

**FIANDO PALAVRAS,**

**TECENDO SABERES**



**ANA GABRIELA NUNES FERNANDES  
REBECA HENNEMANN VERGARA DE SOUZA  
ORGANIZADORAS**



# **Fiando palavras, tecendo saberes**

**Ana Gabriela Nunes Fernandes**

**Rebeca Hennemann Vergara de Souza**

**organizadoras**

**Campo Maior - PI**

**2023**



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

**Evandro Alberto de Sousa**  
Reitor

**Jesus Antônio de Carvalho Abreu**  
Vice-Reitor

**Mônica Maria Feitosa Braga Gentil**  
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

**Josiane Silva Araújo**  
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

**Raurys Alencar de Oliveira**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

**Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires**  
Pró-Reitora de Administração

**Rosineide Candeia de Araújo**  
Pró-Reitora Adj. de Administração

**Lucídio Beserra Primo**  
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

**Joseane de Carvalho Leão**  
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

**Ivoneide Pereira de Alencar**  
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

**Marcelo de Sousa Neto**  
Editor da Universidade Estadual do Piauí



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI**



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**  
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**  
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**  
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

**Conselho Editorial EdUESPI**

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**  
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**  
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**  
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**  
Artemária Coêlho de Andrade **Universidade Estadual do Piauí**  
Cláudia Cristina da Silva Fontineles **Universidade Federal do Piauí**  
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**  
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**  
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**  
Maria do Socorro Rios Magalhães **Academia Piauiense de Letras**  
Nelson Nery Costa **Conselho Estadual de Cultura do Piauí**  
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**  
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**  
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**

---

[Marcelo de Sousa Neto](#) **Editor**

Norma Hennemann **Capa (Título: Tecelã)**

Francisca das Dores Oliveira **Revisão**

[Editora e Gráfica UESPI](#) **E-book**

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/170>

F441 Fiando palavras, tecendo saberes [recurso eletrônico] /  
Organizado por Ana Gabriela Nunes Fernandes e Rebeca  
Hennemann Vergara de Souza. - Teresina: EdUESPI, 2024.  
E-book

ISBN: 978-65-81376-23-9

1. Pesquisa científica. 2. Formação docente. 3. Práticas  
educativas. I. Fernandes, Ana Gabriela Nunes (Org.). II. Souza,  
Rebeca Hennemann Vergara de (Org.). III. Título.

CDD: 370.7

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI  
Ana Angélica P. Teixeira (Bibliotecária) CRB 3a/1217

**[Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI](#)**

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI  
Todos os Direitos Reservados

## **AUTORAS E AUTORES**

### **Ana Gabriela Nunes Fernandes**

Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Bacharelado e licenciatura em Psicologia (UESPI); mestrado em Educação (UFPI); doutorado em Educação (UFPI).

### **Adriana e Silva Sousa**

Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Licenciatura em Pedagogia (UECE); mestrado em Educação Brasileira (UFC); doutorado em Educação (UFRN).

### **Dejane Sotero Sousa**

Instituto Federal de Educação do Piauí (IFPI). Licenciatura em Pedagogia (UESPI); especialização em Educação Inclusiva (IFPI); mestranda em Educação (UFPI).

### **Edilane Kelly Lemos Gomes**

Licenciatura em Pedagogia (UESPI).

### **Gabriela Pereira do Nascimento**

Licenciatura em Pedagogia (UESPI). Especialização em andamento em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FACAPI).

### **Gleyciane Nascimento França**

Secretaria Municipal de Educação de Altos (SEMED). Licenciatura em Pedagogia (UESPI).

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke at the end.

**Guilherme Twan de Sousa Pereira**

Secretaria Municipal de Educação de Campo Maior (SEMED).  
Licenciatura em Pedagogia (UESPI).

**Haldaci Regina da Silva**

Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI). Licenciatura em Pedagogia (UESPI); especialização em Gestão Pública (UFPI); mestrado em Educação (UFPI).

**Josefa Caroline Freitas da Silva**

Professora de Educação Infantil na rede privada de Campo Maior. Licenciatura em Pedagogia (UESPI); especialização em andamento em Neuropsicopedagogia (FAEPI).

**Liliana do Amparo Sobrinho**

Bacharel em Psicologia pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP); mestrado em Psicologia (UFBA); doutoranda em Psicologia (UFBA).

**Luciana da Silva Ferreira**

Licenciatura em Pedagogia (UESPI).

**Marcos Vinício de Santana Pereira**

Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Licenciatura em Ciências Sociais (UFBA); mestrado em Ciências Sociais (UFBA); doutorado em Antropologia (UFBA).

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke.

**Maria Eliene Fontenele Lima**

Secretaria de Educação de Piriçiri. Licenciatura em Pedagogia (UESPI); especialista em Psicopedagogia institucional e clínica (FACAPI) e em Educação especial, com habilitação em LIBRAS (FAEPI).

**Maria Laisa Cerqueira dos Santos**

Secretaria Municipal de Educação de Cocal de Telha (PI). Licenciatura em Pedagogia (UESPI).

**Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santana**

Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Licenciatura em Pedagogia (UFPI); mestrado em Educação (UFPI); doutorado em Educação (UNESP).

**Rafael de Oliveira Medeiros**

Prefeitura Municipal de Piriçiri - PI. Licenciatura em Pedagogia (UESPI). Especialização em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho (CEAD/UFPI).

**Rayanna Déborah Alves Araújo**

Rede Privada de Ensino. Licenciatura em Pedagogia (UESPI).

**Rebeca Hennemann Vergara de Souza**

Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Bacharel em Ciências Sociais (UFRGS); mestrado em Sociologia (UFRGS).

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke at the end.

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
A PRÁTICA DO PROFESSOR FRENTE À ANSIEDADE INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	11
A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA.....	20
O APOIO PEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	30
PORTAS ABERTAS PARA O SER PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	40
FORMAÇÃO DO DOCENTE: A REALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE PIRIPIRI.....	53
O INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR PEDAGOGOS RECÉM-FORMADOS.....	65
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PIAUÍ.....	77
UM CORPO NO MUNDO: TRAJETÓRIA DE UMA DISCENTE NEGRA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	90
“CABELO PARA PENTEAR, CABELO PARA ENFEITAR, PARA ENROLAR E TRANÇAR OU DEIXAR COMO ESTAR”: O CABELO CRESPO SOB A ÓTICA INFANTIL.....	101
ENTRE O SILENCIAMENTO E A RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS NEGRAS NO BRASIL.....	114
QUANDO O SER MÃE E O SER ALUNA SE CRUZAM NA EJA.....	130





## **PREFÁCIO**

Suênya Marley Mourão Batista

A pesquisa científica é pressuposto fundamental à formação docente por oportunizar a compreensão sistematizada de fenômenos relacionados ao contexto educacional. Assim, nesta coletânea, estão reunidas produções que são fruto de trabalhos desenvolvidos na academia e permitem ampliar o olhar sobre objetos diversificados por meio da heterogeneidade de teorias e metodologias. Neste movimento dialético de compreender os objetos a partir da igualdade e diferença de aportes teórico-metodológicos, é possível reconhecer os desafios que se apresentam na construção de práticas educativas interculturais, fundamentais para questionar a padronização e a homogeneização nos processos educativos da atualidade.

As discussões levantadas atravessam diferentes temáticas do âmbito educativo dando visibilidade à produção científica de graduandos e recém graduados em Pedagogia do interior do Piauí, neste contexto em que tantas vezes as instituições de ensino superior se restringem ao eixo do ensino, desvalorizando as atividades extensionistas e a investigação científica.

Assim, estes artigos representam não apenas o culminar de estudos acadêmicos, mas a superação da concepção reducionista da formação docente nas regiões interioranas, revelando o potencial investigativo por meio de pesquisas que promovem as articulações entre academia e comunidade no sentido de promover o diálogo com a realidade territorial e as demandas de seus sujeitos. Neste sentido, a coletânea produzida promove a socialização, a compreensão da diversidade cultural, a apropriação de conhecimentos universais e a valorização do conhecimento local, na direção de uma formação docente que possibilite a produção de uma educação emancipadora.

A jornada que culminou nesta obra foi marcada por inúmeras horas de pesquisa, reflexão e leituras, que, a partir do diálogo com autores de diferentes



bases epistemológicas, representam a síntese da aprendizagem acadêmica de maneira criativa e inovadora. A diversidade dos temas abordados reflete a riqueza e amplitude da educação, explorando questões fundamentais para o campo educacional e para a sociedade como um todo, oferecendo *insights* valiosos para educadores, pesquisadores e interessados na promoção de uma educação transformadora.

