionais de educação do campo nos contextos da desigualdade e pobreza, contribuindo para a adoção de novas posições teórico-práticas nas escolas, permitindo e abrindo espaços para sua valorização por meio da prática da pesquisa, ensino e produção de metodologias e materiais didáticos voltados ao ensino nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação Contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: **Brasil**. Ministério da Educação. Formação continua de professores. Boletim 13, agosto de 2005, p. 11-17. Disponível em: < <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso em ago. de 2019.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acessado em dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acessado em dezembro de 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: < <http://fncee.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-%C3%9Anica-SECADI-6-MAIO-2014-01.pdf> >. Acessado em dezembro de 2018.

BRASIL. **Universidade Federal da Paraíba - UFPB**. Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). João Pessoa, PB: UFPB, 2014. Disponível em: < <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/>>

contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf>. Acessado em janeiro de 2018.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Evolução do ensino Superior-graduação – 1980/1998**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000095.pdf>>. Acesso em dez. de 2018.

CESAR, Sandro Bimbatto. **A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento: estudo em universidade brasileira**. 2013. 44 f. Dissertação (Mestrado Sistemas da Informação e Gestão do Conhecimento). Faculdade de Ciências Empresariais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/viewFile/1918/1226>>. Acessado em novembro de 2017.

DEMO, Pedro. Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, Luiz Carlos de (Org.). **Professores: Formação e Profissão**. Campinas: Autores Associados, 1996

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MELCHIOR, Marcia; BENINI, Ana Lia. Contexto histórico e reflexões a respeito da formação continuada de professores. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg (Orgs.). **Formação inicial e continuada na perspectiva da qualidade em educação**. Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, 2014, p. 57-64.

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF: ONU, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acessado em dezembro de 2018.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquíria Leão. Pobreza: um conceito complexo e multifacetado. In: **Módulo I**: Pobreza e cidadania. 2014, p. 19-23



OBJETIVO

**REDUÇÃO DAS
DESIGUALDADES**

30

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE EDUCADORES(AS) DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM JOÃO PESSOA – PB

José Leonardo Rolim de Lima Severo¹

Jeane da Silva Félix²

Nádia Jane de Sousa³

Este texto apresenta reflexões que buscam sistematizar a experiência de desenvolvimento do projeto de extensão “Oficinas de Pedagogia Social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)⁴” que, nos anos de 2018 e 2019, ser-

1 Docente do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES). E-mail: leonardosevero@ce.ufpb.br

2 Docente do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES). E-mail: jeanefelix@gmail.com

3 Docente do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES). E-mail: janenadia@gmail.com

4 Registramos o agradecimento às estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia que atuaram como bolsistas e voluntárias no projeto em suas

viram como estratégia de formação continuada para educadores(as) cujo trabalho se dá em territórios periféricos da cidade de João Pessoa – PB, junto a grupos de crianças, jovens e pessoas idosas que vivenciam situações de vulnerabilidade e risco social (BRASIL, 2013).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) integra a Política Pública de Proteção Social Básica no Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e tem o objetivo de promover atividades de caráter socioeducativo que desenvolvam e fortaleçam a convivência social, o direito de ser e a participação.

Desenvolvido por meio de dois ciclos de oficinas, o projeto contou, em 2018, com sete encontros e, em 2019, com oito encontros, conduzidos por um programa temático formulado a partir de um planejamento contextualizado em dados resultantes de visitas técnicas aos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e do diálogo permanente com os(as) educadores(as).

No primeiro ciclo, participaram, em média, 60 educadores(as) e, no segundo ciclo, 45 educadores(as). A participação se deu mediante adesão voluntária, mas contou com o estímulo institucional do Departamento de Assistência Social (DAS) da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) da Prefeitura Municipal de João Pessoa, que participou ativamente do planejamento e da execução das atividades, particularmente no primeiro ano do projeto. A condução das oficinas foi feita por professores(as) e estudantes(as) vinculados ao Grupo de Estudos em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), da Universidade

duas edições: Gleeciany Souza Santos, Maria Sara de Barros Teixeira e Yone Pinto de Medeiros.

Federal da Paraíba (UFPB) e por colaboradores(as) de outros departamentos da UFPB e por convidados(as) externos de diferentes instituições.

O enfoque que guiou o planejamento de temas, bem como as metodologias de execução das oficinas, deriva de referenciais da Pedagogia Social.

Neste artigo, a experiência de planejamento, execução e avaliação do projeto de extensão é recuperada e discutida em referenciais teóricos da Pedagogia Social mobilizados para fundamentar abordagens, escolhas metodológicas e aspectos analíticos da experiência.

QUADRO CONCEITUAL DA EXPERIÊNCIA

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) integra a Política Pública de Proteção Social Básica no Sistema Único da Assistência Social (BRASIL, 2017). Trata-se de uma estratégia de intervenção social e de desenvolvimento psicossocial e comunitário junto a indivíduos e coletivos que vivem situações de risco à integridade e contextos de vulnerabilidade, atuando na prevenção de violação de direitos e na (re) construção de histórias pessoais e coletivas para o engajamento, participação e mudança social.

Para ampliar experiências interpessoais significativas, o SCFV se organiza em ciclos de vida, definidos por faixas geracionais que se estendem desde a infância (crianças com 06 anos) até a terceira idade.

Para cada ciclo, o Serviço prevê objetivos e percursos específicos que dialogam com concepções de desenvolvimento hu-

mano e social e prioridades de abordagem do sujeito em situações específicas de vulnerabilidade social, a exemplo do trabalho infantil, evasão escolar, negligência e abandono familiar, exploração social, situação de rua, etc. Entende-se que tais situações desencadeiam processos de desproteção social que se acentuam quando se associam a marcadores de gênero, geração, raça/etnia, religião, orientação sexual etc.

Parametrizado pelos Centros de Referências da Assistência Social, o Serviço ocorre em outras organizações que configuram os territórios da rede socioassistencial. A dinâmica da intervenção social é executada baseando-se em três eixos: convivência social, direito de ser e participação (BRASIL, 2013).

Desse modo, as atividades educativas desenvolvidas no âmbito do projeto articulavam-se a esses eixos, no intuito alinhá-lo ao saber-fazer cotidiano dos(as) educadores(as) em processo de formação em nossas oficinas.

Das finalidades e formas de execução do SCFV é possível depreender uma nítida identidade educativa da natureza do processo e das ferramentas de trabalho que dependem da mobilização estratégica e pedagogicamente referenciada do(a) orientador(a)/educador(a) social, como são chamados(as) os(as) trabalhadores(as) que atuam no SCFV.

A identidade educativa do Serviço se situa na dimensão das aprendizagens sociais estrategicamente previstas para a construção e fortalecimento de vínculos em contextos de ação, nos quais a convivência é concebida como meio e fim formativo; e como não é a simples reunião de pessoas que desdobra o sen-

timento de grupalidade (que emerge na construção de vínculos e de confiança entre os(as) participantes de um processo educativo) e pertencimento comunitário, as situações do “estar junto” e “fazer com” demandam uma estruturação pedagógica que, fundamentada na análise de contexto e objetivos da ação educativa, subsidie a tomada de decisão dos(as) trabalhadores(as) do SCFV a partir da escolha e da criação de estratégias e instrumentos capazes de mobilizar as aprendizagens sociais.

Considerando que toda aprendizagem deriva de mediações interpessoais que emergem em um cenário das trocas e possibilidades de criação coletiva (PÉREZ SERRANO, 2010), apostamos em uma Pedagogia que imprime sentido e organize os processos educativos no SCFV.

Assim, partimos do pressuposto de que esses espaços são constituídos por uma Pedagogia que é posta em movimento para educar pessoas e grupos, acionando elementos que articulam ensino e aprendizagem em diversos momentos da experiência no Serviço.

Nossa experiência indica que os(as) educadores(as) sociais operam com concepções da Pedagogia Social, mesmo que isso não seja nomeado, uma vez que a construção coletiva de aprendizagens, o respeito às diferenças e a luta pela desconstrução de desigualdades sociais atravessa o saber-fazer desses(as) trabalhadores(as).

A concepção de Pedagogia Social assumida no projeto de extensão a entende como um saber e um fazer “que tem a ver com a igualdade e os direitos, no marco das novas condições econômicas [...]” (NÚÑEZ, 2007, p. 3).

O campo teórico-metodológico da Pedagogia Social, como um saber disciplinar inscrito no âmbito mais amplo da Ciência da Educação, se delinea ao redor de um mosaico de questões visivelmente refletidas nos objetivos do SCFV, de modo que é possível compreendê-la como uma matriz mediadora capaz de instaurar possibilidades de gestão e execução do Serviço, assim como da formação continuada dos(as) educadores(as) e orientadores(as) sociais.

No contexto de uma política de Assistência Social, como é o SCFV, o desafio da Pedagogia Social começa com inscrever “[...] a educação no coração da vida das pessoas e das suas comunidades” (FICHTNER, 2016, p.21).

Em diversos momentos de desenvolvimento do projeto foi possível perceber a “educação no coração” desses(as) trabalhadores(as), que mobilizam estratégias, constroem materiais educativos, articulam parcerias, organizam eventos, sensibilizam pessoas para se manterem nas atividades desenvolvidas pelo SFCV, com o intuito de contribuir para a redução dos contextos de vulnerabilidade aos quais os(as) usuários(as) do Serviço - e, às vezes, também os(as) próprios(as) educadores(as) – estão submetidos(as).

Assim, em nossa experiência formativa de extensão universitária junto a esses Serviços, podemos indicar que essa concepção de educação é ativada no cotidiano de trabalho dos educadores e educadoras sociais que ali atuam. A seguir, apresentamos o percurso da experiência extensionista e seus impactos formativos.

PERCURSO DA EXPERIÊNCIA

A partir de dados relevantes por meio da coleta *in locus* nos CRAS e da opinião dos(as) educadores(as) ao longo das oficinas, traçou-se um programa temático que envolveu fundamentos e metodologias do trabalho socioeducativo, temas relacionados às interseccionalidades culturais, dinâmicas grupais e análise de situações sociais de vulnerabilidade e risco na perspectiva dos Direitos Humanos. De modo detalhado, as oficinas abordaram as seguintes temáticas:

Programa temático do I Ciclo de Oficinas em 2018
Identidade do trabalho educativo e do(a) educador(a) social
Relação educativa, motivação e grupalidade
Violências, educação em valores e mediação de conflitos
Direitos Humanos, gerações e diversidades
Ludicidade, aprendizagem e animação sociocultural
Estratégias de planejamento e avaliação de atividades socioeducativas
Novos horizontes da ação educativo-social
Programa temático do II Ciclo de Oficinas em 2019
A prática pedagógica no SCFV
Protagonismo e formação de lideranças
Desafios socioeducativos na perspectiva do ECA
Gênero e sexualidade nos territórios da Educação Social
Mobilização comunitária e Educação Social
Diversidade étnico-racial e Educação Social
Corporeidade, ludicidade e Educação Social
Políticas de Assistência Social em João Pessoa

Cabe indicar que, além desses temas, foram realizadas de socialização e de avaliação do projeto. As oficinas tiveram periodicidade mensal e totalizaram, ao longo dos dois anos, 15 encontros, nos quais se praticou um enfoque crítico-colaborativo para abordar temáticas desde pontos de vista conceitual e opera-

tivo, proporcionando sugestões de estratégias que pudessem ser transpostas ao contexto de trabalho dos(as) educadores(as).

As metodologias utilizadas, de modo geral, eram criadas pela equipe do projeto. Para isso, eram desenvolvidas atividades de pesquisa de estratégias didáticas e materiais educativos que pudessem ser fonte de inspiração, que demandavam o exercício da criatividade tanto para a elaboração quanto para a execução das atividades.

Docentes e discentes do projeto atuavam conjuntamente nesse processo, compartilhado tanto na elaboração quanto na execução das atividades educativas. Desse modo, foi possível o desenvolvimento de competências importantes para toda a equipe, contribuindo, especialmente, para a formação dos(as) discentes envolvidos.

As metodologias utilizadas nas oficinas eram experimentadas com animação por parte do grupo que relatava ter expectativa em como seria cada encontro, uma vez que as atividades não se repetiam. Em comum em todos os encontros apenas os momentos de apresentação e/ou sistematização teórica de cada temática abordada.

Nós, docentes envolvidos do projeto, não abríamos mão de sistematizar os conteúdos abordados, como forma de reduzir dúvidas e ampliar o repertório teórico-conceitual dos(as) participantes do projeto.

Em resposta às atividades educativas desenvolvidas, os(as) educadores(as), quase sempre, compartilhavam a experiência de replicação das estratégias metodológicas utilizadas no curso junto aos grupos com os quais trabalhavam, sinalizando

que o projeto obteve resultados indiretos, com alcance no cotidiano dos Serviços.

Ao longo das oficinas, a equipe do projeto se encarregou de elaborar e disponibilizar textos didáticos que tratassem dos temas tratados em cada oficina. Obedecendo ao princípio de que fossem escritos com linguagem de fácil acesso, estruturação didática e abordagem propositiva.

Essa experiência foi enriquecedora para a equipe do projeto, na medida em que demandava a elaboração frequente de textos com um escopo diferente das versões acadêmicas que fazem parte das nossas rotinas como docentes e pesquisadores(as).

Assim, no tocante ao desenvolvimento das estratégias metodológicas, destacamos os deslocamentos que particularmente nós, docentes universitários(as), precisamos fazer ao nos lançarmos nessa experiência de extensão universitária: a condução das oficinas e a elaboração dos textos didáticos precisava considerar o diferente perfil do público atendido - que variava entre profissionais com formação de ensino superior em diversas áreas (especialmente: Pedagogia, Educação Física e Serviço Social) e outros(as) com apenas o ensino médio.

Para nós, a necessidade de elaborar estratégias metodológicas e recursos didáticos com essas especificidades se configurou como um processo de aprendizagem importante, que demandou diálogos, reuniões, discussões teóricas e definição de estratégias específicos para cada oficina.

A metodologia usada nas oficinas se traduzia em diferentes momentos que objetivavam: 1) introdução ao tema; 2) im-

pressões prévias e relação com as práticas; 3) vivências grupais; 4) estruturação conceitual das vivências; 5) síntese e proposição.

Assim como quanto aos textos-base das oficinas, as vivências grupais foram delineadas de forma autoral pela equipe, consistindo, muitas delas, em experiências singulares a partir da criação e/ou adaptação de roteiros de dinâmicas de acordo com os temas e os objetivos dos encontros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada e aqui relatada junto aos(as) educadores(as) dos SCFV de João Pessoa nos aponta dois caminhos importantes: 1) a relevância de práticas de extensão que promovam a aproximação da Universidade com diferentes públicos e instituições sociais; 2) o fortalecimento do diálogo do curso de Pedagogia com outros territórios para além da escola.

Assim, as visitas feitas ao CRAS e as oficinas realizadas posteriormente a partir das demandas ali encontradas, permitiu-nos consolidar uma concepção de educação como prática cultural e social, não apenas circunscritas aos ambientes demarcados tradicionalmente como espaços de aprendizagens, nomeadamente as instituições de ensino, estando presente em diferentes cenários, exigindo respostas diversas às suas complexas questões.

Entendemos que os processos de formação humana são plurais e multifacetados, exigindo de nós, pedagogos e pedagogas, reflexões acerca dos fenômenos que nos constituem, desafiando-nos na busca de modos de aprender e ensinar que contemplem a vasta realidade social que nos interpela cotidianamente.

mente. Além disso, essa experiência mobilizou em nós, docentes universitários, o desejo de continuar contribuindo com os diferentes cenários sociais, diminuindo as distâncias entre reflexão e ação, reduzindo os limites entre a universidade e a sociedade.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional da Assistência Social. **Resolução CNAS nº 1 de 21 de fevereiro de 2013**. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/resolucao-no-1-de-21-de-fevereiro-de-2013/> Acesso em: 31 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Guia de políticas e programas**. Brasília, DF: MDSA, Assessoria de Comunicação, 2017.

FICHTNER, Bernd. Direitos humanos e o campo social na perspectiva da pedagogia social. **Trama interdisciplinar**, V. 7 - N. 3 - SÃO PAULO - SET./DEZ. 2016, p. 17-28. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/537/7> Acesso em: 31 de maio de 2020.

NUÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos**. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina en abril de 2007. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentosdescarga/anexo1.pdf> Acceso: abril de 2017.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Pedagogía Social – Educación Social: construcción científica e intervención práctica**. 3 ed. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.



OBJETIVO

SAÚDE

E BEM ESTAR

31

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA ARTICULADAS COM TEMÁTICAS AMBIENTAIS E DE SAÚDE: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Gabriel Yan Figueiredo Lima¹

Marsílvio Gonçalves Pereira²

Vera Lucia Araújo de Lucena³

Virginia Maria Magliano de Morais⁴

Daniel Manzoni de Almeida⁵

O uso de metodologias ativas para o ensino de Ciências e Biologia é um recurso cada vez mais relevante a ser utilizado no âmbito de práticas escolares. Entre estas o ensino de ciências e

1 Estudante bolsista PROBEX do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/CCEN/UFPB. Membro do GEPEBio. E-mail: gabriel.dlord@gmail.com.

2 Docente do Departamento de Metodologia da Educação/CE/UFPB. Líder e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Biologia, Educação Científica e Ambiental-GEPEBio. E-mail: marsilvioeduc@gmail.com

3 Docente do Departamento de Fundamentação da Educação/CE/UFPB. Membro do GEPEBio. E-mail: profveralucialucena@gmail.com

4 Docente do Departamento de Fundamentação da Educação/CE/UFPB. Membro do GEPEBio. E-mail: virginiammoraes@gmail.com

5 Docente das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU/São Paulo. Membro do GEPEBio. E-mail: danielmanzoni@gmail.com.

biologia por investigação e pesquisa tem merecido destaque, de modo a se voltar ao protagonismo dos estudantes e ao processo de Alfabetização Científica. O objetivo deste projeto foi em sua primeira etapa, realizar pesquisas bibliográficas sobre o tema do projeto e a organização de sequências didáticas, para o desenvolvimento de atividades na Escola EEEM Professora Antônia Rangel de Farias, abordando assuntos de Biologia na escola e que se relacionem com temáticas Ambientais e de Saúde.

Com o intuito de trabalhar abordagens do conteúdo de biologia na escola, foram planejadas e organizadas seis sequências didáticas sobre temas abordados no ENEM. Em relação ao uso da metodologia de sequências didáticas investigativas esta é uma abordagem interessante porque através de seus resultados podemos acessar dados importantes como indicadores da Alfabetização Científica entre outros.

Destaca-se como aspecto imprescindível a realização do ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito acadêmico, pois por meio destas atividades é apresentado aos alunos da graduação, a realidade existente fora da universidade, proporcionando na prática o desenvolvimento de diversas competências. Com base nisto, o investimento realizado através do PROBEX (Programa de Bolsas de Extensão) é uma ótima maneira de levar o ambiente acadêmico para outros lugares, como por exemplo, as escolas.

Propostas como essa estimulam a todos os envolvidos, desde os alunos e professores da instituição escolar, até os responsáveis pela extensão e pesquisa na universidade. Os alunos das escolas acabam por sentirem-se mais próximos desta realidade, que muitas vezes é dada como impossível para alunos da

rede pública, quebrando o distanciamento que não deveria existir. Isto permite que eles se sintam estimulados a não somente participar de pesquisas realizadas na universidade, como também futuramente estarem no ambiente acadêmico desenvolvendo suas próprias pesquisas.

No ano de 2019, foi desenvolvido o projeto PROBEX de extensão intitulado: Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem em Ciências e Biologia Articuladas com Temáticas Ambientais e de Saúde: uma aproximação entre a Universidade e a Escola. Esse projeto foi realizado por integrantes do GEPEBio (Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Biologia), bolsista PROBEX Gabriel Yan, coordenado pelo Prof. Marsílvio Gonçalves Pereira e orientação da Prof^a Vera Lúcia Araújo de Lucena. Integraram também esta equipe a coordenadora adjunta Prof^a Virginia Maria Magliano de Moraes e o colaborador externo Daniel Manzoni de Almeida.

No primeiro semestre de atividades de extensão, foram desenvolvidas leituras bibliográficas para estruturação do projeto e sua aplicação. Utilizou-se como referência plataformas de pesquisa online, artigos e materiais que poderiam resultar em maior embasamento do assunto e aperfeiçoar as técnicas de metodologias ativas utilizando-se sequências didáticas.

A partir destas leituras bibliográficas organizou-se um acervo de materiais que contribuiriam para a criação das sequências didáticas e que perpassaram as temáticas abordadas em conteúdos do ensino fundamental e médio. Neste sentido foi realizado ajustes de acordo com a necessidade para adaptar cada uma das sequências didáticas ao nível escolar em aplicação.

Neste período de pesquisa bibliográfica foram criadas e validadas seis sequências didáticas, mas apenas quatro destas foram utilizadas. Isto em decorrência de imprevistos na escola que resultaram em pequenas modificações na realização das atividades. As sequências didáticas foram elaboradas de acordo com os temas que fariam parte da grade curricular de ensino, dos alunos foco de estudo, bem como tratando de assuntos relevantes contextualizados ao ENEM, conforme segue: Vírus, Corpo Humano, Sistema Imunológico, Alergia/Intolerância, Impactos Antrópicos, Educação Ambiental. Todas estas sequências didáticas passaram pelo processo de avaliação e validação no âmbito do grupo GEPEBio.

A etapa seguinte do projeto foi o diálogo com os professores de Ciências e Biologia da escola, para planejar a aplicação das sequências didáticas, através de metodologias ativas. A escola escolhida para realização da pesquisa foi a EEEM Professora Antônia Rangel de Farias. O projeto sofreu algumas adaptações em relação ao público alvo, neste meio tempo de diálogo, para que a atividade fosse aplicada somente no ensino médio e não mais no ensino fundamental. Isto ocorreu porque na metade do ano de 2019, a escola tornou-se apenas escola do ensino médio, não atendendo mais ao ensino fundamental.

A proposta inicial era aplicar a pesquisa nesta escola direcionando-a para os dois níveis de escolaridade e públicos da instituição. Além disso a escola possuía dois professores de Ciências e Biologia, mas apenas um destes estava aberto à possibilidade do projeto ser realizado em conjunto com as suas aulas.

Outro ajuste necessário consistiu no fato de que os projetos de Residência Pedagógica da UFPB, que atendiam a diversas escolas, foram direcionados para a escola referida, ficando disponíveis apenas duas turmas do 3º ano, no ensino médio.

Durante a aplicação das sequências didáticas foram utilizadas diversas analogias, que são formas didáticas e diferenciadas, de abordagem metodológica, para explicar determinada situação, assunto ou conteúdo. Isto possibilitou o emprego da exemplificação e através desta evidenciar as similaridades e discrepâncias presentes no funcionamento de estruturas diversas, entre elas as associadas ao ensino e aprendizagem (FERRAZ; TERRAZAN, 2003), fazendo com que o conteúdo fosse conectado à situações e coisas do conhecimento dos alunos e de seu cotidiano, o que possibilita maior compreensão acerca deste.

Um bom exemplo de analogia, utilizado em sala de aula para abordar um dos conteúdos do ensino médio e que apresentou excelentes resultados, foi a abordagem do funcionamento do sistema imunológico em comparação com as funcionalidades de um quartel.

Os anticorpos são semelhantes a soldados e cães de guarda, em constante movimentação e patrulha, sempre em estado de alerta caso surjam invasores. Já os órgãos linfoides, de onde são liberados os anticorpos, podemos relacionar aos dormitórios do quartel, a circulação sanguínea onde ocorre o transporte das células de defesa, podem ser comparadas às pistas de circulação dos carros e soldados.

A ação do sistema imunológico em atividade durante um processo infeccioso, pode ser análogo a concentração de solda-

dos em uma determinada região, indo à batalha contra os invasores ou visando a eliminação do que esteja causando danos ao quartel. As células de sinalização são semelhantes aos alarmes ou sirenes do batalhão, que fazem com que os anticorpos sejam alertados sobre a invasão realizada por algum corpo estranho.

O processo alérgico por ingestão de alimentos, pode também ser comparado a entrega de um pacote com suprimentos sem a identificação do que o mesmo contém, nem do remetente, caracterizando como um risco para o quartel. Em decorrência desta incerteza, quanto à segurança, ocorre a ação dos soldados para neutralizarem aquela “ameaça”.

Além das analogias foram ministradas também aulas utilizando-se apresentação em Power Point. Nestas os alunos podiam compreender o conteúdo por meio de vídeos que representavam o que estava sendo trabalhado em sala de aula. Foram realizadas ainda aulas em laboratório, quebrando assim a rotina de aulas comumente ministradas somente em uma sala com carteiras, quadro e os alunos apenas escutando o professor. Além das atividades de laboratório foi trabalhado um filme acompanhado de questionário e debate, em relação a temática dos Impactos Antrópicos e a Educação Ambiental.

Tomando como base todas estas experiências, pode-se destacar que realizar um projeto de extensão como este, por meio do PROBEX, é de grande relevância para a formação acadêmica de um futuro docente, pois através das experiências vivenciadas no seu decorrer, tornou-se possível realizar a prática docente, em especial, feita em escola pública.

É imprescindível considerar a necessidade de maior investimento na educação básica, através de incentivos como bolsas de pesquisas e extensão, nas Universidades, entre outras. Destaca-se durante a realização deste projeto o interesse do aluno da rede pública, por meio da sua participação quando se utiliza a aplicação de aulas voltadas ao protagonismo dos estudantes e ao processo de Alfabetização Científica.

Tomando como base uma das ideias consensuais das orientações construtivistas em modelos de ensino, pode-se dizer que, para que haja uma aprendizagem científica é preciso aproveitar o conhecimento empírico dos indivíduos. Este é um norte que orienta o nosso percurso metodológico de trabalho.

Neste sentido foram consideradas durante as aulas as experiências acumuladas pelos alunos. Isto permitiu observar como positivo e proveitoso o entendimento de suas trajetórias de vida e contextos sócio-culturais, em consonância com as atividades realizadas. Destaca-se ainda como experiência extensionista a interação com os professores de outras disciplinas e também coordenadores da escola.

A interação não somente com os alunos, mas também com o corpo docente da instituição tornou a aplicação do projeto de pesquisa e extensão muito mais proveitosa e enriquecedora para formação docente, com troca de conhecimentos, experiências e informações, a respeito de temas educacionais, discussões e debates muito pertinentes.

No âmbito das interações professor-aluno-conteúdo perceberam-se várias situações ou circunstâncias que influenciaram

a aplicação das atividades, gerando influências positivas ou negativas. Durante a pesquisa houve um grande enriquecimento de valores e influências positivas pela interação professor-aluno, trazendo motivações para buscar mudanças no sistema de ensino e principalmente melhorias para o ensino básico.

Tendo em vista as novas formas de ensino integrado o professor tem como desafio a busca de novas metodologias, facilitando assim, o entendimento do aluno de modo a aprimorar seu interesse e a busca pelo aprendizado. A partir das leituras bibliográficas, aplicação das atividades didáticas e resultados obtidos, foi compreendido que o aluno, nesse contexto, tornou-se um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e não apenas um mero receptor de informações.

Dessa forma tem-se a mudança no deslocamento do centro de atenção no processo educacional deslocando-se do professor para o aluno no processo de ensino-aprendizagem, de modo que durante a aplicação desse projeto de extensão, o extensionista foi apenas um mediador entre o aluno e o conteúdo escolar, orientando o aluno que por sua vez constrói e ordena o seu próprio pensamento e conhecimento.

Através de sequências didáticas de ensino de biologia por investigação e pesquisa foi possível estimular a criatividade, a percepção, a investigação e questionamentos dos alunos no ambiente escolar, buscando assim obter constantes mudanças e inovações no processo de ensino-aprendizagem em biologia.

REFERÊNCIA

FERRAZ, D.; TERRAZZAN, E. Uso Espontâneo de Analogias por Professores de Biologia e o Uso Sistematizado de Analogias: Que Relação? In: **Ciência & Educação**, 9(2), p.213-227, 2003.

32

LETRAMENTO E ESTIMULAÇÃO COGNITIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Márcia Paiva de Oliveira¹
Kalina de França Oliveira²

Por meio dessa proposta preparamos os alunos do curso de Psicopedagogia para a atuação psicopedagógica no processo de letramento de crianças e adolescentes com Síndrome de Down. Concomitantemente à otimização da formação dos nossos alunos, criamos possibilidades para a alfabetização de crianças e adolescentes com Síndrome de Down, dentro de uma perspectiva psicopedagógica, a partir de estimulações das funções mentais superiores, para posterior trabalho técnico de alfabetização.