Entende-se que as diferenças das propostas reflexivas apresentadas em cada artigo abrem espaço para um diálogo que possibilita fortalecer uma educação problematizadora em contexto formativo que oportuniza o desenvolvimento da consciência crítica e autônoma. Dessa forma, encaminha-se a receptividade à discussão dos problemas educacionais imediatamente sentidos por diferentes grupos, em prol de um aprofundamento da compreensão da realidade em sua totalidade.

A produção científica em âmbito acadêmico traz em si a tarefa de evidenciar que a comunidade universitária deve ser necessariamente crítica, com profunda compreensão da realidade social, sua organização e os caminhos para sua transformação. Desenvolver investigações que possibilitem a reflexão crítica e conduzam a práticas pedagógicas interculturais e emancipadoras é fundamental em contextos sociais como o nosso, que historicamente desencadeou a exclusão do diferente. A interculturalidade, por meio do diálogo entre produções de diferentes vertentes teóricas e metodológicas, fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais.

Nesta produção os universos empíricos são constituídos em diferentes especialidades em torno das quais os autores e autoras desenvolvem suas reflexões possibilitando uma valiosa itinerância de leituras além de constituir-se como processo de produção de conhecimento, trazendo à tona referenciais para a pesquisa em educação, procurando aprofundar a perspectiva qualitativa da pesquisa nesta área do conhecimento a partir das relações entre suas múltiplas dimensões. Assim, apresentamos os capítulos desta produção.



O texto inicial “A prática dos professores frente à ansiedade infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de Maria Laisa Cerqueira dos Santos e Ana Gabriela Nunes Fernandes, permite refletir acerca da prática pedagógica do professor frente à ansiedade infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do recorte teórico do Trabalho de Conclusão de Curso, as autoras discutem questões essenciais para que os professores identifiquem em seus alunos características que podem relacionar a ansiedade a um baixo desempenho escolar, e, assim, poder acolhê-los e desenvolverem estratégias de ensino para sanar essas dificuldades.

O capítulo “O apoio pedagógico no Atendimento Educacional Especializado: caminhos para promover o desenvolvimento infantil”, de Rayanna Déborah Alves Araújo e Ana Gabriela Nunes Fernandes, tem por objetivo principal investigar as práticas pedagógicas e suas contribuições no desenvolvimento de alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), discutindo o desenvolvimento infantil e as possibilidades de evolução das crianças com alguma necessidade educativa especial.

No texto intitulado “Formação docente: a realidade do curso de Pedagogia de Piri-piri”, as autoras, Maria Eliene Fontenele Lima e Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santana, discutem como a formação do egresso do Curso de Pedagogia do período regular da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) de Piri-piri-PI influencia na prática pedagógica do docente do Ensino Fundamental I. Por meio de pesquisa de campo com 09 egressos do Curso de Pedagogia da UESPI de Piri-piri, a investigação promove a compreensão das articulações entre a formação inicial e a prática pedagógica no Ensino Fundamental, oportunizando reflexões necessárias para o desenvolvimento profissional docente.

No capítulo “Políticas educacionais e gestão democrática: a escolha de diretores escolares na rede pública estadual do Piauí”, Dejana Sotero Sousa e Adriana e Silva Sousa, levantam problematizações relevantes acerca das regulamentações da rede estadual do Piauí sobre o processo de escolha de



diretores escolares, no contexto da gestão democrática. As autoras potencializam a reflexão crítica acerca de políticas públicas educacionais que normatizam a gestão democrática nas redes públicas de ensino do país, destacando seus avanços e limitações.

O artigo “Portas abertas para o ser professor: contribuições do PIBID na formação docente”, de Rafael de Oliveira Medeiros e Adriana e Silva Sousa, objetivou compreender os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores, no Curso de Pedagogia da UESPI, Campus Piri-piri-PI. Por meio de pesquisa de campo com egressos do subprojeto do PIBID Pedagogia da UESPI, Campus Piri-piri, que participaram do Programa entre os anos de 2014 e 2018, os autores discutem a formação e prática docente e suas relações com as vivências dos graduandos durante a participação no PIBID, bem como as contribuições do programa ao desenvolvimento profissional docente.

No artigo “A importância de trabalhar habilidades socioemocionais em sala de aula”, as autoras Gabriela Pereira do Nascimento e Ana Gabriela Nunes Fernandes abordam a importância de trabalhar as habilidades socioemocionais em sala de aula, destacando que é a partir dos primeiros contatos da criança com a escola que ocorre uma ampliação nas relações sociais, novas experiências passam a ser vivenciadas, assim como o contato e intensificação de novas emoções.

O texto intitulado “O início da profissão docente no ensino fundamental: as dificuldades encontradas por pedagogos recém-formados”, de Josefa Caroline Freitas da Silva e Ana Gabriela Nunes Fernandes, traz uma análise dos desafios enfrentados pelo(a) pedagogo(a) em início de carreira, buscando compreender os impactos destes na construção da sua identidade e na avaliação do seu processo formativo. A partir da discussão das dificuldades enfrentadas pelo(a) pedagogo(a) recém-formado na sua prática pedagógica, as autoras buscam compreender como estas constituem a sua identidade e abordam como o



professor em início de carreira avalia sua formação diante das necessidades emergentes na sua prática pedagógica.

No capítulo “Um corpo no mundo: trajetória de uma discente negra em uma universidade pública”, Edilane Kelly Lemos Gomes, Haldaci Regina da Silva e Rebeca Hennemann Vergara de Souza, as autoras narram a trajetória da personagem Selene, uma mulher negra, graduada em Pedagogia por uma universidade pública do Estado do Piauí, a fim de refletir sobre as tensões raciais que atravessam os percursos acadêmicos de mulheres negras na universidade.

Em “Cabelo para pentear, cabelo para enfeitar, para enrolar e trançar ou deixar como está”: o cabelo crespo sob a ótica infantil”, Gleyciane Nascimento França e Marcos Vinício de Santana Pereira abordam as representações infantis acerca das corporeidades negras a partir de uma pesquisa do tipo etnográfica em uma rua na cidade de Altos, Piauí. Objetivou-se analisar a representação do cabelo crespo sob a ótica infantil. Os autores partem da ideia de que o cabelo crespo precisa ser controlado e manipulado para se enquadrar no padrão estético hegemônico, sendo necessário valorizar e ressaltar suas características de forma positiva.

O artigo intitulado “Quando o ser mãe e o ser aluna se cruzam na EJA”, de Guilherme Twan de Sousa Pereira e Rebeca Hennemann Vergara de Souza, a partir de uma pesquisa bibliográfica aborda as relações entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e gênero, considerando-se a necessária ampliação das discussões acerca das alunas-mães nesta modalidade, que geralmente precisam conciliar afazeres domésticos, cuidados com os filhos e/ou outros membros da família e estudos. Neste sentido, o estudo discute a relação entre maternidade e evasão escolar entre as alunas-mães da EJA.

O capítulo “Educação e negritude: entre o silenciamento imposto e a resistência”, de Luciana da Silva Ferreira, Liliana do Amparo Sobrinho e Rebeca Hennemann Vergara de Souza, a partir do recorte de um trabalho de conclusão de curso em Pedagogia sobre trajetórias educacionais bem sucedidas de



mulheres, promove uma valiosa reflexão sobre a história da educação escolar das pessoas negras no Brasil a partir do século XIX.

Assim, as reflexões suscitadas ao longo dos capítulos produzidos colaboram na construção de uma prática educacional orientada pedagogicamente pela unidade dialética e dialógica entre diferentes perspectivas subjetivas e objetivas para a construção de saberes que possibilitem leituras críticas da realidade. Espera-se que a obra cultive sementes que auxiliem no desenvolvimento de sujeitos conscientes que promovam a educação como prática para a liberdade e colaborem na produção de políticas públicas que se efetivem enquanto ação emancipatória de desenvolvimento social para todos, e não apenas para algumas minorias. Nesse sentido, “[...] Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (Freire, 1987, p. 55-56)

Espera-se que a leitura e as reflexões suscitadas pelas produções aqui trazidas contribuam para a tomada de consciência gerida pela capacidade crítica de cada sujeito tendo em vista que a pesquisa se constitui como via de construção que envolve práticas e saberes que mobilizam estudantes, pesquisadores e profissionais a buscarem a transformação da sociedade no campo educacional, político, econômico e cultural.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



## A PRÁTICA DO PROFESSOR FRENTE À ANSIEDADE INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Laisa Cerqueira dos Santos  
Ana Gabriela Nunes Fernandes

### INTRODUÇÃO

As transformações na sociedade modificaram a visão social da criança. Nos séculos XIV, XV e XVI, a criança era vista como um adulto em miniatura e participava de todos os momentos sociais. Contudo, segundo Nascimento *et al.* (2008), no século XVII, surgiu a primeira concepção real de infância, a partir da observação de que as crianças pequenas precisavam de cuidados. Com isso, a noção de infância começou a ser questionada e construída socialmente.

Após a institucionalização da escola e, a partir do desenvolvimento de uma Pedagogia para crianças, teve início uma construção social voltada para esses indivíduos, com separação escolar por faixa etária e o estabelecimento de valores morais e de conduta (Nascimento *et al.*, 2008).

Atualmente, as crianças são inseridas no universo escolar muito cedo, em alguns casos, desde os primeiros meses, pois os responsáveis precisam trabalhar. Para Oliveira (2017), nesse ambiente é possível acompanhar os alunos em seu processo de desenvolvimento humano, estimular suas potencialidades, assim como perceber as dificuldades na fase de desenvolvimento.

As dificuldades emocionais podem surgir eventualmente em algum momento da vida, por isso a necessidade de acompanhar o indivíduo desde o princípio. Sabe-se que a escola é uma instituição em sintonia com várias culturas e muitas descobertas, por outro lado é um ambiente potencializador de *bullying*, pressão pela escolarização e resultados no processo avaliativo, entre



outros. Dentro desse contexto, a criança pode apresentar sentimentos que podem ser expressos por sintomas que caracterizam uma ansiedade, tendo reflexo em sua aprendizagem.

A ansiedade é um sentimento natural do ser humano, uma reação desenvolvida diante de uma sensação de perigo e medo. Todavia, quando perdura por um período maior, ou causa sensação de intenso desconforto impedindo o indivíduo de realizar determinada atividade, pode tornar-se patológica e desencadear uma série de sofrimentos e problemas de ordem social, que acabam interferindo na qualidade de vida do indivíduo (Castillo *et al.*, 2000).

Assim, a ansiedade pode se manifestar de diferentes maneiras, física e emocionalmente e na forma como as pessoas veem o mundo em torno de si próprio, diante de acontecimentos positivos e negativos e, principalmente, quando os indivíduos enfrentam experiências difíceis e aversivas no cotidiano.

Nas crianças, o emocional influencia nas causas e nos modos como a ansiedade pode se manifestar. Diferente dos adultos, as crianças ainda não conseguem reconhecer seus medos e sentimentos ruins, principalmente, as menores. Diante disso, Oliveira (2017) afirma que as crianças iniciam a vida escolar com um turbilhão de emoções, criando muitas expectativas sobre esse ambiente, podem chorar por saudades dos familiares, ficarem ansiosas. Então, se não forem bem assistidas, esse sentimento pode atrapalhar no rendimento escolar.

Ante o exposto, é importante que os professores observem se há algum comportamento em seus alunos que relacione a ansiedade a um baixo desempenho escolar para, nesse caso, poder acolhê-los e desenvolver estratégias de ensino para sanar essas dificuldades.

O presente artigo constitui-se de um recorte da parte teórica da pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia. O objetivo é analisar a prática pedagógica do professor frente à ansiedade infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O desejo em





pesquisar sobre essa temática surgiu após uma experiência prática e, sobretudo, de como os professores direcionam sua ação pedagógica com os alunos. O percurso metodológico consistiu em uma revisão de literatura, buscando compreender mais sobre a temática e investigar estratégias para os professores enfrentarem essa questão em sala de aula e está organizado em seções que abordam a temática em estudo.

## **A ANSIEDADE INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR**

### **Ansiedade: aspectos conceituais**

Na ótica etimológica, o termo “ansiedade” deriva do grego *Anshein* que significa “estrangular, sufocar, oprimir”. No entanto, definir um estado emocional não é muito simples e não se limita apenas a três palavras. Na Grécia Clássica, as primeiras considerações sobre a ansiedade estavam associadas apenas a seus aspectos corporais, desconsiderando a subjetividade do sujeito. E somente, no final do século XIX, a ansiedade passou a ser reconhecida como um problema que merecia destaque e cuidados médicos, a partir da neurologia de Sigmund Freud (Graeff; Brandão, 1996 *apud* Silva, 2011).

Em linhas gerais, a ansiedade não representa um quadro único e homogêneo, pelo contrário, existem diversas definições de ansiedade, assim como suas causas e sintomas. Castillo *et al.* (2000) a define como um sentimento vago e desconfortável caracterizado por medo, apreensão, pela tensão derivada da antecipação do perigo, de algo desconhecido ou estranho, ressaltando o sentimento de angústia em determinadas situações.

Santos (2017) reforça que a ansiedade se manifesta a partir de uma necessidade de defesa e proteção às ameaças, de algo desconhecido, ou seja, pode representar uma sensação de autopreservação. Mas, mesmo sendo compreendida como uma reação natural, precisa ser observada com atenção,



pois, quando em exagero, pode tornar-se um problema patológico e se estender na vida do indivíduo, durante muitos anos.

Visto isso, ressaltamos que a ansiedade infantil pode representar um prejuízo muito maior e, se não observada e acompanhada da maneira correta, poderá prejudicar toda a vida de uma pessoa, ao iniciar na infância, interferindo no desempenho escolar.

### **Relação da ansiedade infantil com o desempenho escolar**

Os sentimentos de ansiedade vivenciados pelas crianças são preocupantes porque elas não conseguem distinguir como algo excessivo ou somente fruto da emoção e de sua imaginação. Os pais, responsáveis e professores nem sempre constataam a ansiedade infantil na criança. Assim, Oliveira (2008, p. 10) destaca que eles “confundem esta ansiedade com birra ou manha e, ao invés de ajudar a criança ansiosa, acabam sufocando-a mais ainda”. Nesse contexto, não conseguem observar ou relacionar a inquietação infantil à ansiedade. Por isso, é importante observar integralmente a criança, tanto em seus aspectos físicos, como nos aspectos emocionais e sociais. A ansiedade infantil é constante em escolares com um desempenho insatisfatório, neste caso, a tendência é aumentar o nível de ansiedade e a motivação para estudar diminui. Muitos alunos desenvolvem baixa autoestima e se culpam, pois relacionam esse desempenho baixo a uma falha de origem interna e não ocasionada por algo externo ou algo que aconteceu em um determinado momento de sua vida.

Na escola, as crianças passam pelo processo de alfabetização e, durante esse período, recebem certa pressão de seus responsáveis e aumentam o desejo de mostrar aos professores o que já sabem durante a aula. Nesse processo, a ansiedade pode se desenvolver pelo medo do fracasso escolar, o que se torna um grande obstáculo para a aprendizagem do aluno,



fazendo com que eles tenham dificuldade, ou não realizem as atividades, apresentando notas e rendimentos inferiores à média.

A ansiedade interfere no desempenho escolar dos alunos, especialmente no período de avaliações, atrapalhando sua cognição, que passam a ter dificuldades de lembrar das temáticas estudadas. Nesse sentido, Costa e Boruchovitch (2004) afirmam que a ansiedade dos alunos se intensifica em razão de não conseguirem dominar o conteúdo e desenvolverem estratégias de aprendizagem de maneira que lembrem as informações e controlem os aspectos emocionais, durante a avaliação escolar.

Isso ocorre, segundo Santos (2016), porque as exigências e as cobranças, sejam dos responsáveis, professores ou internas, dividem a atenção dos alunos, diminuindo o nível de concentração e o desempenho nas atividades escolares. Diante disso, faz-se necessário incentivar, elogiar e cobrar, mas de maneira que a criança se sinta apoiada.

Além disso, os alunos ansiosos manifestam dificuldades de sociabilidade, desmotivação para ir à escola, baixa autoestima e baixa expectativa em relação ao futuro. Santos (2017) contribui na discussão ao afirmar que esses alunos ficam entediados, não buscam diversão, brincadeiras, afastam-se dos amigos e ficam distantes dos familiares. O receio do insucesso escolar é outro fator predominante da ansiedade entre os estudantes, afetando sua conduta escolar, além de causar desinteresse pela prática de atividades extracurriculares, como as atividades esportivas ou grupos de estudo.