¹ Coordenadora do Projeto de Extensão Letramento e Estimulação Cognitiva de Crianças e Adolescentes com Síndrome de Down na perspectiva Psicopedagógica. Docente do Departamento de Psicopedagogia da UFPB. Doutoranda em Educação. E-mail: marciapaivaufpb@hotmail.com

² Coordenadora Adjunta do Projeto de Extensão Letramento e Estimulação Cognitiva de Crianças e Adolescentes com Síndrome de Down na perspectiva Psicopedagógica. Técnico em Assuntos Educacionais da UFPB. Mestre em Letras (UEPB). E-mail: kalina.ufpb.tae@gmail.com

O uso dos pressupostos teórico-prático da Psicopedagogia se dá por considerarmos que aprender, compreender e lidar com a língua escrita é um processo interno, que depende de informações, mas também da estimulação de funções mentais superiores. Tal processo é construído pelo alfabetizando com desenvolvimento típico, mas os com Síndrome de Down necessitam de mediações mais precisas.

Contudo, isso se dá num espaço de tempo diferente para cada pessoa que se alfabetiza, independentemente de sua condição. Foram atendidas inicialmente 18 crianças e adolescentes com Síndrome de Down, cujas estimulações e mediações para o processo de letramento foram realizados por 15 discentes do Curso de Graduação em Psicopedagogia.

As crianças com Síndrome de Down, apesar do déficit cognitivo, possuem potencial a ser desenvolvido, contudo necessitam de estimulações diferenciadas das crianças com desenvolvimento típico. Elas precisam de mais tempo e estímulo da família e de especialistas para adquirirem e aprimorarem suas habilidades para o processo de letramento. Uma boa estimulação realizada nos anos iniciais pode ser determinante para a aquisição de capacidades em diversos aspectos importantes para a aquisição da habilidade de leitura e escrita, como o desenvolvimento motor, a linguagem e cognição.

Foram atendidas inicialmente 18 crianças e adolescentes com Síndrome de Down, cujas estimulações e mediações para o processo de letramento foram realizados por 15 discentes do Curso de Graduação em Psicopedagogia. Esse público atendido é oriundo de escolas públicas municipais, estaduais e da Escola de Educação Básica da UFPB.

O *locus* de execução das ações foi a Clínica Escola da Psicopedagogia, fundada em 2016, com a finalidade precípua de ser campo de estágio do curso de Psicopedagogia. A mesma está localizada fora do Campus Universitário I, na Avenida Getúlio Vargas, 125, Centro. O ambiente físico é bastante propício para o desenvolvimento das ações propostas, pois conta com cinco salas de atendimento psicopedagógico. O projeto também contou com uma sala para apoio ao projeto, na referida clínica escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Muito já se estudou a respeito da Síndrome de Down nos aspectos clínicos e de desenvolvimento físico e cognitivo. No entanto, sobre o letramento os estudos são ainda incipientes, em quantidade e resultados conclusivos a esse respeito. Pois, ainda não temos possíveis caminhos a serem trilhados por professores e profissionais que lidam com o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes com a referida síndrome.

Sobre a Síndrome de Down

A síndrome de Down é de cunho genético e relaciona-se a uma alteração cromossômica, podendo se manifestar sobre a forma de trissomia, translocação ou mosaicismos.

A trissomia, tipo mais comum entre as citadas, refere-se à presença de três cromossomos 21 em cada célula, ou seja, durante a divisão celular meiótica do embrião que ocorre na mãe, não há separação dos cromossomos 21. Este processo de falha na separação dos cromossomos é denominado "não-disjunção" porque os dois cromossomos não se separam durante a divisão normal.

Ocorre aproximadamente em 95% dos casos (PUESCHEL, 2002; VOIVODIC, 2004).

Apesar da Síndrome de Down está sendo estudada desde o século XIX, as pessoas com esta síndrome sofrem muitos preconceitos, especialmente pela aparência e pelo déficit intelectual. Contudo, historicamente o problema era ainda mais grave, pois eram mal vistos pela população e até pela família que os "guardavam" em casa, lhes privando o convívio em sociedade.

É caracterizada também a Síndrome de Down pela presença de retardo mental e inúmeras anomalias físicas, alterações cardíacas e pulmonares, causando riscos de infecções pulmonares, cavidade bucal mais profunda, tônus musculares mais frágeis, dentre outros (VOIVODIC, 2004). Portanto, o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down é mais lento e apresenta dificuldades psicomotoras e de aprendizado, necessitando, assim, de uma maior estimulação desde o nascimento, visto que seu sistema nervoso central continua a amadurecer com o tempo.

Contudo, além das pesquisas específicas acerca da síndrome já mencionadas, alguns estudiosos se dedicaram especificamente ao processo de letramento das pessoas com síndrome de Down, demonstrando as suas dificuldades e possibilidades nesse campo.

Portanto, muitos pensadores e pesquisadores da área de estudos sobre a Síndrome de Down, nacionais ou de outros países, tais como Buckley (1986), Oelwein (1988), Troncoso e Del Cerro (1991), Navarro e Candel (1992), Troncoso *et al.* (1997) e Voivodic (2004), já mencionavam os resultados advindos de programas de leitura pensados para as crianças com Síndrome de Down.

Diante de tais resultados, consideramos que a idade mental do aluno Síndrome de Down, o tempo curricular que os professores dedicam, a continuidade do programa de alfabetização (mesmo nas séries seguintes), o tipo de escola e o apoio da família são as cinco variáveis que têm direta repercussão na aprendizagem e nos progressos do aluno com Síndrome de Down. No tocante especificamente ao letramento, consideramos os níveis de participação dos atores do contexto educacional e familiar como fundamental a esse processo.

Na realidade, independente do déficit cognitivo decorrente da Síndrome de Down, cada indivíduo tem a sua própria gênese de construção do seu processo de alfabetização, mesmo os indivíduos com desenvolvimento típico. E isso se aplica também ao seu processo de letramento, tanto no tempo que se inicia, como na gênese e construção desse processo, como veremos a seguir.

SOBRE PROCESSO DE LETRAMENTO

O termo Letramento é muito confundido com a alfabetização. Mas esse tem implicações mais ampla, pois envolve o entendimento daquilo que se lê e se escreve. Vai além do resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. Letrar um indivíduo é dar a condição a este de aprimoramento da leitura e da escrita.

A esse respeito, Kleiman (1995, p. 17) afirma que:

A palavra “letramento” não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. [...] ser letrado significa ter desenvolvido e

usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem.

No contexto social, a pessoa letrada passa a ser vista com outro olhar, ela passa a ter uma outra condição social e cultural, ou seja, ela é capaz atingir níveis mais complexos de socialização, é capaz de compreender e utilizar a leitura e a escrita nos mais variados contextos (SOARES, 2004).

Na dimensão individual o letramento se realiza quando acontece como um atributo pessoal, como, por exemplo, com a aquisição de uma tecnologia tipográfica ou de uma tecnologia digital de leitura e de escrita. Na dimensão social o letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais, ou de exigências sociais de leitura e escrita. É visto, então, como um fenômeno cultural. (SOARES, 2004).

Neste contexto e de forma mais abrangente, Soares (2004) propõe, então, o uso da palavra letramentos (no plural), o que possibilita um melhor entendimento do termo. Quando nos referimos, por exemplo, a diferentes tecnologias de escrita e de leitura também estamos falando de diferentes práticas sociais, pois a escrita e a leitura estão hoje ocupando diferentes espaços e sendo produzidas, reproduzidas e difundidas por diferentes mecanismos, resultando, portanto, em diferentes letramentos, como por exemplo, o letramento digital.

Estimular o desenvolvimento de processos básicos para a aquisição do letramento implica em ir além do ensinar, é motivar continuamente, estimular a memória, aproveitar objetos e situações cotidianas transformando em conhecimento e aprendi-

zagem. É mediar a aprendizagem levando a criança, através do lúdico, a aprender sempre mais.

EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM 2019

A escolha do caminho a ser percorrido no processo de alfabetização da pessoa com Síndrome de Down deve considerar o indivíduo singular, não só as características das pessoas com a síndrome.

Acreditar na capacidade das pessoas com Síndrome de Down para aprender deve ser um princípio para as nossas ações, pois a confiança no potencial do outro deve estar sempre presente nas reações que envolve a construção do conhecimento.

Os métodos de alfabetização que aplicamos dependeu da análise de cada indivíduo com Síndrome de Down atendido pela equipe do projeto, considerando a singularidade de cada um, pois o método de alfabetização é um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização. Portanto, é um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização.

Concomitante às ações de letramento que foram desenvolvidas, realizaram-se estudos de caso para análise do desempenho de cada pessoa em atendimento no projeto, para entender a melhor metodologia para o letramento destes sujeitos com Síndrome de Down.

Uma boa estimulação realizada nos preceitos da Psicopedagogia pode ser determinante para a aquisição de capacidades em diversos aspectos importantes para a aquisição da habilidade de letramento, como o desenvolvimento motor, a linguagem e a cognição.

Com algumas ações propiciadas nos atendimentos psicopedagógicos, tais como confecção de materiais utilizando os variados gêneros da comunicação e da escrita, como desenhos e pinturas, jogos pedagógicos e psicopedagógicos, recortes e colagem, uso de fantoches em contação de estórias infantis.

Dessa forma, acreditamos que estaremos contribuindo neste processo de letramento das crianças e adolescentes com Síndrome de Down, para o seu processo de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo as crianças com Síndrome de Down pessoas com déficit cognitivo, com falhas na consciência fonológica, problemas de memória e atenção, o seu processo de letramento é extremamente complexo, necessitando de trabalho complementar e suplementar aos desenvolvidos na escola, caso contrário, a inclusão escolar fica muito comprometida, pois não basta inserir o aluno com SD no contexto escolar.

Numa sociedade de cultura letrada, em que a leitura é extremamente valorizada, não compreender os materiais escritos dificulta a participação em sociedade, o que pode ser caracterizado como viver em um mundo paralelo.

Por isso, a leitura e a escrita são via de acesso para a inclusão social, uma vez que constituem aprendizagens fundamentais para a inserção dos indivíduos nas sociedades ditas letradas.

As pessoas com Síndrome de Down, como outras com deficiência intelectual, passam por sérios preconceitos e muitas vezes são discriminadas nos ambientes sociais e até nos escolares. Essa é uma preocupação constante dos pais de crianças e ado-

lescentes com SD, relatadas em anamneses realizadas na Clínica Escola de Psicopedagogia.

Consciente do papel da universidade no fomento de ações que contribuam para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, além da responsabilidade de cunho social, propomos em constituir ações voltadas para a problemática vivenciada pelos educadores e pais de crianças e adolescentes com Síndrome de Down que não conseguem se alfabetizar no contexto escolar, no tempo das crianças com desenvolvimento típico.

Para tanto, idealizou-se esse projeto focado no processo de letramento de crianças e adolescentes com Síndrome de Down

Nessa proposta cumpriu-se o preceito da ligação intrínseca entre a extensão, ensino e pesquisa, caracterizada pela integração da ação desenvolvida à formação técnica e cidadã dos nossos estudantes e pela produção e difusão de novos conhecimentos e novas metodologias para o desenvolvimento do letramento de crianças e adolescentes com Síndrome de Down.

Referências

BUCKLEY, S. Punto de vista Del Reino Unido: Enseñar a leer para enseñar a hablar a los niños con síndrome de Down. **Rev. Sind. Down**, p. 9-47, 1992.

_____. **The development of language and reading skills in children with Down's syndrome**. Portsmouth, Portsmouth Polytechnic, 1986.

_____.; BIRD, G. Teaching children with Down syndrome to read. **Down Syndrome Research and Practice**, v.1, n. 1, p. 34-39, 1993.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas SP, Mercado Livre, 1995.

NAVARRO, F.; CANDEL, I. Um programa de lenguaje- lectura para niños com síndrome de Down. In: CANDEL, I; TURPIN, A. (Dir.). **Integración escolar y laboral**. Murcia: Assido, 1992.

OELWEIN, P. L. **Do you score with the pros?** Sharing Our Caring, 1988.

PUESCHEL, S. M. (org); Tradução de Lúcia Helena Reily. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 6.ed. São Paulo: Papyrus, 2002. (Série Educação Especial).

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

TRONCOSO, M. V. et al. Fundamentos y resultados de un método de lectura para alumnos com síndrome de Down. In: FLORES, J.; TRONCOSO, M. V.; DIERSSEN, M. (Dir.). **Síndrome de Down**, Biología, desarrollo y Educación. Barcelona: Masson, 1997. p. 187- 199.

_____.; DEL CERRO, M. M. Lectura y escritura de los niños com síndrome de down. In: FLÓREZ, J.; TRONCOSO, M. V. (Dir.). **Síndrome de Down y educación**. Barcelona. Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria, 1991. p. 89-122.

_____. **Síndrome de Down: leitura e escrita**. Adaptação Cristina Nunes, Gabriela Nunes, Isabel Marcelo, M^a José Granadeiro, M^a José Mira. Porto, Portugal: Porto, 2004.

VOIVODIC, Maria Antonieta; **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**; Petrópolis, RJ: Vozes; 2004.

33

EMPODERAMENTO DE PESSOAS IDOSAS POR MEIO DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

Tânia Lúcia Amorim Colella¹
Haydêe Cassé da Silva²
Lucinaldo dos Santos Rodrigues³
Beatriz Lima de Oliveira⁴
Taciana Maria Bezerra de Araújo⁵

A Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI), Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006 do Ministério da Saúde, aborda em uma de suas diretrizes o estímulo da viabilização de formas ativas de participação, ocupação e convívio social para que o idoso seja incluído por meio da oferta de serviços, projetos ou programas com múltiplas e diferentes atividades que garantam a este um papel ativo na sociedade.

É direito da população idosa buscar espaços públicos ou privados que ofereçam atividades para manutenção das capacidades físicas, mentais e sociais. Neste aspecto, Antunes, Novak e Miranda (2014) afirmam que as atividades de entretenimento

1 Docente Psicopedagogia, CE - colellatania@hotmail.com

2 Discente PPGENF/UFPB - haydeecasse@hotmail.com

3 Docente do CCS - lucinaldo.s.r@gmail.com

4 Discente Psicopedagogia CE - blima3509@gmail.com

5 Fisioterapeuta, colaboradora externa - taciana@gmail.com

e exercícios físicos mantêm a pessoa idosa fisicamente e mentalmente ativa, além de possibilitar a formação de vínculos e fortalecimento de relações sociais.