Geralmente, frente à ansiedade, surgem sensações de incapacidade e inferioridade no aluno, diminui a participação em sala de aula, as tarefas para casa não são respondidas, surgem dificuldades na leitura, na escrita ou numérica, prejudicando, principalmente, a atenção no momento da explicação, na memorização e aprendizado do conteúdo (Santos, 2017).

Nesse sentido, vê-se como necessária a parceria entre escola e família para promover o desenvolvimento emocional e intelectual, bem como a formação do indivíduo em fase escolar. Ambas as instituições precisam andar



lado a lado, trabalhando em conjunto na educação das crianças, cada uma exercendo o papel que lhe compete (Rossi *et al.*, 2020).

O professor possui um papel importante no processo de aprendizagem, pelo fato de estar mais próximo dos alunos e ser um mediador entre o aluno e o conhecimento.

### **A prática do professor frente à ansiedade infantil**

Na atualidade, as dificuldades escolares estão mais presentes no contexto escolar e, nesse cenário, um dos problemas mais recorrentes nas crianças é a ansiedade. Quanto antes ocorrer a identificação dos sintomas desse problema, mais favorável será para o desenvolvimento da criança. Por isso, a importância de os professores terem um olhar mais sensível aos seus alunos e conhecimentos sobre os sintomas referentes à ansiedade.

A ansiedade interfere consideravelmente na aptidão da criança em lidar com suas atividades diárias, os relacionamentos sociais e a vida escolar. Para que a criança aprenda, faz-se necessário que esteja preparada socioemocionalmente e que o seu nível emocional, a ansiedade, a tristeza, a alegria estejam adequadas a sua idade cronológica e maturidade, pois, se não houver essa preocupação com o emocional, certamente diminuirá a atenção e o estímulo na aula, podendo gerar um déficit na aprendizagem.

Ressalta-se que situações mal conduzidas podem ocasionar a condição da ansiedade ou o seu agravamento, visto que toda aprendizagem é seguida de um certo nível de ansiedade. A ansiedade em excesso pode influenciar negativamente na aprendizagem, podendo acarretar dificuldades em várias áreas de estudo, prejudicando intensamente o processo de alfabetização. Dessa forma, para Carneiro e Lopes (2020), é preciso organizar a educação pensando no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, tendo em vista que a educação socioemocional é um elemento progressivamente mais importante de auxílio ao estudante.



Dentro desse contexto, Carneiro e Lopes (2020, p. 8) afirmam que:

O papel do professor é determinante na prevenção e desenvolvimento da saúde mental dos alunos. Devemos considerar que a escola de antigamente é muito diferente dos tempos atuais, a escola contemporânea se preocupa em formar seres autônomos, independentes, criativos e seguros, e é por meio das competências socioemocionais que esse tipo de conhecimento será concretizado.

Nesse sentido, é importante o professor desenvolver na sala de aula ações correspondentes às competências socioemocionais, tais como estimular os alunos a falarem sobre seus sentimentos e nomear aquilo que sentem através do diálogo, rodas de conversa, jogos, brincadeiras e atividades lúdicas. Outro aspecto seria trabalhar a empatia por meio de um debate no qual os alunos desenvolvam uma escuta ativa e o respeito ao outro, aprendam a solucionar conflitos e o respeito com os demais, assim como o trabalho com o teatro, a contação de histórias e oficinas de desenhos. O uso da tecnologia é um importante instrumento pelo qual os docentes podem estimular habilidades, como a autonomia e a criatividade do alunado (Carneiro; Lopes, 2020).

O professor também pode ajudar o aluno em momentos de relaxamentos, pedindo que se acalme, conversar com a criança, explicar que ela pode falar sobre determinado assunto sem ter medo de ser julgada. É fundamental estimular a autoestima do aluno, respeitando sempre sua individualidade e o tempo de cada um. Como ressalta Santos (2016), quando o educador se aproxima da criança e tenta entender o que está acontecendo, ela se sente mais segura e protegida. Ressalta-se, ainda, a importância do papel dos pais no sentido de ajudar os filhos a ter mais confiança, vontade de ir à escola, cumprindo os combinados de ir buscar no horário, ouvindo a criança sobre seu dia, e se mantendo sempre atentos ao rendimento escolar, pois a ansiedade interfere no desempenho da criança.

Nessa perspectiva, o professor precisa ter domínio de várias estratégias de aprendizagem de acordo com seu público-alvo. O professor pode ainda fazer uso de estudos de casos, como uma dessas estratégias, induzindo os alunos a



refletirem sobre seus atos e, assim, gerenciarem suas emoções, trabalhando por meio das habilidades socioemocionais, tão importantes para o desenvolvimento dos alunos e componente essencial na prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ansiedade infantil prejudica o desempenho escolar dos alunos, podendo ser oriunda de fatores do ambiente familiar e escolar, de acordo com as situações em que a criança está sendo exposta. Foi possível compreender que a ansiedade infantil interfere no processo de aprendizagem, prejudicando o desempenho escolar dos alunos. Diante dessa constatação, considera-se relevante que a prática dos professores esteja alinhada e seja planejada conforme as necessidades dos alunos no processo de aprendizagem, pensando no seu desenvolvimento e tornando o momento de aprendizagem mais confortável e menos exigente.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, M. D. L.; LOPES, C. A. N. Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula. **Rev. Mult. Psic.**, v.154, n. 53, p. 1-14, dez., 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2775>. Acesso em: 28 set. 2023.

CASTILLO, A. R. GL. *et al.*. Transtornos de ansiedade. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, vol.22, suppl.2, p. 20-23, 2000. ISSN 1809-452X. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/dz9nS7gtB9pZFY6rkh48CLt/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2023.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 15-24, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/8HxC4svqkccchP4F5nLtCBxp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

NASCIMENTO, C. T. *et al.* A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, ano 23, n. 79, p.



47-63, jan./jun. 2008. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 28 set. 2023.

OLIVEIRA, A. L. **Ansiedade infantil e dificuldades de aprendizagem**: um olhar psicopedagógico. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação, João Pessoa, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15479/1/ALO14062017.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

OLIVEIRA, A. S. C. **Ansiedade infantil e os prejuízos na vida escolar**. 2008.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Lato Sensu em Distúrbios de Aprendizagem) - Centro de Referência em Distúrbio de Aprendizagem, São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/15321107-Andrea-sepoloni-do-carmo-oliveira-ansiedade-infantil-e-os-prejuizos-na-vida-escolar.html>. Acesso em: 28 set. 2023.

ROSSI, M. *et al.* A importância da relação entre a família e a escola para o aprendizado da criança. **Saberes Docentes**, v.5, n.9, p. 65-82, jan./jun., 2020.

Disponível em <http://revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/332/291#>. Acesso em: 28 set. 2023.

SANTOS, J. O. **A percepção dos professores frente à ansiedade infantil**: uma visão psicopedagógica. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso

(Psicopedagogia) - Universidade Federal da Bahia, João Pessoa, 2016.

Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1821/1/JOS22062016>.

Acesso em: 28 set. 2023.

SANTOS, M. B. G. **Psicopedagogia**: um olhar sobre o transtorno de ansiedade.

2017. Monografia (especialista em Psicopedagogia) - AVM Faculdade Integrada, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

[https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/G202859.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G202859.pdf).

Acesso em: 28 set. 2023.

SILVA, C. R. **Ansiedade no meio escolar**. 2011. Monografia (Licenciatura em Biologia) - Universidade de Goiás/Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Disponível em:

[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1819/1/2011\\_CleimarRosadaSilva.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1819/1/2011_CleimarRosadaSilva.pdf).

Acesso em: 28 set. 2023.



## **A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA**

Gabriela Pereira do Nascimento

Ana Gabriela Nunes Fernandes

### **INTRODUÇÃO**

É incontestável que no atual modelo social não cabe mais uma educação que não leve em consideração os aspectos voltados às emoções, pois, conforme a sociedade evolui, surgem novas necessidades que colocam a escola frente à tarefa de adaptação e exercício de um trabalho que promova mudanças positivas de forma ampla.

Nessa perspectiva, as mudanças não devem ser vistas tão somente para dentro dos muros da escola, mas também com objetivo de ultrapassar esse meio e adentrar a sociedade de forma geral. O meio escolar é um dos setores iniciais no qual o trabalho com as habilidades socioemocionais se faz necessário e urgente, pois, a partir dos primeiros contatos da criança com a escola, ocorre uma ampliação nas relações sociais, novas experiências passam a ser vivenciadas, assim como o contato e intensificação de novas emoções. Estas “têm a característica de poderem flutuar conforme as situações ou alterar-se pela simples passagem do tempo. Na escola, elas podem desenvolver-se ao longo de um ano letivo, manter-se estáveis ou atenuar-se” (Bzuneck, 2018, p. 1060).

Conforme o que foi destacado, as emoções não somente se fazem presentes no ambiente escolar, como também se modificam conforme os seres humanos experienciam diferentes situações. É com base nisso que atualmente existem alguns direcionamentos para um trabalho voltado para as habilidades socioemocionais, um exemplo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),





que orienta os currículos das escolas brasileiras desde sua homologação em 2017.

Dessa forma, o presente trabalho objetiva analisar a importância de trabalhar as habilidades socioemocionais em sala de aula, a partir de uma revisão bibliográfica, tomando como base autores que discutem essa temática.

### **COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Nesta discussão, será realizada uma abordagem sobre a importância de se trabalhar as habilidades socioemocionais em sala de aula, além de refletir sobre os objetivos reais do que é proposto na atualidade. Para isso, faremos uma análise de como o tema das habilidades socioemocionais passou a se expandir na área educacional.

Essa temática, que valoriza os aspectos sociais e emocionais, já se faz presente em pesquisas realizadas há bastante tempo, evidenciando-se através do que destacam Taille, Oliveira e Dantas (2019), pois os autores citam obras do psicólogo Vygotsky, enfatizando que:

Em primeiro lugar, ele escreveu diversos textos sobre questões diretamente ligadas a essa dimensão (emoção, vontade, imaginação, criatividade), a maior parte delas não traduzida do russo e muitos não publicados nem mesmo na união soviética (veja-se bibliografia completa no livro *A formação social da mente*, Vigotsky, 1984). Um longo manuscrito sobre emoções, escrito em 1933, foi publicado apenas em 1984, no sexto volume da edição soviética de suas obras (Taille; Oliveira; Dantas, 2019. p. 119).

De acordo com o que foi exposto, percebe-se que tais obras referem-se ao fato de que o intelecto e o emocional não devem ser segregados, mas que sejam trabalhados no dia a dia da sala de aula de forma que se dissocie da educação tradicional, na qual a inteligência é um fator que se constrói exclusivamente através da exposição de conteúdos e não se realiza uma ligação com os aspectos referentes ao lado emocional do aluno. É preciso



internalizar que a educação não promoverá uma formação integral enquanto excluir os aspectos emocionais e sociais dos sujeitos, tanto que Vygotsky (*apud* Taille, Oliveira e Dantas, 2019, p. 118) destaca que esse distanciamento é uma das principais falhas da psicologia tradicional, visto que essa psicologia concebe o pensar como fator sem ligação com uma amplitude de sentimentos, emoções e experiências do sujeito que pensa.

Através dessa análise, constata-se a existência de pesquisas voltadas para as emoções e a educação que antecedem o que conhecemos atualmente. Silva e Silva (2021) mencionam que, a partir de 1990, as pesquisas direcionadas às emoções e ao cognitivo foram ampliadas devido ao amplo crescimento da sociedade, que passou a ficar cada vez mais moderna e a informação circular com mais facilidade. Isso trouxe também a necessidade de novos direcionamentos para o contexto educacional para que as pessoas pudessem se adaptar e conviver melhor na nova sociedade que estava em processo de desenvolvimento.

A partir desse momento, com as crescentes pesquisas referentes às habilidades socioemocionais como forma de desenvolvimento emocional, social e cognitivo, surgem diferentes objetivos para esse novo formato educacional. E afinal, a aquisição e desenvolvimento das habilidades socioemocionais atendem a quais perspectivas? Ao realizar essa indagação, podemos destacar o que afirma Ciervo (2019) a respeito do que se espera com a implementação de habilidades socioemocionais no cotidiano escolar. A autora ressalta que é perceptível que, em algumas perspectivas, a educação socioemocional proporciona resultados benéficos ao longo da vida dos alunos, em outras, espera-se que essa educação oportunize resultados positivos do ponto de vista econômico, sendo as habilidades socioemocionais responsáveis por formar seres produtivos do ponto de vista mercadológico. Além dessas perspectivas, a autora destaca também o trabalho com as habilidades socioemocionais como forma de prevenir ou reduzir práticas que ponham o ser humano em risco, como, por exemplo, os crescentes índices de doenças



relacionadas à mente. Discutiremos a seguir sobre o trabalho com as competências socioemocionais em sala de aula.

## **O TRABALHO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA: ASPECTOS INDISSOCIÁVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

As relações produzidas no meio escolar devem estimular um desenvolvimento emocional saudável. Diante disso, podemos destacar a relevância que a relação professor-aluno tem no desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante, sendo o professor detentor do poder de planejar e executar as ações desenvolvidas em sala de aula. Ao mesmo cabe propor situações que levem em consideração os aspectos emocionais dos alunos desde cedo, através de observações e práticas de valorização do aluno, levando em conta suas ideias, suas angústias e executando uma escuta respeitosa. Isso é fundamental para o aluno conhecer a si mesmo e as diferentes pessoas com quem convive, seja no ambiente escolar ou fora dele, aprendendo através de atividades diárias a desenvolver-se e criar relações saudáveis, assim:

Visando ao autoconhecimento, são importantes os momentos de reflexividade, que promovam o “pensar sobre si” por meio, por exemplo, de trabalhos envolvendo a clarificação de valores, as narrativas morais, exercícios autobiográficos, atividades e jogos para expressão dos sentimentos, propostas com habilidades socioemocionais etc. (Vinha *et al.*, 2017, p.68).

Assim como é indispensável pensar na realidade infantil ao propor práticas pedagógicas que trabalham os aspectos emocionais, é de suma importância planejá-las e executá-las baseando-se em linguagens próximas e significativas à infância. Um exemplo disso é a constante utilização da ludicidade como forma de aproximar a criança dos conhecimentos que deverão ser trabalhados em sala de aula, pois o lúdico é uma estratégia imprescindível para o desenvolvimento das crianças. Isso ocorre visto que possibilita, durante a infância, a aquisição de “habilidades de socialização, companheirismo e



aprimorar a sua capacidade emocional, ao brincar ela pode trabalhar todos esses sentimentos” (Anjos, 2021, p.15).

Essas são práticas necessárias ao discutirmos sobre uma educação que tornem válidos os aspectos emocionais e sociais, pois, ao analisarmos o professor durante o processo de ensino e aprendizagem, percebemos que ele se depara com as mais variadas atitudes de seus alunos. É necessário que o professor esteja preparado e que permaneça equilibrado quando diante de circunstâncias complexas envolvendo os alunos e demais participantes dos processos de ensino e aprendizagem.

Esse controle se faz necessário em todas as atitudes do professor que “[...] não perde o equilíbrio interno diante de uma atitude hostil, nem se deixa alterar por uma adulação, depende de um alto grau de segurança interior, sem a qual dificilmente poderia enfrentar a variedade de situações emocionais às quais se vê submetido” (Puig, 1998, p.199). Através disso, podemos constatar que o professor exerce grande influência no desenvolvimento dos educandos, pois, através da forma como interagem em sala de aula, seja com falas ou atitudes, dependendo do intuito, é possível gerar a internalização de sentimentos variados, que podem proporcionar um desenvolvimento saudável no intelecto e no emocional do aluno, ou provocar um depauperamento nesses aspectos. Dessa forma:

O professor autoritário, o professor silencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (Freire, 1996, p. 34).

Com base no que foi mencionado, podemos destacar que o exercício da docência vai bem mais além de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, pois torna-se um momento decisivo na formação do ser humano em diferentes aspectos, de tal forma que o que se internaliza no âmbito escolar não se dissolve quando o aluno ultrapassa os muros da escola. Pelo contrário, a escola como instituição participante da formação de pessoas e o professor



como profissional decisivo nesse processo são constituintes ativos na internalização de valores, emoções e sentimentos que formam o ser humano, que colocará isso em prática na sociedade.