Por isso, surgiu o projeto de extensão Ações socioeducativas e práticas de promoção à saúde da pessoa idosa – etapa II, vinculado ao Instituto Paraibano do Envelhecimento (IPE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Na perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar de prevenção e promoção da saúde, com o objetivo de oferecer atividades socioeducativas que contribuem para envelhecimento ativo da população idosa, favorecendo o empoderamento e instrumentalizando-a com conhecimentos e vivências preparatórias para o desenvolvimento de capacidades e habilidades.

A tônica do planejamento e execução do referido projeto extensionista esteve na realização de ações intencionais que, segundo Dias & Oliveira, in Sittart, (2018), são atividades que trazem prazer, e ao serem praticadas conduzem a pessoa a experimentar afetos positivos, promovendo para si o bem-estar, potencializando e criando um ambiente favorável para o desenvolvimento pessoal.

Desta forma a UFPB, pelas mãos da extensão, teve a possibilidade de conduzir um trabalho, na cidade de João Pessoa, clamado pelo cenário mundial, nacional e local. A relevância da experiência se justifica por sincronizar oferta de atividades com demandas próprias do crescimento acelerado da população idosa, bem como, alerta gestores e profissionais na ampliação de espaços para população idosa. Considerando que, o crescimento da população idosa se caracteriza como um fenômeno mundial,

nacional, Fato que pede ações eficazes de preparação dessa população, empoderando-a para lidar com as exigências da sociedade atual.

Assim, este artigo objetiva apresentar as experiências vivenciadas nas atividades do projeto de extensão.

MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência extensionista desenvolvida no Instituto Paraibano de Envelhecimento – IPE/UFPB, espaço próprio de fomento as ações socioeducativas e práticas de promoção à saúde da pessoa idosa.

O público alvo constituiu-se dos participantes do IPE/UFPB, selecionados por conveniência para compor a amostra. Como critério de inclusão observou-se pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, de ambos os gêneros, cadastradas no Instituto Paraibano do Envelhecimento. Desta forma, alcançou-se a quantidade de 500 voluntários.

A equipe com 40 extensionistas foi composta por oito docentes, dois técnicos, oito discentes da graduação, quinze discentes da pós-graduação e sete colaboradores externos. Esta equipe conduziu atividades interdisciplinar e multidisciplinar no período de março a dezembro de 2019, com práticas na área da educação, enfermagem, fisioterapia, medicina, nutrição, odontologia, psicologia, psicopedagogia, dentre outras.

As atividades, com atendimentos individuais e em grupo, se deram na perspectiva de Práxis, fundamentadas nos campos do saber que se entrelaçam para atender às demandas do envelhecimento.

As práticas em formato de escuta e acolhimento, rodas de conversas, oficinas, estimulação de espaços de convivência familiar e comunitária, dentre outros foram desenvolvidas em 18 atividades. A maioria delas com frequência semanal, algumas com frequência quinzenal e poucas em único evento. Tais atividades foram agrupadas em cinco dimensões: psicossocial, física, cognitiva, espiritual e corporal. Cada atendimento foi registrado em diários de campo, de uso da equipe extensionista, sendo utilizado como instrumento para coleta dos dados.

A partir da escuta do sentimento de cada participante, feita ao final das sessões de trabalho em cada atividade, os dados coletados foram ponderados por abordagem qualitativa, considerando as falas dos participantes, interpretado-as por meio da análise categorial temática segundo Bardin (2011).

RESULTADO

Para análise qualitativa da concepção de idosos sobre o empoderamento a partir das ações socioeducativas, utilizaram-se as fases de análise de Bardin (2011). Os textos foram organizados na fase de pré-análise, agrupando as opiniões semelhantes, seguindo com a fase de exploração dos conteúdos das falas e de aprofundamento sobre o sentido expresso dos participantes. Na terceira fase procedeu-se a codificação por categorias distribuídos em temas (análise categorial temática), reconhecendo o empoderamento no: (1) Desenvolvimento de posturas de enfrentamento; (2) Ampliação da autonomia e independência; (3) Promoção do bem-estar, como mostra o quadro 1.

Quadro 1: Categorização dos sentidos atribuídos ao empoderamento na concepção dos participantes, N=500, João Pessoa/PB, 2019

Categoria 1 Desenvolvimento de Postura de enfrentamento	Categoria 2 Ampliação da autonomia e independência	Categoria 3 Promoção do bem-estar
“...me sinto mais consciente de minha postura no mundo...” (Participante 2)	“...mais segurança e confiança para exercer minha autonomia...” (participante 5)	“... minha condição de saúde melhorou...” (Participante 9)
“...melhor desenvoltura para me colocar no mundo ...” (Participante 18)	“...tudo que fazia, recorria ao meu marido. Reconheço que mudei, pois não peço mais ajuda de meu marido para resolver coisas que são para mim...” (Participante 11)	“...oportunidade para vivenciar práticas educativas que promovem a sensação de bem-estar físico e mental...” (Participante 13)
“...gerou mudanças positivas em minha vidas...” (Participante 25)	“...independência. Consigo atender as minhas necessidades sem precisar de ninguém...” (participante 29)	“...proporcionou qualidade de vida...” (Participante 21)
“...construí novas aprendizagens, importantes para que eu entenda e defenda os meus direitos...” (Participante 35)	“... já era muito independente. Consigo ter mais atitude e autonomia para decidir e escolher aquilo que quero...” (Participante 33)	“...mais possibilidades de realizar novos projetos de vida...” (Participante 38)

“... foi importante porque consigo elaborar estratégias para fazer valer o meu direito...” (Participante 51)	“...tenho mais liberdade escolher, para dizer sim ou não...” (Participante 45)	“...sinto bem-estar geral...” (Participante (57))
“... consigo lidar com meus próprios limites...” (Participante 67)		

Fonte: Dados dos autores, 2019

Na concepção da equipe de extensionistas a vivência durante as práticas oportunizaram a troca de experiências com a população idosa, ampliação e aprofundamento do conhecimento apreendido em sala de aula, bem como, proporcionou o fortalecimento das relações sociais entre os participantes do projeto.

Noutro aspecto, além dos benefícios oferecidos aos participantes nas atividades socioeducativas o, também foram geradas produções acadêmicas, como apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Produções acadêmicas da equipe extensionista, N=40, João Pessoa/PB, 2019

Evento	Natureza da Produção	Quantidade
VI Congresso Internacional do Emvelhecimento Humano (CIEH)	Comunicação oral e artigo publicado em anais eletrônico	5
XI Fórum Internacional de Saúde, Envelhecimento e Representações Sociais (FISERS)	Banner	4
XX Encontro de Extensão (ENEX/2019)	Resumo e apresentação oral no formato de tertúlias.	5
Federação de Aposentados e Pensionistas da Paraíba	Palestra ministrada	1

IV Conferencia Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa	Palestra ministrada	2
Policlínica Municipal do Idoso	Palestra ministrada	1
I Semana da Pessoa Idosa do IPE	Organização do evento	

Fonte: Dados dos autores, 2019.

DISCUSSÃO

O Instituto Paraibano do Envelhecimento da UFPB é um espaço próprio para realização de ações que seguem os critérios recomendados pela PNSPI para promoção da saúde física, mental e social, estabelecendo condições de acesso à educação em saúde. Reforçando a concepção de que a saúde da pessoa idosa compreende a interação entre o ser biológico, mental, econômico e sociocultural, propiciando o empoderamento do indivíduo.

O empoderamento é uma terminologia atual que perpassa pelo entendimento de que o indivíduo consegue apreender em meio às suas próprias capacidades e habilidades, descobrindo novas potencialidades e abrindo caminhos para algo mais, outrora desconhecido.

As experiências relatadas pelos participantes mostram a existência do empoderamento. Evidenciado na colaboração, assiduidade e compromisso com as atividades, expressando as contribuições em sua vida.

DESENVOLVIMENTO DE POSTURAS DE ENFRENTAMENTO

Para os participantes, as atividades socioeducativas proporcionaram o desenvolvimento das potencialidades existentes

e a abertura para descoberta de novas possibilidades, considerando e reconhecendo os próprios limites, como se vê nas falas expostas no quadro 1.

Neste estudo, os relatos dos idosos mostram que houve mudanças positivas na relação corpo e mente que favoreceram a percepção das limitações, desenvolvendo a sensibilização para ultrapassá-las e alcançar novas possibilidades de enfrentamento dos desafios, reestruturando-se e reinventando-se para colocar-se no mundo. Apresentando-se com uma nova postura no enfrentamento de situações outrora limitantes.

O estereótipo do idoso frágil, incapaz e dependente passa a despontar em novas paisagens, revelado por nova visão de como ele se coloca ativamente no mundo, argumentando e questionando as próprias realidades e necessidades. Passando de idoso anônimo para voz que se posiciona no mundo para garantir seus direitos.

A nova postura os habilita ao enfrentamento das próprias questões, resignificando limitações com olhar direcionado às possibilidades, às aprendizagens e às atitudes transformadoras, gerando mudanças positivas, identificando novo sentido para sua vida.

AMPLIAÇÃO DA AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA

A Política Nacional de Saúde Integral do Idoso reforça o olhar para as intervenções que devem ser programadas e efetivadas com vistas à promoção da autonomia e independência da pessoa idosa, sensibilizando e orientando o autocuidado (BRASIL, 2006).

Fonseca (2016) argumenta que a inatividade e/ou sedentarismo podem causar problemas de saúde no processo de envelhecimento com consequências graves, como a dependência funcional, o isolamento social, fragilização da autoestima e perda da autonomia. É imprescindível a prática de atividade para o organismo mantenha-se ativo e funcional.

Os participantes afirmaram que a prática das atividades vivenciadas contribuíram para melhor lidarem com as limitações, ampliando atitude de autonomia, liberdade e independência. Compreende-se, portanto, que o engajamento social ativo com a vida foi primordial para autonomia e independência desenvolvidos na participação das atividades.

PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR

As atividades oferecidas no projeto promoveram bem-estar físico, mental e social nos participantes, notadamente nas falas expressas no quadro 1. Para Araujo e Rocha (2016) as ocupações com as atividades de entretenimento e lazer levam o indivíduo a realização de tarefas de forma livre e espontânea, pela própria escolha do que mais lhe proporciona bem-estar. Giraldi (2014) afirma que as atividades socioeducativas propiciam vivências descontraídas que causam o relaxamento físico e/ou mental, bem como a socialização de seus integrantes durante a execução.

Segundo Moura e Souza (2013), o contato e a vivência entre as pessoas traz maior aproximação, intimidade e entendimento das necessidades do outro, gerando valores benéficos para saúde física e mental.

A qualidade destas relações harmoniza a interação dos pares, cria e recria vínculos, abrange novos conhecimento sobre si e sobre o outro, promovendo o bem-estar geral (MURAKAMI et al., 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar o relato de experiência dos participantes do projeto de extensão do Instituto Paraibano do Envelhecimento.

Considera-se, portanto, que a ação extensionista foi exitosa, tendo alcançado os objetivos traçados, contribuindo para o empoderamento da pessoa idosa, divulgando conhecimentos, preparando-os para lidar com limites e possibilidades, despertando-os para atitudes libertadoras e vida cada vez mais ativa.

Além disso, a experiência possibilitou construção de conhecimentos interdisciplinares, envolvendo o campo da educação, saúde e gerontologia. Possibilitando à equipe agregar saberes práticos aos repertórios teóricos.

A maior dificuldade encontrada esteve na necessidade de ajustes abrangentes para atender realidades decorrentes da inauguração das instalações físicas do IPE. Passando a ter mais participante que o planejado, maior adesão de colaboradores e maior complexidade para a condução da ação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. G.; NOVAK, M. T. P.; MIRANDA, V. R. O Processo de envelhecer na atualidade na visão do idoso. Rev. Psicol. Argum. v. 32, n. 79, Supl 1 ,p.: 155-164,. 2014.

ARAÚJO, F. F.; ROCHA, A. Significados atribuídos ao lazer na terceira idade: observação participante em encontros musicais. **PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review**, v.5, n. 2, p.: 38-55, 2016

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Brasília, DF., 2006.

FONSECA, S. C. **O envelhecimento ativo e seus fundamentos**. São Paulo: Portal edições envelhecimento, 2016.

FRAGA, A. B., CARVALHO, Y. M. GOMES, I. M. **As práticas corporais no campo da saúde**. São Paulo: Hucitec. 2013.

GIRALDI, R. C. Espaços de lazer para a terceira idade: sua análise por meio de diferentes vertentes. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.**, v. 17, n. 3, p.:627-636, 2014.

MOURA, G. A.; SOUZA, L. K. Práticas de lazer de idosos institucionalizados. **Movimento**, v. 19, n. 04, p.: 69-93, 2013.

MURAKAMI, E.; ARANHA, V. C.; FRANÇA, C. C.; BENUTE, G. R. G.; LUCIA, M. C. S.; JACOB FILHO, W. Ser nonagenário: a percepção do envelhecimento e suas implicações. **Psicol. Hospit.**, v. 12, n. 2, p.: 65-82, 2014

SITTART, Samantha (Org.). Um olhar da Psicologia para a terceira idade. Porto Alegre: Secco Editora, 2018.

34

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA, PSICOLÓGICA, NEUROPSICOLÓGICA, E FONOAUDIOLÓGICA: O PAPEL DE CADA PROFISSIONAL NO PROJETO CUIDAR

Carla Alexandra da Silva Moita Minervino¹

Germana Alves de Aguiar Dantas²

Joyce Kelly Monteiro de Carvalho³

Gabriela Regina Gonzaga Rabelo⁴

Isabelle Cahino Delgado⁵

*“A questão relevante não deve ser o que há de errado com você,
mas sim o que aconteceu com você.”*

Eleanor Longden

Promover saúde mental está intrinsecamente relacionado a propiciar qualidade de vida. Quando se trata de saúde mental

1 Coordenadora do projeto e Professora do Departamento de Psicopedagogia da UFPB. E-mail: cuidar.ufpb@gmail.com

2 Aluna - Bolsista de extensão. E-mail: cuidar.ufpb@gmail.com

3 Psicopedagoga e Colaboradora. E-mail: cuidar.ufpb@gmail.com

4 Fonoaudióloga e Colaboradora. E-mail: cuidar.ufpb@gmail.com

5 Coordenadora adjunta e Professora do Departamento de Fonoaudiologia da UFPB. E-mail: cuidar.ufpb@gmail.com

na infância e na adolescência, verifica-se a existência de um leque de dificuldades como: escassez de estudos, ausência de políticas públicas dentre outros problemas que circundam esse assunto.