Portanto, ao exercer a docência, esse profissional recebe uma grande responsabilidade: oportunizar uma aprendizagem e desenvolvimento integral mesmo permeado de dificuldades que podem interferir em sua prática. A partir daí, surge a necessidade de estratégias que oportunizem uma experiência educativa com qualidade em todos os aspectos, na qual o emocional e as relações sociais da criança sejam pilares para seu desenvolvimento. Isso poderá ser possível através da reversão e a prevenção de situações as quais prejudicam o aluno ao estabelecer uma relação concretizada na desvalorização dos aspectos emocionais de um ponto de vista benéfico. Assim, de forma contrária a essa perspectiva negativa, surge, como nova direção, uma educação na qual a relação cotidiana entre professor e aluno seja direcionada desde um ponto de vista que considere os alunos em suas individualidades e as qualificações negativas sejam excluídas, dando lugar a abordagens não agressivas ao emocional dos alunos. Por isso, quando se discute sobre os impactos negativos que o professor pode causar no desenvolvimento da criança, torna-se fundamental identificar como isso deve ser evitado no dia a dia em sala de aula. Dessa forma:

Compreende-se que, para o professor ser capaz de desenvolver competências socioemocionais em seus alunos de forma efetiva, ele próprio precisa saber regular suas emoções e ter qualidade na interação social, para ser modelo; ter boa percepção do contexto e das necessidades dos alunos, a fim de poder identificar quais comportamentos e expressões emocionais acolher e quais punir; ter bom conhecimento a respeito das emoções e consciência com relação a suas estratégias de regulação emocional e, sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos e poder ajudá-los a identificarem suas emoções, bem como auxiliá-los na solução de problemas (Justo; Andretta, 2020, p. 105).

Conforme o que foi discutido, concebemos que essa relação entre o professor e o aluno é um processo decisivo para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos educandos, que cotidianamente constroem e desconstruem



conhecimentos através da relação produzida pelo meio escolar e nas interações sociais produzidas, sendo a qualidade do processo dependente de uma mediação positiva, na qual, o professor enquanto figura de responsabilidade necessita estar bem consigo mesmo e saber lidar com suas próprias emoções, a fim de não causar prejuízo ao emocional e cognitivo daqueles por quem é responsável. Do mesmo modo que se enfatiza a importância do cuidado com o emocional como aliado do processo de ensino e aprendizagem através da relação entre professor e aluno, cabe destacar também sobre a necessidade de uma atenção especial com a relação entre alunos, pois podem surgir momentos de conflito que levem à violência, impactando no emocional e na aprendizagem, é no ambiente escolar que as crianças expõem suas fragilidades emocionais, havendo a necessidade de serem educadas para regulá-las e administrá-las da melhor forma.

É importante reiterar que as complexas situações provenientes de conflitos que ocorrem entre alunos é um resultado decorrente do encontro entre diferentes pessoas, que adentram o meio escolar com diferentes experiências e formas de lidar com suas emoções. Dessa forma, o conflito é algo inevitável nas mais variadas relações que se estabelecem, porém merece um olhar atento para não evoluir para situações mais graves, como, por exemplo, a violência, seja física ou verbal, no ambiente escolar. Tais problemáticas são cada vez mais evidentes, o que resulta na constante necessidade de trabalhar as habilidades socioemocionais no dia a dia da escola, visando a resolução de problemas e a efetivação de uma educação que desenvolva para além do cognitivo.

No Brasil, no ano de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetivando direcionar a construção dos currículos da Educação Básica, tanto da rede pública quanto da rede particular. Através do documento, as habilidades socioemocionais passaram a ter um maior destaque no cotidiano escolar, pois, mesmo que de forma bastante resumida, e com pouco tempo de implementação, a BNCC integrou-as com o intuito de as



atividades serem alinhadas a essas habilidades. No documento, é enfatizada a importância de trabalhar aspectos emocionais em sala de aula, indo além das habilidades cognitivas, assim, no conjunto das dez competências gerais para a Educação Básica, são descritas as competências socioemocionais, que são:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 10).

As habilidades mencionadas se assemelham ao que destaca Goleman (2011), pois o autor, ao buscar uma melhor exemplificação de inteligência emocional, descreveu cinco aptidões fundamentais que compõem o conceito. Iniciamos destacando a “autoconsciência”, que se refere à capacidade do ser humano de reconhecer suas próprias emoções em variados contextos, necessitando de um controle dos próprios sentimentos para evitar se deixar levar por eles, o que impede a autocompreensão e a segurança em si mesmo. Isso nos leva a compreender a 2ª aptidão, que se refere à capacidade de lidar com as emoções, que é fundamental no gerenciamento de emoções complexas, como a raiva e a tristeza. O não desenvolvimento dessa aptidão resulta na dificuldade de lidar de forma saudável com as emoções mencionadas.

A 3ª aptidão, “motivar-se”, é essencial na articulação entre emoções e estabelecimento de metas. Através desse foco subjetivo, é possível controlar impulsos e exercer bons desempenhos em atividades a serem executadas. A 4ª aptidão, “reconhecer emoções nos outros”, permite-nos refletir sobre a importância de estimular a empatia. Nesse caso, as emoções partem para uma perspectiva mais ampla, na qual é fundamental uma atenção especial ao que o



outro sente. Essa aptidão permite estabelecer relações afetivas saudáveis e duradouras entre as pessoas e maior facilidade de auxiliar em problemas externos à própria pessoa. Por último, a 5ª aptidão, “lidar com relacionamentos”, propõe-nos uma análise sobre a capacidade de lidar com as emoções do outro, o que ocorre nas interações sociais entre diferentes pessoas, como no meio escolar. Conseguir interagir de forma harmoniosa com outras pessoas é uma capacidade imprescindível para viver em sociedade.

Algo observável em todas essas aptidões é a necessidade de serem desenvolvidas muito cedo, ainda na infância. Dessa forma, podemos observar que há uma estreita relação entre as competências socioemocionais e as cinco aptidões apresentadas por Goleman (2011), sendo as primeiras, apresentadas com foco específico para a sala de aula.

É importante reiterar que, assim como Ciervo (2019) mencionou, há uma crítica à BNCC, por considerar as habilidades socioemocionais como forma de atender à lógica mercantilista. Isso é um fator que traz à tona a urgente ressignificação desse objetivo, pois a sociedade atual apresenta, cada vez mais, a necessidade de se implantar medidas que tenham como meta uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento do ser humano e práticas que priorizem a saúde mental.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as discussões aqui abordadas, foi possível analisar a importância de se trabalhar as habilidades socioemocionais em sala de aula, pois resulta em uma educação mais humana e afetiva, na qual o bem-estar do ser humano passa a ser uma das metas para o desenvolvimento de uma sociedade melhor. É incontestável que essa melhoria se estrutura, em grande parte, no ambiente escolar, devido o mesmo ser um espaço de ampliação nas vivências do ser humano, oportunizando o contato com diferentes emoções e experiências.





Desse modo, é imprescindível uma mediação adequada, embasada em um trabalho com as habilidades socioemocionais, pois não se pode falar em desenvolvimento intelectual sem levar em conta a subjetividade humana. Segregar esses dois aspectos significa contribuir para uma educação que não forme o ser humano para lidar com diferentes problemáticas que a sociedade apresenta. Dito isso, é bastante nítida a urgência advinda na contemporaneidade de buscar soluções que diminuam as problemáticas que tanto afligem a vida das pessoas, como exemplo, é possível citar os comportamentos autolesivos, a ansiedade, a depressão, dentre outros.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, D.P. **A importância do lúdico para educação infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2021. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/3847>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 28 set. 2023.

BZUNECK, J. A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD - Educação Temática e Digital**, Campinas, v.20, n. 4, p. 1060, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650251>. Acesso em: 28 set. 2023.

CIERVO, T. J. R. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 153. 2019. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8185>. Acesso em: 28 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

JUSTO, A. R.; ANDRETTA, I. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.50, p. 104-113, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/50475>. Acesso em: 28 set. 2023.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

VINHA, T. *et al.* Da escola para a vida em sociedade, o valor da convivência democrática. In: TOGNETTA, L. R.; MENIN, M. S. S. (orgs). **Coleção Valores Sociomoraís**: reflexões para a Educação. Americana: Adonis, 2017.



# **O APOIO PEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Rayanna Déborah Alves Araújo  
Ana Gabriela Nunes Fernandes

## **INTRODUÇÃO**

A prática pedagógica é a junção da teoria e prática no exercício de ensinar e adquirir conhecimento. Conforme acrescenta Franco (2015, p. 604), “são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais”, abrangendo assim a consciência do todo e as ferramentas empregadas pelos educadores para que ocorra/alcance o processo educativo.

Ao serem desenvolvidas nos ambientes especializados, as práticas pedagógicas oportunizam ao aluno ganho e construção de novas experiências, pois as instituições de ensino regular, desde 2008, através do Decreto nº 6.571/08 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), passaram a receber estudantes com deficiências nas turmas. A partir de então, foi implementado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando o apoio e o suporte pedagógico para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades (Brasil, 2008).

É importante compreender sobre o desenvolvimento infantil e as possibilidades de evolução das crianças com alguma necessidade educativa especial. É através da Educação Inclusiva, que já começa a partir da educação infantil, que se desenvolvem as bases indispensáveis para a formação do conhecimento e desenvolvimento global do aluno, mediante o lúdico, as formas



variadas de comunicação, a riqueza de estímulos nas questões físicas, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais (Figueira, 2016). Desse modo, há o processo de qualificação desde a base para a formação e o desenvolvimento global do alunado, até a conclusão das demais etapas e modalidades da Educação Básica, que é de direito de todo aluno e assegurado por lei.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas e suas contribuições no desenvolvimento de alunos no AEE, trazendo uma metodologia que se constituiu por uma pesquisa bibliográfica, aprofundando a discussão de autores que abordam o apoio pedagógico no atendimento educacional especializado ressaltando a sua contribuição para a promoção do desenvolvimento infantil.

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUA IMPORTÂNCIA**

De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, a Educação Especial necessita garantir serviços que eliminem os obstáculos que possam obstruir o processo de escolarização, com denominação de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O que é compreendido “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, proporcionado de forma complementar, com assistência permanente e limitado na duração e assiduidade às Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) ou suplementar à formação dos educandos (Brasil, 2011).

O AEE deve ser ofertado na rede regular de ensino através de recursos pedagógicos e de acessibilidade no período inverso ao que estudam os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para que esses discentes não possuam dificuldade ou restrição a sua frequência em sala de aula regular. Deve, ainda, ser efetuado,



de forma complementar ou suplementar a sua formação, realizado individualmente ou em pequenas turmas.

A Resolução CNE/CEB 4/2009 é responsável por instituir Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em que, no Art. 4º, dispõe sobre o público-alvo para o qual é ofertado esse serviço. Esse público pode ser dividido em três categorias, sendo eles, alunos com deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

Posto isso, os alunos que possuem essas especificações se englobam no grupo que devem ser acolhidos no atendimento especializado nas escolas nacionais, com direcionamento para a sua especificidade através de recursos para um ensino e aprendizagem de qualidade. Esses recursos são assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, artigo 59, que indica que os sistemas propiciem aos estudantes currículo, métodos, recursos e organizações às suas demandas; terminalidade específica aos que não alcançaram o nível imposto para a finalização do ensino fundamental, e aceleração de estudos aos superdotados para o término do ensino escolar (Brasil, 1996).

No que tange ao desenvolvimento do atendimento especializado, segundo o Decreto n. 7.611/2011, é necessário incluir a proposta pedagógica escolar, abranger a cooperação da família para garantir total acesso e presença



dos educandos, atender às necessidades características do público-alvo e ser executado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Diante disso, é necessária a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola em conformidade com as reais necessidades do aluno e garantia de uma boa vivência na escola como um todo, assim como o papel imprescindível da família, juntamente com a escola, para garantir a permanência desse aluno, buscando também integrar e incluir as políticas públicas nesse processo.

O referido projeto pedagógico, de acordo com o Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, deve planejar-se para ofertar o atendimento educacional por meio de:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

No que se refere aos objetivos do seu atendimento, segundo o Art. 3º do Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, deve:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- I - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Portanto, esse atendimento é estabelecido como uma incumbência a qual atua no oferecimento de instrumentos de acessibilidade que visam o envolvimento e o aprendizado dos discentes, público-alvo da Educação



Especial, no ensino regular. O professor, nesse sentido, irá trabalhar com o objetivo de extinguir dificuldades de aprendizagem e garantir as possibilidades para o prosseguimento nos estudos desses estudantes.

## **PROFISSIONAIS EDUCACIONAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Mauro e Raiol (2017, p. 149 *apud* Cruz, 2014) especificam que o acesso à educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais a uma Educação Inclusiva completa e de qualidade não é saciado meramente com a entrada na educação regular; é necessário a concepção “do desenvolvimento do processo de reconhecimento de aprendizagem”.

Para possibilitar a realização da educação inclusiva de forma efetiva, o educador deve fazer a adequação das suas práticas pedagógicas, que são planejadas com base nas intenções pedagógicas, assim como na composição de práticas que confirmam sentido a elas, sendo integradas de forma frequente e coletiva, e oportunizada e realizada por todos. Nesse sentido, como relata Franco (2016, p. 536), “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.” Assim, o aprendizado decorre no meio de inúmeros ensinamentos existentes, necessariamente, nas vivências dos indivíduos e que concorrem ou fomentam a educação escolar, existindo sempre simultaneidade de ensino.

O profissional responsável pelo AEE, conforme Messias e Araújo (2019), precisa produzir e desenvolver intervenções educativas pertinentes às particularidades de cada estudante, público-alvo, que complementam e/ou incluem àquelas desenvolvidas pelo educador do ensino regular, a fim de que o estudante possa envolver-se em atividades e métodos de ensino que contribuam para as suas aprendizagens. Isso significa que a prática do educador do AEE, quando dialogada com as práticas dos professores de salas regulares, propicia a formação de ações educativas que atendem à diversidade



dos estudantes em sala de aula e em especial, aqueles com NEE. Mendes (2002 *apud* Messias; Araújo, 2019) considera que a colaboração entre o educador do AEE e o de sala comum é um meio de se lograr resultado positivo na aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Esse profissional terá à disposição uma sala toda equipada com recursos que abarcam e buscam suprir as necessidades do aluno-alvo para superá-las, ou desenvolver suas particularidades existentes, portanto como desafio o desenvolvimento de “[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo saber pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos” (Alves, 2006, p. 13 *apud* Messias; Araújo, 2019, p.12).

O aluno na sala regular, segundo Turchiello; Silva; Guareschi (2014), conta com assistência do profissional de apoio, que poderá ser disponibilizado a partir da avaliação do seu caso, o que caracteriza “a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (Brasil, 2010, p.2). Isso se aplica a alunos que não desenvolvem atividades de forma independente, advindos de acordo com as singularidades manifestadas, referentes à sua situação de funcionalidade e não à situação de deficiência, já que os profissionais de apoio são “necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, de higiene e locomoção” (Brasil, 2010, p.1).

O educador do AEE e da sala regular precisam trabalhar de maneira articulada com o profissional de apoio, objetivando a emancipação e a autonomia do estudante com a finalidade de que esse profissional possa ser, se viável, gradualmente afastado. É importante frisar que esse profissional de apoio não é o encarregado pela instrução desses estudantes, nesse caso quem terá essa obrigação é o educador da turma (Turchiello; Silva; Guareschi, 2014).

As demandas do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) abrangem espaços, produtos e serviços para cada grupo assistido





nesse atendimento, levando o carecimento de ferramentas, técnicas e tudo que torne oportuno para transformar a vida desses sujeitos o menos desconfortável. Nesse contexto, uma prática oportuna é a Tecnologia Assistiva (TA), que, de acordo com Bersch (2007 *apud* Silva, 2020), é feita de recursos e serviços, sendo o recurso o instrumento manipulado pelo estudante, o que lhe possibilita ou o ajuda na performance de uma atividade. Esse serviço, na escola, procurará solucionar as dificuldades funcionais desse aluno, descobrindo possibilidades com o intuito de que ele participe das mais diversas tarefas do ambiente escolar.

Portanto, é um campo de conhecimento; uma coleção de técnicas, instrumentos, métodos e procedimentos que destinam-se a expandir o envolvimento, inserção social, independência e bem-estar desse aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Especial é uma relevante modalidade que busca inserir estudantes com necessidades educativas especiais no ambiente escolar, proporcionando meios, metodologias, instrumentos e profissionais habilitados para o seu auxílio, almejando através do Atendimento Educacional Especializado o direcionamento de práticas e recursos pedagógicos que oportunize apoio e auxílio para os estudantes público-alvo. É importante evidenciar que, além de trabalhar o ensino e aprendizagem desse estudante, oportuniza também a inserção social e o combate ao preconceito no ambiente escolar comum.

Nesse sentido, conclui-se que a importância do entendimento sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado por parte da equipe escolar e dos profissionais responsáveis pela inclusão do aluno na escola é de grande valia para que seja direcionado um ensino e aprendizagem capaz de incluí-los de forma igualitária perante os demais alunos. Visto que um planejamento elaborado e executado entre os profissionais responsáveis pela



inserção do aluno público-alvo nas escolas lograria um melhor resultado. Diante disso, reafirmamos a necessidade da existência de uma parceria entre o AEE, o ensino regular e a família para o desenvolvimento amplo desses estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº19/2010**. Profissionais de Apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2010.