De acordo com o relatório da Organização Mundial de Saúde, apresentado durante a 3ª. Conferência Nacional de Saúde, 30% dos países não têm políticas de saúde mental e 90% não têm políticas de saúde mental que incluam crianças e adolescentes.

Percebe-se que lançar o olhar para a saúde mental na infância e adolescência é urgente e de extrema relevância. Pensando nesse contexto, o programa CUIDAR visa desenvolver ações no âmbito da saúde mental da infância e adolescência.

O projeto de extensão realiza avaliação psicopedagógica, psicológica, neuropsicológica e fonoaudiológica em crianças que são atendidas nos setores de psiquiatria e neuropediatria com demanda de transtornos atencionais e/ou de aprendizagem. Projeto Cuidar é um projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba destinado à avaliação de crianças e adolescentes entre seis e 16 anos.

O PAPEL DO PSICÓLOGO INFANTO-JUVENIL

“Muitas vezes as crianças mantêm seus sentimentos muito bem ocultos...”

Violet Oaklander

O psicólogo infanto-juvenil é um profissional de grande relevância para a promoção da saúde mental de crianças e adolescentes, pois o seu conhecimento acerca do desenvolvimento humano, dos transtornos do neurodesenvolvimento e das psico-

patologias que podem ser desencadeadas durante esse período, leva a uma maior compreensão acerca desse público, abrangendo as características individuais, aspectos familiares e sociais.

Nesse sentido, esse profissional atua na identificação de pontos fortes, bem como de dificuldades e possíveis situações estressantes que podem mobilizar a resiliência ou desencadear vulnerabilidades em crianças e adolescentes. Por meio de recursos lúdicos, brincadeiras, conversas, desenhos e outras técnicas, como instrumento padronizados, esse profissional procura investigar o que motivou os pais a procurarem auxílio e compreender o que se passa com o indivíduo, buscando o estabelecimento de um vínculo e de uma relação de confiança.

Segundo a definição fornecida na Resolução 012/00 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), a avaliação psicológica se constitui como um processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretações sobre fenômenos psicológicos, realizado a partir da utilização de ferramentas variadas, que incluem testes psicológicos, questionários, entrevistas e observações.

A avaliação psicológica infantil se organiza como uma investigação na qual serão elaboradas hipóteses a serem investigadas, sendo de fundamental importância as entrevistas iniciais com pais ou responsáveis pela criança ou adolescente, os questionários dirigidos a professores e as observações vivenciais com o paciente (PETERSEN & WAINER, 2011)..

A partir dos testes padronizados são avaliados domínios diversos, como a inteligência, orientação, atenção, percepção visual, memória habilidades aritméticas, linguagem oral e escrita, habilidades visuoestrutivas, funções executivas e habilidades sociais.

Desse modo, as avaliações psicológica e neuropsicológica auxiliam no diagnóstico e tratamento de diversos transtornos do neurodesenvolvimento, de comprometimentos psiquiátricos, bem como de modificações no desenvolvimento cognitivo e comportamental (COSTA, AZAMBUJA, PORTUGUEZ, & COSTA, 2004).

Na realização de avaliação psicológica e neuropsicológica, bem como no atendimento psicoterapêutico, observa-se a importância de conhecer a história de vida do indivíduo, a fim de que seja elaborada uma história clínica bem estruturada, que deve incluir dados de identificação da criança e dos pais, o motivo da consulta, a caracterização das relações familiares, eventos significativos, sejam eles positivos ou negativos, as atividades de vida diária, dados sobre a gestação, parto e sobre o desenvolvimento, assim como aspectos relacionados às interações sociais e a rede de apoio social que a família possui.

Realizar o levantamento desse panorama completo ajuda na identificação de pontos fortes do paciente e de situações estressantes que podem mobilizar resiliência ou desencadear vulnerabilidades. Nesse sentido, é de grande relevância observar fatores como intensidade, frequência e duração dos problemas apresentados como queixa pelos pais/responsáveis (PETERSEN & WAINER, 2011).

Com relação à Psicoterapia Infanto-Juvenil, utiliza-se a Terapia Cognitiva Comportamental (TCC) como base teórica para o trabalho desenvolvido no estágio supervisionado. A TCC baseia-se no modelo cognitivo de Beck, que preconiza que as emoções e comportamentos estão relacionados a forma como as

pessoas interpretam e pensam sobre os eventos. Ela identifica e trabalha com três níveis de cognição: Pensamentos Automáticos, Crenças Intermediárias e Crenças Nucleares ou Centrais.

Trata-se de uma abordagem teórica estruturada, diretiva, com metas claras e definidas e focalizada no presente. O objetivo principal constitui-se na promoção da reestruturação das cognições disfuncionais dos indivíduos (FRIEDBERG & MCCLURE, 2019; PETERSEN & WAINER, 2011).

No atendimento infantil, observa-se a necessidade de focalizar em uma abordagem vivencial, sendo as crianças direcionadas à ação. Também se faz importante que o tratamento seja conduzido em seu ambiente natural, abrangendo a família, a escola, amigos e os outros sistemas nos quais esse público está envolvido.

Assim como no tratamento com adultos, a avaliação e a conceitualização de caso são de fundamental importância para direcionar o tratamento e o manejo clínico. A conceitualização de caso é um processo fluido e dinâmico e deve ser revisado e aprimorado continuamente durante a terapia (FRIEDBERG & MCCLURE, 2019; PUREZA, RIBEIRO, PUREZA & LISBOA, 2014).

PAPEL DO PSICOPEDAGOGO(A)

Compreender as dificuldades de aprendizagem não é algo simples. Nos dias atuais a crescente demanda dessas dificuldades tem chamado cada vez mais a atenção de pais, professores, suscitando a urgência de esclarecimentos e soluções exequíveis.

Qual a causa do baixo desempenho escolar, da evasão e das notas baixas? Simplificar a resposta para esses problemas

alegando que a culpa da “não aprendizagem” é da criança, não é a solução. Por esse motivo, essa temática fomenta o interesse de profissionais de áreas distintas, dentre estas, a psicopedagogia.

A psicopedagogia é um campo de estudo recente, que vem ocupando-se especialmente dos processos de aprendizagem subjacentes as habilidades acadêmicas-chave. (CORSO & CORSO, 2017). Neste sentido, Sánchez-Cano & Bonals (2008) afirmam que a avaliação psicopedagógica tem como objetivo, avaliar e intervir nas necessidades de ensino-aprendizagem de um indivíduo, por meio de um processo compartilhado de coleta e análise de informações.

A solicitação para uma avaliação psicopedagógica provém de diversos profissionais: psicólogo, fonoaudiólogo, neuropediatra, psiquiatra, terapeuta ocupacional, e ocorre quando os indivíduos apresentam dificuldades de aprendizagem, nos seguintes aspectos: 1) leitura; 2) escrita e 3) aritmética.

Sendo assim, o processo de avaliação deve ter como ponto de partida alguns questionamentos: 1) O que está sendo avaliado? 2) E para que está sendo avaliado? Levando em consideração que, o que está sendo avaliado é o “produto” da aprendizagem (leitura, escrita, aritmética), ou seja, o conjunto de competências (subprocessos) que o indivíduo mobiliza (ou não) ao longo da sua trajetória acadêmica.

Deste modo, a avaliação desse “produto” visa identificar o nível de desempenho do indivíduo e verificar se este corresponde aos níveis que são esperados (idade e grau de escolaridade).

Os procedimentos da avaliação psicopedagógica devem respeitar um conjunto de princípios norteadores, que precisam incluir dados quantitativos e qualitativos.

Os dados quantitativos são aqueles obtidos através da realização de testes padronizados. Já os dados qualitativos derivam da observação clínica durante todo o processo de avaliação e do impacto das dificuldades de aprendizagem na vida do sujeito (ROCHA, 2012).

O PAPEL DO FONOAUDIÓLOGO(A)

O fonoaudiólogo especialista em linguagem volta-se aos estudos da comunicação humana, mais especificamente a linguagem oral, leitura e escrita, os quais, segundo Barby e Guimarães (2016), são conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e precedem a aprendizagem de uma enorme gama de conteúdos acadêmicos.

Sendo assim, o fonoaudiólogo é um ator imprescindível no processo de avaliação, diagnóstico e intervenção das diversas dificuldades e transtornos relacionados à aprendizagem.

É consenso que o processamento fonológico é uma das habilidades responsáveis pela apropriação e pelo bom desempenho da leitura e escrita. De acordo com Hindson et al. (2005) e Savage et al. (2005), a instrução direta da consciência fonológica, combinada à correspondência grafema-fonema, acelera a aquisição da leitura.

Em contrapartida, déficit nos componentes sonoros da palavra falada geram dificuldades em leitura e escrita (Santos & Navas, 2016).

Diante desses achados, os profissionais especialistas em linguagem se envolveram mais em casos relacionados à problemas da leitura, escrita e aprendizagem de modo geral.

Devido aos seus conhecimentos e sua formação sobre a linguagem, o fonoaudiólogo vem se aprofundando cada vez mais nesta área e agregando um olhar diferencial no processo de diagnóstico multiprofissional (Santos & Navas, 2016).

De acordo com a Resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia nº414 do ano de 2012, dentre outras habilidades, é assegurado ao fonoaudiólogo a avaliação de linguagem oral e escrita, aprendizagem e cognição. Utilizando os mais diversos instrumentos para esta finalidade, tais como: protocolos, testes, equipamentos, softwares e entre outros materiais.

Ante o exposto, o processo de avaliação fonoaudiológica deve conter minimamente os seguintes procedimentos: (1) Anamnese com os pais e cuidadores, para buscar informações sobre seu desenvolvimento, experiências educativas e excluir comprometimentos auditivos e visuais; (2) Testes de leitura; (3) Testes de escrita; (4) Habilidades metafonológicas; (5) Consciência fonoarticulatória; (6) Consciência sintática; (6) Avaliação audiológica; (7) Outros: avaliação da oralidade, análise do material escolar e avaliações escolares (MOOJEN & FRANÇA, 2016).

Após o levantamento dos dados e resultados obtidos no processo avaliativo, o fonoaudiólogo deve discutir esses resultados em equipe, já que o diagnóstico dos transtornos de aprendizagem se dá por inclusão/exclusão de déficits em competências que são de áreas de estudo e domínio de diversos profissionais.

O Fonoaudiólogo participa da construção deste diagnóstico diferencial evidenciando principalmente as informações inerentes ao vocabulário expressivo e receptivo, a consciência fonológica, a velocidade de acesso ao léxico mental, a memória operacional fonológica e o processo de aprendizagem da leitura e escrita tais quais facilitam o levantamento das hipóteses diagnósticas.

Porém, a atuação não se enquadra apenas no processo de diagnóstico, mas é competência deste profissional elaborar e fornecer ao paciente as hipóteses/conclusões diagnósticas através da elaboração de relatórios e laudos (RESOLUÇÃO CFFa nº 414, 2013), além de buscar inclusão social e bem estar através da otimização das habilidades de linguagem (oral e escrita), aprimorando a comunicação do paciente através do processo terapêutico (RESOLUÇÃO CFFa nº 320, 2006).

Por fim, é válido informar que também faz parte das competências deste profissional estabelecer uma boa relação e comunicação com a família e toda a rede de profissionais "da educação e saúde" envolvidos no acompanhamento dos pacientes com dificuldades/transtornos de aprendizagem. Caso seja comprovada a necessidade, o fonoaudiólogo também poderá contribuir na construção de estratégias para otimizar o rendimento escolar do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do conhecimento acerca dos papéis do psicólogo infantil, do psicopedagogo e do fonoaudiólogo na avaliação de crianças e adolescentes, verifica-se a importância do trabalho

multidisciplinar para a promoção de um cuidado integrado e realmente eficaz para esse público.

Através dos estudos de caso e da posterior elaboração de relatórios multiprofissionais são percebidas a relevância da união e da confluência de saberes específicos, bem como da ajuda mútua entre profissionais de áreas diversas em prol de objetivos em comum.

Desse modo, a partir dos resultados encontrados e das orientações fornecidas, são proporcionados benefícios para os pacientes e para os seus cuidadores, que muitas vezes relatam que se veem perdidos e angustiados ao se depararem com mudanças de comportamento e atrasos no desenvolvimento dos filhos.

Com a escolha e realização desse tipo de avaliação, as necessidades da criança poderão ser atendidas de modo mais satisfatório, visto a abrangência das investigações feitas durante os processos avaliativos, proporcionando, assim, orientações, sugestões e encaminhamentos que farão diferença na vida da criança e da família, além de decisões mais adequadas de prevenção e de intervenção.

Referências

BARBY, A. A. O. M. & GUIMARÃES, K.R.S. Desenvolvimento de Habilidades Metafonológicas e Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Alunos com síndrome de Down. **Rev. Bras. Ed. Esp.** 22(3), 381-398, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução CFFa nº 320**, de 17 de fevereiro de 2006. Disponível em: < ht-

[tps://www.fonoaudiologia.org.br/resolucoes/resolucoes_html/CFFa_N_320_06.htm](https://www.fonoaudiologia.org.br/resolucoes/resolucoes_html/CFFa_N_320_06.htm)>. Acesso em: jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução CFFa nº 414**, de 12 de maio de 2012. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/resolucoes/resolucoes_html/CF-Fa_N_414_12.htm>. Acesso em: jul. 2020.

CORSO. H. V. & CORSO. L.V. Intervenção psicopedagógica na dislexia do desenvolvimento. *In: Salles. J. F & Nava. A. L. (Ors.) Dislexia do desenvolvimento e adquiridas*. São Paulo: Pearson, 2017.

COSTA, D. I., AZAMBUJA, L. S., PORTUGUEZ, M. W., & COSTA, J. C. Avaliação neuropsicológica da criança. **Jornal de Pediatria**, 80(2), 111-116, 2004.

FRIEDBERG, R. D., & MCCLUREc, J. M. A prática clínica da terapia cognitiva com crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2019.

HINDSON, B.; et al. **Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability**. *J. Educ. Psych*, 97(4), 687-704, 2005.

MOOJEN, S; FRANÇA, M. P. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. *In: ROTTA, N, T. OHLWEILER, I. TIESGO, R. S. (Org). Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PETERSEN, C., & WAINER, R. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: Ciência e arte*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

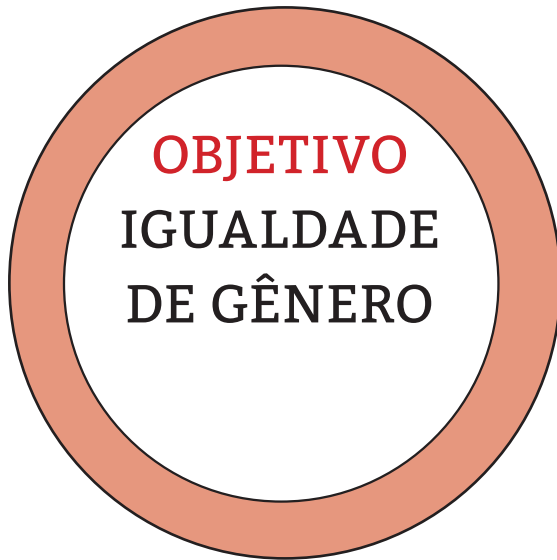
PUREZA, J. da R., RIBEIRO, A. O., PUREZA, J., da R., & LISBOA, C. S. *Fundamentos e aplicações da Terapia Cognitivo-Comporta-*

mental com crianças e adolescentes. **Revista brasileira de psicoterapia**, 16(1), 85-103, 2014.

ROCHA, M. A. M. Envelhecimento saudável, através de intervenção psicopedagógica, com enfoque neuropsicológico. **Construção Psicopedagógica**, 20(20). 65-73, 2012.

SÁNCHEZ-CANO, M. & BONALS, J. **Avaliação Psicopedagógica**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, M. T. M. S. & NAVAS, S. L. G. P. **Transtornos de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2016.



OBJETIVO
IGUALDADE
DE GÊNERO

35

NOVOS TAMBORES: O EMPODERAMENTO DE MULHERES ATRAVÉS DA CONFECÇÃO DE INSTRUMENTOS PERCUSSIVOS¹

Angela Gaeta Pereira dos Santos²

Danielle Alexa Barbosa Meira³

Marcella Thaiz Vasconcelos Loureiro⁴

Renã Herbert Ramos da Silva Lino⁵

Wilson Honorato Aragão⁶

*"Eu vim de longe, mas com uma missão,
de fazer ecoar os tambores para a minha nação⁷"*

A confecção de tambores e outros instrumentos percussivos artesanais faz parte do universo dos saberes das culturas

1 Este artigo traz reflexões acerca do protagonismo feminino no cenário cultural imaterial paraibano a partir da confecção de instrumentos artesanais, ancorado na Pedagogia Griô.

2 Aluna de Pedagogia do Campo, bolsista PROBEX e diretora do Ponto de Cultura Maracastelo, angelita.gaeta@gmail.com .

3 Membro do Ponto de Cultura Maracastelo e colaboradora externa (daniellealexabm@gmail.com).

4 Membro do Ponto de cultura Maracastelo e colaboradora externa (loureiro-marcella@gmail.com).

5 Aluno do curso de Psicologia (renaherbertramos@gmail.com).

6 Professor do Centro de Educação e orientador (wilsonmaracastelo@gmail.com).

7 Trecho de uma das toadas do Maracastelo. A toada foi escrita em 2019, por Ângela Gaeta Pereira dos Santos.

populares de matriz africana, da vivência e da transmissão de conhecimentos da tradição oral realizada por seus mestres, folgões e artesãos. Atravessando gerações. Tal prática carrega consigo significados que, no projeto “*Novos tambores: fortalecendo a identidade cultural quilombola através da confecção de tambores afro-brasileiros na perspectiva da lei nº 10.639/03*”, extensão da Universidade Federal da Paraíba através do programa UFPB no seu município desde 2018, buscam propiciar uma reconexão dos sujeitos envolvidos com sua própria história e identidade.

Aprendemos com os mestres — com os quais pudemos acessar os conhecimentos acerca da confecção dos tambores — a dimensão espiritual e simbólica relacionada ao fazer prático que, aliada aos conhecimentos construídos acerca da extensão universitária, da educação popular, da educação patrimonial e da Pedagogia Griô, como também as práticas vivenciadas juntamente ao Ponto de Cultura Maracastelo, torna-se uma forma de reconexão ancestral, de mudança na relação com a natureza, com os mais velhos e com a identidade brasileira.

Instrumentos como o tambor e o agbê estão presentes no Brasil desde a chegada dos africanos, e têm um papel fundamental nos rituais das religiões afro-brasileiras, por representarem, junto à musicalidade, a principal forma de conexão com a espiritualidade, guias e orixás. Diante dessa perspectiva afro-religiosa, os papéis de gênero são demarcados pelo desempenho de funções específicas. Às mulheres, retratadas na figura das *Ekedjis*, são designados o cuidado e o zelo com o Orixá. Quanto aos homens, lhe são atribuídas as funções de sacrifício dos animais,

dos toques, e da construção e manutenção dos atabaques, simbolizados na figura dos *Ogãs* (QUEIROZ, 1961).

Outra visão que circunda a funcionalidade do gênero nesses cultos está atribuída a um pensamento essencialista, que se refere à mulher como portadora de uma natureza firmada na consciência, enquanto ao homem, uma natureza ancorada na potência. Logo, tal potência masculina é solicitada nos rituais e espelhada nos toques do atabaque para trazer os guias espirituais e/ou Orixás. Talvez isso nos leve a pensar, dentre tantas outras razões, a inserção tão tardia das mulheres no ofício do tocar e do produzir instrumentos percussivos advindos de raízes afro-brasileiras.

Hoje, as mulheres galgam espaços em todas as esferas sociais, mas ainda é preciso avançar na luta pela igualdade de gênero. No âmbito da cultura popular, poucas mulheres ocupam posições de liderança, mas, quando se fala de confecção de tambores afro-brasileiros, apenas João Pessoa e Rio de Janeiro contam com a produção feminina. Entre essas mulheres está Angela Gaeta, que teve sua primeira oficina de confecção de tambores em 2003, com o mestre jogueiro Daniel Reverendo, que lhe ensina que o tambor é um ancestral a ser saudado.

Até 2012, integrou o projeto Calo na Mão, na cidade de São Paulo, onde passou de aluna à professora. Em 2014, com a fundação do Coletivo Maracastelo e junto a Marcella Loureiro, estudante de Artes Visuais, pôde aprimorar seus conhecimentos ao ter contato com Marcílio Alcântara, educador de Percussão da Escola Vivdor do Maracatu Estrela da Ponte, de Paraty - RJ.

Falar do pos populdomésticas, apresentando grande dificuldade em romper o ciclo de abusos, muitas vezes por dependerem financeiramente de seus agressores: companheiros e/ou filhos.

A troca de experiências proporcionada pelo projeto impulsionou a equipe a pensar em sua expansão, o que resultou em 2020, na aprovação de um novo projeto, no mesmo edital⁸, focado no empoderamento de mulheres. O projeto busca promover a autonomia financeira das participantes, valorizar e salvaguardar os saberes tradicionais afro-brasileiros, combatendo o racismo e a violência e promovendo a igualdade de gênero. Ademais, reforça o embate a conceitos fundamentados em uma perspectiva machista da participação da mulher nos ofícios considerados masculinos dentro do universo da cultura popular.

Nesse sentido, abrir espaço para diferentes formas de aprendizado e disseminação do conhecimento solidifica caminhos e alarga direitos conquistados historicamente pelas lutas populares, construindo uma educação popular e verdadeiramente democrática.

Mulheres entre vivências: os saberes da cultura popular e o despertar da consciência feminista

A pesquisa na área da cultura popular não deve se basear apenas na documentação escrita das expressões. Por ser pautada em conceitos do patrimônio imaterial, a cultura tradicional tem

⁸ Projeto *Novos tambores: o empoderamento de mulheres a partir da confecção de tambores da cultura tradicional afro-brasileira*, aprovado pelo Edital UFPB no seu município (Edital PROEX n.º 04/2020).

como uma de suas características a transmissão oral do saber. É o que afirma Ayala (2015, p. 12):

Uma metodologia para o estudo das tradições orais não deve se limitar à produção de textos acadêmicos, deve incluir em seus resultados espaços para a experimentação em que se criem situações de inquietação e curiosidade.

Sobre a inserção da mulher nesse espaço, é importante destacar, inicialmente, que a construção simbólica de gênero dá-se a partir das diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1996) e é intrínseca às práticas culturais. Na cultura popular, em especial no Maracatu Nação, o processo de construção das subjetividades masculinas e femininas — seja advindo da afroreligiosidade ou do contexto patriarcal brasileiro — pode ser percebido a partir das simbologias do batuque e da corte.

Enquanto a corte simboliza o poder do sagrado, classificada como feminina, o batuque é masculino, encarnando um poder temporal (OLIVEIRA, 2011 apud CHAVES, 2018, p. 139; LIMA et al, 2012, p. 189). Essas representações de gênero, arraigadas na tradição, têm sido reconfiguradas em um movimento que resulta da reflexão e das práticas de vivência coletiva nas ações dos projetos desenvolvidos em parceria com o Ponto de Cultura Maracastelo.

Atualmente, as mulheres ocupam posições no conjunto musical de muitos maracatus regendo, tocando tambor, caixa, agbê e mineiro. Aos poucos, tal mudança foi contribuindo para que a mulher pudesse redefinir a fixidez dos espaços antes destinados apenas aos homens (LIMA, 2012, p. 190).

Longe de se tratar de mera subversão, esse movimento recria a própria tradição, tendo em vista que esta é um elemento vital da cultura, mas pouco tem a ver com a persistência das velhas formas, e sim com a relação de associação e articulação dos elementos (HALL, 2003 apud CHAVES, 2018, p. 107).

Sem dúvida, o movimento de reinvenção da cultura popular através da quebra dos papéis de gênero reverbera na atuação do projeto e nos espaços que ocupa, trazendo para o centro do debate as posições assumidas pelas mulheres, seja no tocante à liderança de grupos, à percussão ou à confecção de instrumentos.

Nesse sentido, a consciência feminista, ancorada em uma perspectiva popular, impacta a atuação do grupo frente aos projetos que desenvolve, criando um movimento de mulheres que empoderam mulheres e uma rede de apoio e de luta por direitos e equidade. É possível, assim, perceber a intersecção de práticas que aliam a preservação do patrimônio imaterial, a valorização da cultura popular no cenário brasileiro e paraibano, e o despertar de uma educação e consciência feminista, de base popular, com o potencial de transformar a vida das mulheres econômica e socialmente, já que a luteria, sendo uma prática artesanal, também possibilita a autonomia financeira dos sujeitos femininos.

É importante salientar que a luta feminista pela liberdade e autonomia sobre o próprio corpo está essencialmente ligada às transformações na organização do cotidiano do trabalho e da vida (FARIA et al, 2018, p. 14). Assim, nesses espaços de encontro, debate e formação, trocar saberes e histórias e compartilhar práticas e resistências permitem a compreensão de que, apesar

das diferentes formas de se expressar, existem muitas semelhanças na opressão que as mulheres sofrem em sociedades patriarcais como a brasileira (JANCZ et al, 2018, p. 15).

Nesse sentido, as vivências ancoradas na confecção dos instrumentos fortalecem as resistências e a capacidade das mulheres de, juntas, recuperarem o controle de suas vidas. É, portanto, através da organização de práticas coletivas e do enfrentamento às contradições encontradas pelo caminho que as mulheres ampliam a sua consciência e a capacidade de romper a lógica patriarcal.

Novos Tambores e o encontro de mulheres: um pouco da experiência vivida nas oficinas

Com atividades realizadas no bairro da Torre, em João Pessoa, este projeto abrangeu: Oficina de Confecção de Agbês para o público em geral; a *Oficina de Manutenção de Alfaias* (tambores tradicionais do maracatu), oferecida aos integrantes do Maracastelo; e a formalização do projeto *Alagbê Tambor Feito por mulher*, que passou a produzir instrumentos para serem comercializados, gerando renda para o Ponto de Cultura, atendendo principalmente os participantes da *Oficina Maracastelo*⁹ e do Bloco percussivo feminino “As Calungas”.

A metodologia utilizada inspira-se na Pedagogia Griô (PACHECO, 2006), que parte do encantamento (música, dança e brincadeira popular, contação de histórias, e outras dinâmicas),

⁹ Atividade de extensão do Projeto Probex “MARACASTELO: Fortalecendo a identidade cultural nordestina nos espaços de Educação formal e não formal através das manifestações culturais tradicionais brasileiras e afro-brasileiras, na perspectiva das leis 10.639/03 e 11.645/08”.

passando pela vivência (nesse caso com o ato de tocar o instrumento e/ou ter contato com mestres das tradições populares), seguido do diálogo e da partilha (exposição de informações, conteúdos teóricos e técnicos relacionados ao fazer da luteria popular e a utilização, comercialização e manutenção dos instrumentos) seguido do processo de elaboração do conhecimento, quando fazemos uma síntese do que elaboramos durante o processo.

Tal percurso metodológico tem como proposta o reconhecimento e a reinterpretação da tradição oral através de uma pedagogia que possibilita aos brasileiros uma aprendizagem vivencial e reflexiva profunda de sua própria ancestralidade.

O ofício da luteria, comumente destinado ao gênero masculino e, portanto, um espaço notadamente marcado pelo machismo, ganha uma nova perspectiva nas mãos das mulheres que acessam, produzem e transmitem o conhecimento. O empoderamento incide um posicionamento político de utilização desses espaços para o fomento da identidade brasileira através da arte, da educação e da cultura.

Considerações Finais

Pensar a intersecção entre a cultura popular e a reconfiguração dos espaços ocupados pelas mulheres, dentro e fora das manifestações tradicionais, constitui um desafio na prática diária do Maracastelo. Atuando na promoção e democratização do ensino e dos saberes tradicionais da cultura afro-brasileira e africana, no fortalecimento em rede dos pontos de cultura e demais instituições culturais, na afirmação do empoderamento feminino e na construção e perpetuação do saber oral, o projeto poten-

cializa o trabalho com a identidade cultural e age na quebra de pensamentos e atitudes que reforçam o preconceito de gênero na cultura tradicional.

Dentro dessa perspectiva, o projeto mostrou-se essencial no fortalecimento do empoderamento feminino na ocupação de espaços de educação e cultura e na prática da luteria, além de contribuir na prestação de serviços à comunidade, através da criação de redes de mulheres que apoiam mulheres, promovendo a luta por igualdade de gênero.

A confecção de tambores por mulheres do Maracastelo nunca será uma ação que encerra em si mesma. Essa prática carrega consigo a luta pela valorização e salvaguarda do patrimônio cultural material e imaterial, ao mesmo tempo que fortalece a luta pela igualdade de gênero e o protagonismo feminino no universo das brincadeiras populares e expressões culturais.

REFERÊNCIAS

AYALA, M. I. N. **Metodologia para a pesquisa das culturas populares: uma experiência vivenciada** – Crato: Edson Soares Martins Ed., 2015.

CHAVES, L. O. **“Maracastelo chegou!”: transformações no fluxo entre sujeitos e saberes de dentro e de fora da cultura popular.** Departamento de Antropologia - DAN. Instituto de Ciências Sociais - ICS. Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

DINIZ, F. C. **O maracatu e o combate à violência contra a mulher, uma história de lutas.** Monografia. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

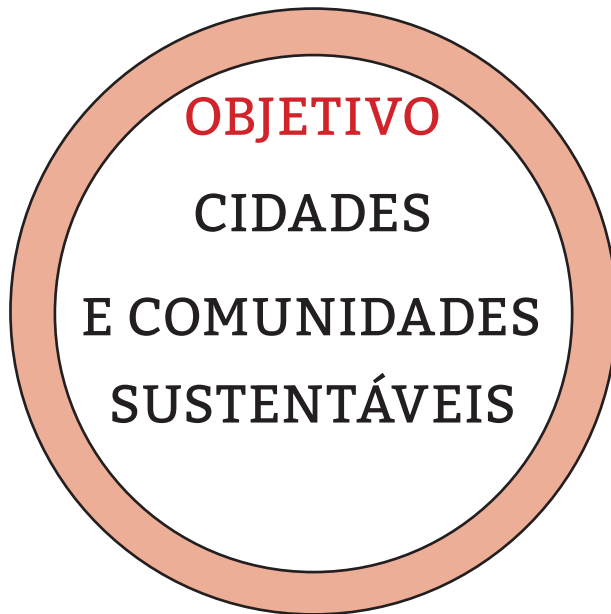
FARIA, N; MORENO, R; VITORIA, C; COELHO, S. **Feminismo e autonomia das mulheres: caminhos para o enfrentamento à violência.** São Paulo: SOF, 2018.

LIMA, P. G; OLIVEIRA, J. M ; ALBERNAZ, L.S. **Maracatus e bumba-bois: Onde estão as mulheres?** Intratextos, Rio de Janeiro, 2012.

PACHECO, L. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida.** Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

QUEIROZ, M. I.P. **O candomblé da Bahia (Rito Nagô).** Companhia Editorial Nacional. São Paulo, 1961

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Recife: SOS Corpo & Gênero e Cidadania, 1996.



OBJETIVO

CIDADES

E COMUNIDADES

SUSTENTÁVEIS

36

PROJETO CINESTÉSICO: EDUCAÇÃO E CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROBEX-2019

Virgínia de Oliveira Silva¹⁰

Isaque da Silva Moraes¹¹

Thainá de Vasconcelos Gomes¹²

Josuel Belarmino de Oliveira¹³

Rebeca Machado de Albuquerque¹⁴

Iago Salles Lobo Correia¹⁵

O Projeto Cinestésico vincula-se ao Grupo de Pesquisa em Educação e Cinema - PEDCINE do CE/UFPB. Utilizando metodologia dialógica, a equipe do Cinestésico baseia-se nos ensinamentos de Freire (2006), articulando pesquisa, ensino e extensão, para atingir os objetivos de pesquisar, exibir, debater e produzir textos e audiovisuais em espaços educativos da Paraíba.

10 Docente do CE-UFPB, Coordenadora do Cinestésico, PROBEX 2019 - cinestessico@gmail.com

11 Licenciando em Letras-UFPB, Bolsista do Cinestésico, PROBEX 2019 - moraes.isaque050@gmail.com

12 Licencianda em Letras-UFPB, Voluntária do Cinestésico, PROBEX-2019 - thaina.gomes3210@gmail.com

13 Licenciando em Letras-UFPB, Voluntário do Cinestésico, PROBEX-2019 - josuelbelarmino17@hotmail.com

14 Licencianda em Letras-UFPB, Voluntária do Cinestésico, PROBEX-2019 - rebecaalbuquerque01@gmail.com

15 Licenciando em Letras-UFPB, Voluntário do Cinestésico, PROBEX-2019 - iagosalleslobocorreia@gmail.com

O Projeto Cinestésico, no âmbito da difusão, da recepção, da formação de plateias e de polos de exibição, colabora para a discussão das Leis 13.005/2014 e 13.006/2014 e para o acesso aos bens audiovisuais dentre docentes e discentes, ao desenvolver e participar de múltiplas ações em torno do Cinema e da Educação em espaços educativos do Estado da Paraíba e, por vezes, em outros estados.

Em nossas reuniões semanais, organizamos as ações realizadas por nossa própria equipe e/ou pelos nossos parceiros internos e externos, a saber: exibição e debate de curtas e longas metragens paraibanos e nacionais; produção de textos; leituras teóricas; debates com convidados; produção audiovisual; curadoria de filmes; elaboração e apresentações de artigos e trabalhos; participações em eventos locais, nacionais e internacionais; escrita de roteiros; realização de mostras cinematográficas; participação em diversas oficinas sobre várias áreas da Linguagem Cinematográfica.

Na relação ensino, pesquisa e extensão, inauguramos campos investigativos, voltados para a recepção do público, sobretudo, nos exercícios de escrita e reescrita continuamente praticados pelos membros de nossa equipe, após assistirmos a filmes paraibanos e nacionais e lermos textos de análise cinematográfica, com o objetivo de qualificar o trabalho junto ao Projeto Cinestésico. Nessa atividade, foram lidos artigos escritos pela coordenadora do Cinestésico e por outros autores, versando sobre análises fílmicas e/ou reflexões sobre Educação e a cena cinematográfica paraibana; paralelamente, a equipe do Cinestésico produzia pe-

quenos exercícios fílmicos, bem como, escrevia e reescrevia seus próprios textos sobre alguns dos filmes vistos e debatidos.

METODOLOGIA

As propostas do Projeto Cinestésico baseiam-se nas concepções de pesquisa participante (FREIRE apud BRANDÃO, 1999) e da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003), relacionando-se com os propósitos de uma formação cidadã que se baseie no Estudo da Realidade (FREIRE apud BRANDÃO, 1999) e na perspectiva da Cidade Educadora (GÓMEZ-GRANELL, 2003; GADOTTI, PADILHA, CABEZUDO, 2004), lidando com as linguagens audiovisuais. As exposições audiovisuais ocorreram no Campus da UFPB e em cidades parceiras do projeto. As projeções, muito mais que objeto de simples fruição, possibilitaram debates com a presença de convidados, estimulando, no ambiente educativo, um espaço de troca e reflexões sobre questões de interesse nacional e mundial abordadas nas obras exibidas. Nas diferentes cidades, ocorreram debates com convidados, vivências de oficinas - espaço-tempo em que a população, os estudantes, professores e graduandos da UFPB puderam ressignificar os conceitos e as linguagens audiovisuais, bem como as temáticas propostas. As atividades foram realizadas pela equipe do Cinestésico, de 03 a 12/2019, durante 20 horas semanais, ligadas às dinâmicas da componente curricular “Política Educacional da Educação Básica”, do Curso de Pedagogia e das diversas Licenciaturas da UFPB. Ademais, a equipe do Cinestésico teve a chance de apresentar o Projeto em eventos ocorridos na Universidade Federal da Paraíba (Encontro de PROBEX do CE, II Seminário de Exten-

são do CCHLA e ENEX geral da UFPB), nos quais, igualmente, socializamos nossos trabalhos sobre a Educação através do Cinema. Essas experiências foram somatórias para a formação docente de nossa equipe de licenciandos, enquanto que, ao mesmo tempo, pudemos compartilhar da rica e fértil vastidão das produções paraibanas no ambiente acadêmico.

Durante alguns encontros do Cinestésico, os participantes do projeto elaboraram textos que expressassem as impressões despertadas pelos curtas paraibanos que haviam acabado de assistir. Esse processo foi regido pela metodologia “(re)ver, (re)ler, (re)escrever”, pela qual assistíamos ao filme selecionado e relatávamos por escrito a nossa primeira impressão sobre ele, em seguida, deveríamos ler e debater conjuntamente um artigo crítico sobre o mesmo filme assistido e que nos apresentava uma visão mais aprofundada acerca de sua narrativa fílmica e, após essa leitura, revíamos o filme mediante as novas informações apontadas no texto e passávamos a relatar, por escrito novamente, essa segunda experiência com a obra. Os voluntários e o bolsista do Curso de Letras-Português consideraram essa metodologia bastante produtiva e inspiradora, uma vez que possibilitou exercitar suas faculdades de interpretação cinematográfica e escrita crítica. Além disso, os textos entregues à Coordenadora do Cinestésico foram revisados por ela, reapresentados e debatidos nas reuniões seguintes, no processo de orientação coletiva. Esse feedback foi essencial para o nosso aprendizado e para a nossa motivação. Apresentamos, a título de exemplificação, reflexões

d@s licenciand@s da equipe que assinam o presente artigo, sobre 3 curtas paraibanos, a partir dessas experiências:

I) “Sophia” (Fic., 15’, Coremas-PB, 2013), curta-metragem de Kennel Rógis, baseado em história real, retrata a vida de uma mãe e sua filha, Sophia, deficiente auditiva e os problemas que enfrentam na cidade do alto sertão paraibano onde habitam. A mãe de Sophia é costureira em uma fábrica, e, além de executar as atividades domésticas, costura em casa, a fim de aumentar suas finanças. Inicialmente, vemos a mãe num ambiente cheio de máquinas de costura. A filha está do lado de fora, brincando de boneca, enquanto um segurança tenta falar com ela que não o atende. Logo deduzimos que a criança é surda. Depois, a mãe organiza contas, a filha vem almoçar e a percebe triste. Sophia busca um rádio e o entrega ligado, mas fora de estação, à mãe que o sintoniza e ambas começam a dançar. A mãe, antes preocupada, demonstra-se alegre. A mãe aparece em diversas cenas atormentada com as dificuldades enfrentadas pela filha e os problemas financeiros que as cercam. Ela costura, enquanto pensa nas brigas com Sophia, externando descontentamento por não saber lidar ou por lidar de forma errada com a filha. A mulher experimenta a condição de Sophia para entendê-la melhor, ao sair do trabalho com os protetores de ouvido, abafando os sons ao seu redor. Ao atravessar a rua, não percebe um carro que buzina alto. Depois, a mãe banha-se em um rio, submergindo a cabeça, abafando o som: aproximando-se da surdez de Sophia. Duas colegas de trabalho entregam à mãe um livro com dinheiro dentro. A mãe fica feliz por agora ter condições de comprar um presente de Natal e imagina aproximar-se da filha: ambas caminham, tomam banho juntas, brincam, Sophia aprende a quebrar um ovo, vão à loja de som... O contraste com seus primeiros pensamentos mostra que a mãe quer se tornar mais íntima da filha. A mãe prepara uma surpresa para Sophia: luzes natalinas e um aparelho

de som novo que vibra ao ser ligado ao máximo volume. Sophia sente as vibrações e acompanha a música. O piscar das luzes também a entretém. Vemos, então, que o livro que a mãe recebeu de presente é de Libras. No final, mãe e filha estão deitadas no chão, aproveitando o ambiente e a companhia uma da outra.

Após lermos “*Vendo e ouvindo atentamente o som em ‘Sophia’ de Kennel Rógis*”, SILVA et al. (s.d.), e revermos o curta, destacamos que a cena do quase atropelamento ganhou maior significado, pois percebemos que a mãe se distraiu por experimentar o mundo não sonoro da filha. Os protetores de ouvido abafavam o som, o espectador participa disso pelos efeitos da mixagem sonora do filme. Quando o som volta, ouve-se a buzina, saltamos nas poltronas com o susto, e voltamos à realidade da mãe, saindo do “mundo de Sophia”, como apontado por SILVA et al. (s.d.). Assim, a estética sonora evidencia-se. Os silêncios possibilitam ao espectador vivenciar a realidade de Sophia, aproximando-o da personagem. Há a valorização das outras formas de comunicação: o olhar, o toque, a vibração do som, a dança das luzes, o carinho. Todas as formas pelas quais a mãe expressa seu incondicional amor pela filha.

Notamos também a riqueza de detalhes na produção do filme: o cuidado com a paleta de cores e com os locais das filmagens. Encantou-nos o fato de que as cores utilizadas nas roupas e nos cenários significam algo, desde o tormento, angústia e preocupação que traz o amarelo, até a paz, calma e suavidade a que remete o azul. No filme não há diálogos, o que remete à realidade de Sophia como surda na sociedade, como também a atenção especial aos mais diversos sons que passam despercebidos no dia a dia. Percebemos, com SILVA et al. (s.d.), que mesmo não havendo diálogos, é fundamental que escutemos atentamente as músicas diegética e não-diegética, os ruídos, os silêncios, as músicas e o som ambiente do filme, para termos a ex-

periência profunda da história da menina com deficiência auditiva, Sophia, e da sua mãe solteira e trabalhadora, com tripla jornada de trabalho, que encontra na sororidade entre amigas de trabalho e vizinhança algum ar de amizade e tranquilidade para poder respirar. (Equipe Cinestésico, 2019)

II) “A poeira dos pequenos segredos” (Fic, 20’, Congo-PB, 2012), curta-metragem de Bertrand Lira, retrata inicialmente um casal numa casa típica do interior nordestino. É interessante pensar a partir da perspectiva de que o curta seja originado de um conto, já que nele há pouquíssimas falas. Inicia-se com uma cena que se completa na cena final, fazendo com que o espectador fique atento à história para uma melhor compreensão. A mulher serve a comida ao homem e o observa. Depois, o homem toma sopa à mesa e a mulher questiona: “Que é que tu tanto procura nesse mundo afora, homem?” Com o decorrer do filme, vemos que é costume do homem sair a cavalo, deixando-a sozinha. A mulher comenta que ele demora cada vez mais em suas andanças, demonstrando-se insatisfeita. Enquanto o homem viaja, a mulher faz os afazeres domésticos: alimenta animais, busca água, penteia-se, passa roupas e dorme sozinha. O homem retorna, ambos vão para a cama, ele comenta: “O mundo não tem fim, é tudo mistério. A gente nunca vai descobrir tudo.” A mulher nada comenta e sorri. Enquanto o homem procura no mundo com o que se entretém, cabe à mulher ficar em casa, observar a paisagem e cuidar do lar, para, quando o marido retornar, servi-lo novamente. Mas isso muda, pois, nas cenas finais, vemos mãos (não sabemos de quem) preparando o cavalo e proventos. Depois, escutamos o cavalo partir. O homem acorda, procurando ver o que o barulho significa. A mulher seguiu o exemplo do homem: arrumou suas coisas, montou no cavalo e foi buscar os segredos do mundo. Um movimento de emancipação e independência, pois a mulher não comentou sua saída. Ela se liberta dos afazeres domésticos

para viajar e procurar seus desejos fora de seu lar e longe do homem. Resta ao esposo sonhar com o retorno dela e imaginar o que ela conquistaria e a poeira que espantaria.

Após lermos “*Sacudindo a poeira dos pequenos segredos*”, de SILVA (2016b), a nossa compreensão ao rever o curta foi ampliada, principalmente quando oferece a comparação entre os personagens do filme e os de “*Odisseia*” de Homero. Sendo a casa do casal comparada a Ítaca, Otília com Penélope e seu marido a Ulisses. O homem indo a uma jornada, a mulher sozinha, esperando sua volta indefinida, mostrando a submissão feminina e a supervalorização masculina, mas, no curta, o foco não está na jornada do homem, e sim no cotidiano da mulher que fica. Somos levados a perceber que a trilha sonora e o jogo de luzes que envolvem o enredo aumentam a dramaticidade da história; a notar que ocorre a marcação do tempo pela sucessão dos dias e das noites, pela aparência dos personagens e pela dinâmica do dia a dia. Observamos também que a relação do casal, por sua vez, é de certa forma mecânica e sempre repetitiva, até mesmo durante as relações sexuais. A história expõe diversas problemáticas existentes, assim como o machismo, a dificuldade da vida sertaneja e o tabu da masturbação feminina. No final do filme, há uma reviravolta, a partir do momento em que o marido conta para Otília que não é possível conhecer todo o mundo, isso parece despertar nela a curiosidade de explorar outras realidades e ela decide partir em busca de outras vivências, fazendo assim com que o marido tenha de passar as mesmas experiências de solidão que ela um dia teve. Ele, ao perceber o ocorrido, se desespera, ao ver que agora a sua mulher conquistou autonomia. Percebemos com SILVA (2016b) novos detalhes, como a escolha do cineasta pelo enquadramento em plano secundário da personagem feminina, enquanto o homem é sempre enquadrado em primeiro plano, apresentando-se muito maior que ela. Percebemos também que o ponto de vista da história é o dela, que a história que o

filme narra é sobre ela e a sua espera, pois o que vemos é o seu cotidiano e não o do homem em sua viagem. Vemos em tela apenas as atividades da mulher em sua espera vã. Percebemos que o mundo da mulher não ia além da casa e do quintal. A “exploração do universo”, como apontado por SILVA (2016b) no texto, era o homem que usufruía, literalmente sozinho, pois o espectador, assim como a esposa, não o acompanha. O foco e o desejo da mulher estão inicialmente centrados no homem. Já esse, não se sentindo nunca satisfeito, busca em suas andanças algo mais. Como a autora indica: “concluimos que a mulher, agora, assumindo as rédeas do cavalo e de seu próprio destino, passa a abrir novas vias”. Reforçamos nossa concepção inicial da independência feminina, após montar no cavalo e viajar. Enquanto a mulher permanecia em casa, seu objetivo era cuidar de seu lar e esperar pelo marido. Mas, ao tomar as rédeas de sua vida, o homem deixa de ser seu objetivo e ela pode buscar novos desejos e ambições. SILVA (2016b) nos auxilia a perceber isso com maior clareza, ao rever o filme. (Equipe Cinestésico, 2019)

III) “Amanda e Monick” (Doc., 19’, Barra de São Miguel-PB, 2008), curta de André da Costa Pinto, apresenta a vida de duas travestis, uma professora e outra prostituta. Inicia-se com a cena das duas personagens em frente a um espelho se maquiando e se arrumando, dando detalhes de suas vestimentas e dos locais onde moram, respectivamente. As bonecas compondo os quadros das cenas em que elas se maquam, nos fazem pensar em como, de forma geral, a montagem de *drag queens*, travestis e *crossdressers* remete à caracterização de estereótipos femininos. As falas de Amanda e Monick revelam a presença da determinação de gênero. Amanda aponta como se percebeu homossexual através das brincadeiras tidas como femininas quando era criança. “É como colocar qualquer fantasia e ir para o carnaval”, comenta. Ambas tentam naturalizar o fato do estranhamento existente entre as pessoas em relação ao gênero

imposto pela sociedade, a expressão do que elas são e os papéis que desempenham no meio social. A percepção do homossexual e do travesti como anormal ou errado está nas falas das pessoas no filme. Ainda que digam “não discriminamos eles por serem travestis”, há pontos em suas falas que demonstram o quanto o processo de estranhamento à situação de Amanda e Monick é real, como nas falas dos alunos: “é uma pessoa normal”, “é como qualquer outro professor”, e ainda da própria Amanda que comenta que os pais “não temem” que seus filhos se tornem travestis futuramente. Percebe-se que a associação binária do gênero e as separações de normal e anormal, de *gay* e *hetero* e de mulher e homem são muito recorrentes, mesmo em ambiente em que há considerável entendimento entre as pessoas. Observamos a afirmação de identidade das duas. Monick, ao ser questionada sobre seu relacionamento com sua companheira lésbica Nilda, afirma que, para ela, “*bichas são eternamente bichas, não existe ex-bicha*”. Isso traduz a necessidade de afirmação de Monick como travesti. Antes da preferência sexual ou de qualquer limite estipulado pela sociedade, Monick é ela mesma. O casal aparenta se sentir confortável com o uso de ambos os pronomes, afirma que quando seu filho nascer, Monick será a mãe e Nilda, o pai. O pai de Amanda surpreende quando comparado aos que rejeitam filho *gay*, pois apoia o filho e sua forma de se expressar. Afirma que Amanda “nasceu homem, mas tem a cabeça feminina”, como ela mesma explica no início, que ser homossexual vem de nascença e que não há escolha nesse processo. A aceitação e apoio do pai são benéficos na vida dos dois, que mantêm uma relação íntima de “pai e filho” a todo custo.

Após lermos “*Amanda e Monick: documentário e ficção*”, de SILVA (2016a), percebemos que a produção e a edição do documentário nos remetem às de um filme de ficção. Contudo, o que mais nos chamou a atenção, após rever o filme, foram a percepção dos contrastes materiais entre as duas

travestis e a sugestão de como algo em comum pode ter influenciado nisso: a família. Isso nos havia passado totalmente despercebido, antes da leitura do texto! Amanda pertence à classe média e é professora em duas escolas, tem o apoio e amor do pai e recebe elogios nos depoimentos de pais e alunos. Já Monick é pobre, trabalha como prostituta e não apresenta familiares, apenas sua companheira que sequer ostenta um sobrenome.

Com SILVA (2016a), as nossas percepções dos sentidos do curta foram ampliadas, desde em relação aos pequenos detalhes dos cenários, vestimentas e posições de câmera até ao reconhecimento do preconceito disfarçado de aceitação. O documentário é bem produzido e há preocupação com os ângulos, fotografia, trilha sonora, mas isso não lhe tira a verossimilhança. Algo relevante para o qual SILVA (2016a) chama a atenção é a questão dos duplos perceptíveis, seja através dos espelhos, dos quartos das personagens, da forma de condução que cada uma utiliza para chegar até seus respectivos trabalhos e da apresentação do oposto existente em suas realidades distintas. É perceptível que a condição socioeconômica de Amanda advém de uma melhor estrutura psicológica e financeira de sua família, sendo isso um determinante para que se obtenha respeito diante de uma sociedade interiorana. Contudo, Monick sofre de forma mais severa a realidade por não haver recebido amparo durante sua infância e adolescência. Dois fatos são importantes de serem destacados, na nossa visão e percepção do curta. O primeiro é o fato do preconceito disfarçado durante os depoimentos exibidos, principalmente pela maioria chamar as personagens principais por pronomes masculinos. O segundo fato é o relacionamento da Monick com Nilda e a gravidez delas, é libertador ver que existem relações que ultrapassam limites impostos pela sociedade, pessoas que se permitem viver aquilo que querem e que são. É complicado se pensarmos no futuro da criança diante da situação econômica precária em que as duas vivem

e isso nos leva a pensar no fato de que a Monick enxerga a prostituição como uma saída para a situação financeira, diante de uma sociedade preconceituosa e que não oferece outras possibilidades. Alegra-nos perceber que apesar de todos os fatores contrários, ela ainda estuda e também é aluna da Amanda, pessoa que acreditamos ser inspiração para Monick. Destacamos também a variação linguística existente em duas personagens que vivem de certa forma no mesmo espaço geográfico, mas por estarem em realidades opostas, possuem dialetos e expressões tão diferentes. Sendo assim, o curta nos faz refletir sobre a quebra de padrões da sociedade e toda a problemática envolvida na realidade humana. Como afirma SILVA (2016a), a condição social delas é destoante. Sentimos a falta da família de Monick ou da informação se tentaram contato ou não com ela. Seria importante ouvir a visão de Monick quanto a ter uma professora travesti e sua representatividade. Concluímos que apoio e aceitação da família de uma pessoa LGBTQI+ são fundamentais para a sua formação humana e cidadã. (Equipe Cinestésico, 2019)

REFLETINDO O CAMINHAR

A necessidade de trabalharmos cada vez mais com as linguagens audiovisuais na produção de conhecimento, que move as atividades de formação (inicial e/ou continuada) de professores e as realizadas diretamente com estudantes da Educação Básica, torna urgente a “alfabetização” do olhar, a promoção de reflexões junto aos graduandos, aos professores e aos discentes da Educação Básica, bem como à população em geral, e de atividades de extensão que ampliem o modo como esses sujeitos leem o mundo, problematizando o trabalho da mídia. Tal questão ganha relevância particular se pensarmos na importância de

haver procedimentos formativos no âmbito do ensino superior, no campo da formação de professores, voltados para as linguagens e meios audiovisuais. O Parecer CNE/CP/009/2001 sobre as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica aponta o problema do preparo inadequado dos professores: cuja formação manteve predominantemente um formato tradicional que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (p. 04) Se uma das razões do fracasso escolar é a inadequação dos temas, das linguagens, das referências culturais que fundamentam as ações curriculares, bem como os recursos e as metodologias utilizados pelos educadores em sala de aula (NAPOLITANO, 2005) e em outros espaços educativos, é fundamental a inserção de projetos e iniciativas, no âmbito da formação de professores, que possam levá-los ao trabalho pedagógico e extensionista com as linguagens e meios audiovisuais em processos de construção de conhecimento. Além disso, devemos prestar atenção ao próprio papel que os meios audiovisuais possuem por se constituírem em suportes de exercício de autorreflexão crítica dos sujeitos, para que se constituam intersubjetivamente como criadores de conhecimento no

mundo social. As instituições de ensino superior formadoras de professores poderiam incluir a exibição, o debate, a produção e a pesquisa dos meios audiovisuais, incorporando-os como elementos de construção de conhecimento e de autoconstituição de sujeitos reflexivos, cidadãos críticos no mundo midiático globalizado (McLUHAN, 1969). Só exibir e debater filmes não são ações suficientes. É importante possibilitar a licenciandos/as, de modo específico, e à população, de modo geral, não apenas se tornar leitores/as das linguagens e dos meios audiovisuais, mas também autores/as, produtores/as. Fica claro igualmente que, como forma de produção de conhecimento, os meios e as linguagens audiovisuais precisam ser incorporados às atividades de pesquisa, ensino e extensão, e esta inserção precisa ser ela também alvo de investigação, para que se possa avaliar o impacto da sua presença nas atividades formativas.

ALGUNS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Expandimos nossos conhecimentos sobre a Linguagem Cinematográfica através das diversas oficinas oferecidas pela Coordenadora e pelos parceiros do Cinestésico; desenvolvemos atividades de exibição e debate no âmbito do Campus da UFPB, junto aos/às licenciand@s e implementamos atividades de exibição e ressignificação dos produtos audiovisuais nas oficinas; desenvolvemos Grupos de Estudos, visando a reflexão crítica na recepção de audiovisuais no âmbito da formação (inicial e continuada) de professores/as, sob a forma de docência e extensão; criamos roteiros, gravamos e editamos produções fílmicas de curta metragem, voltadas para o público em geral, a respei-

to de temas relacionados à pesquisa e às múltiplas realidade da educação, viabilizando sua distribuição e socialização junto à sociedade via redes sociais; refletimos teoricamente sobre a produção e a presença dos produtos e das linguagens audiovisuais na formação de docentes e nos processos de formação escolar, incorporando os recursos audiovisuais como elementos técnico-estético-culturais de ensino, extensão, pesquisa e de produção de conhecimento, à luz das Leis 13.005/2014 e 13.006/2014. Concluímos serem importantes essas atividades para o crescimento da equipe, possibilitando êxito nas ações extensionistas na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. SP: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014.

CNE/MEC. DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DOU de 18/01/2002, Seção 1, p. 31.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 48ª ed, São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. SP: Cortez: IPF, 2004.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (orgs). **A Cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

McLUHAN, M. O meio é a mensagem. RJ: Record, 1969.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2ª ed, São Paulo: Contexto, 2005. THIOLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, V. de O.; MATTOS, A.; PINTO, C.; SANTANA, F.; e SAIDEL, R. **“Vendo e ouvindo atentamente o som em ‘Sophia’ de Kennel Rógis”**. In: Cinema Paraibano e Cotidiano – Coletânea Cinema Paraibano e suas Interfaces – Vol. 3. João Pessoa, Editora da UFPB, s.d., no prelo.

SILVA, V. de O. **“Amanda e Monick: documentário e ficção”**. In: Cinema Paraibano e Gênero – Coletânea Cinema Paraibano e suas Interfaces - Vol. 1. João Pessoa: Editora Xeroca!, 2016a, (pp. 151-173).

SILVA, V. de O. **“Sacudindo ‘A Poeira Dos Pequenos Segredos’”**. In: Atas do V Congresso Internacional em Estudos Culturais – Gêneros, Direitos Humanos e Ativismos. Coimbra: Grácio Editor, 2016b, (pp. 84-93).