FRANCO, M. A. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2023.

FIGUEIRA, E. **Educação inclusiva**: teorias e práticas pedagógicas. São Paulo: Figueira Digital, 2016.

MAURO, F. Y. C. M.; RAIOL, R. W. G. O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar: garantindo o direito À Educação Das Pessoas Com Deficiência. **Rev. de Direito Sociais e Políticas Públicas**, v. 3, n. 2, p. 140–159, Jul/Dez. 2017. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadspp/article/view/3750/pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.



MESSIAS, A. M. S.; ARAÚJO, C. M. **A prática pedagógica do AEE para a educação do aluno com deficiência**: estudo a partir de uma escola de referência da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes. UFPE, 2019.

Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/39399/2403144/MESSIAS%3B+ARAU%C2%B4JO+-+2019.1.pdf/f648e5bc-b55c-403a-9755-ab9c8b3875a0>. Acesso em: 28 set. 2023.

SILVA, R. A. M. Atendimento educacional especializado (AEE): um olhar para o seu funcionamento. In: CONEDU: Congresso Nacional de Educação, 7, Maceió, 2020. **Anais [...]**. Maceió: Realize, 2020. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA10\\_ID4437\\_01102020213755.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID4437_01102020213755.pdf). Acesso em: 28 set. 2023.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado. In: SILUK, A.C.P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica**. Santa Maria: UFSM, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17680/Atendimento%20Educacional%20Especializado%20Contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 set. 2023.



## **PORTAS ABERTAS PARA O SER PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Rafael de Oliveira Medeiros  
Adriana e Silva Sousa

### **INTRODUÇÃO**

A busca pela melhoria da qualidade da Educação Básica tem dado destaque às políticas de formação de professores no Brasil nos últimos vinte anos, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido uma das principais políticas públicas de incentivo à formação inicial do Governo Federal, visando qualificar a formação de professores.

O PIBID surgiu a partir de uma exigência legal instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, e foi implementado, em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, o programa está presente em cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas e privadas do país, divididos em subprojetos disciplinares ou interdisciplinares, possibilitando tornar a práxis docente como princípio da iniciação à docência<sup>1</sup>.

O referido Programa propicia aos licenciandos, ainda nos primeiros períodos do curso, uma iniciação à docência através do desenvolvimento de atividades planejadas e executadas em diferentes situações do cotidiano escolar, sendo orientadas por professores das universidades (coordenadores) e das escolas de educação básica (supervisores). Nesse contexto, Freitas (2011, p. 18) destaca que, “quando nos referimos ao PIBID, falamos de uma aproximação com as condições concretas que hoje constituem esse complexo

---

<sup>1</sup> Disponível em: [www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid](http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid) . Acesso em: 10 abr. 2021.



trabalho docente dos professores de educação básica, compreendendo a condição docente dos professores.”

No Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em Piri-piri-PI, as atividades do PIBID tiveram início em 2014, por meio do Edital CAPES nº 001/2014, envolvendo, até 2020, a participação de aproximadamente 60 bolsistas de iniciação à docência, seis professores supervisores e duas coordenadoras de área.

Foi nesse contexto de implementação que surgiu a necessidade de compreender os impactos do referido Programa na formação inicial de professores da Educação Básica e objetivou-se investigar as possíveis contribuições do PIBID na formação inicial de professores, no Curso de Pedagogia da UESPI, Campus Piri-piri-Piauí.

Para alcançar o objetivo proposto, foi utilizada uma abordagem de natureza qualitativa, buscando o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada (Gil, 1999). Para isso, fez-se necessário o uso de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica possibilitou um levantamento dos principais estudos acerca do PIBID e, principalmente, tornou possível o estudo em torno das categorias prática pedagógica e formação de professores. Portanto, essa modalidade de pesquisa trouxe um arcabouço teórico para análise dos dados da pesquisa de campo.

A pesquisa de campo foi realizada através de entrevistas. Isso porque, segundo Gil (1999), a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta.

As entrevistas foram feitas através do aplicativo *Google Meet* com egressos do subprojeto do PIBID Pedagogia da UESPI, Campus Piri-piri, que participaram do Programa entre os anos de 2014 e 2018. A escolha por esses sujeitos se deu por serem os primeiros contemplados pelo Programa no Campus e já serem egressos do Curso de Pedagogia, tornando possível



constituir uma análise adequada se o programa impactou ou não na construção dos seus perfis docentes.

No processo de desenvolvimento da pesquisa de campo, foi possível localizar 27 sujeitos com esse perfil, sendo que todos eles participaram do PIBID, por um período de, pelo menos, seis meses; e a maioria deles exercia a função docente no momento do levantamento de dados.

As entrevistas foram realizadas com quatro desses sujeitos, escolhidos de forma aleatória, considerando a disponibilidade para realização da entrevista. Para isso, o roteiro das entrevistas foi pensado consoante ao estudo bibliográfico, visando elencar as possíveis contribuições do PIBID para a formação docente sob a ótica dos alunos egressos do programa.

A síntese da pesquisa está estruturada aqui em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção trata do referencial teórico sobre o tema, centrada na discussão sobre a prática pedagógica e a formação de professores. A segunda seção apresenta as discussões suscitadas pela pesquisa de campo, evidenciando as contribuições do PIBID para a formação docente.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE**

A educação abrange o processo de formação do indivíduo, nos aspectos familiar, social, profissional, cultural etc. Desse modo, Pimenta (2005, p. 26) assevera que “a educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano”. A autora ainda afirma que enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. Isso porque a prática pedagógica, em seu sentido de práxis, “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”



(Franco, 2016, p. 535). Assim, uma prática educativa pode se tornar uma prática pedagógica quando organizada de modo a conferir sentido e intencionalidade.

Desse modo, o educador deve, como mediador dos conhecimentos, compreender que, no mundo atual, a aquisição de saberes tem se ampliado e se diversificado e é necessário adquirir variadas habilidades e competências profissionais, que devem ser construídas ao longo da sua formação. Ou seja, “na trajetória da prática pedagógica, o professor deve se permitir inovar e ousar, evitando a mera transmissão de um conhecimento puro e acabado” (Sousa, 2018, p. 78).

A prática pedagógica deve, portanto, ser usada para a transformação da realidade, considerando os sujeitos não apenas como mero receptores de informações, mas atribuindo-lhes a possibilidade também de participação no processo de construção do conhecimento.

Sousa (2018) indica que grandes são os desafios que os profissionais da docência enfrentam cotidianamente na preparação e na execução de sua prática pedagógica, tornando sempre necessário manter-se ativo no ambiente escolar, pois, cada vez mais, é cobrado do professor um novo posicionamento frente às realidades escolares. Exige-se, portanto, que o professor faça reflexões sobre sua prática a fim de melhor direcioná-la, considerando o contexto em que está inserido, voltando-a aos interesses e às necessidades da escola e, sobretudo, dos alunos.

Freire (1996) assevera que é necessária uma prática pedagógica em que os homens se percebam enquanto sujeitos protagonistas de sua história e não apenas meros objetos, como um ser humano concluso. Configura-se, assim, um permanente processo formativo dos homens e mulheres e, nesse caso, a formação de professores deve ser um momento fundamental de reflexão sobre a práxis educativa.

Então, como alicerce da prática pedagógica, formar é “atentar-se para a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a



importância de estimular os professores a uma reflexão crítica da realidade em que está inserido” (Sousa, 2018, p. 80).

Podemos inferir que, diante dos desafios impostos à prática pedagógica, emergem igualmente desafios à formação inicial de professores. Isso porque a formação inicial tem papel muito importante para os licenciandos, visto que apresenta para os futuros professores os principais instrumentos a serem utilizados no desempenho da sua atividade profissional. Ou seja, sem bases consistentes na formação inicial, o professor não estará devidamente preparado para o ofício de ensinar, dificultando enfrentar situações complexas encontradas no cotidiano da profissão, sejam elas nos aspectos teóricos e/ou didático pedagógicos.

Entende-se, portanto, que a formação inicial não pode estar voltada apenas para o domínio do conteúdo, mas precisa dar suporte a reflexões mais amplas na perspectiva de proporcionar a constituição de uma verdadeira prática pedagógica. Dessa forma, a licenciatura deve proporcionar conhecimentos e desenvolver habilidades indispensáveis aos saberes pertinentes à profissão docente, envolvendo a formação humana e ética.

Emerge, assim, o entendimento de que a formação inicial é um período em que se constrói e configura-se o processo que fornece uma base de conhecimentos, habilidades, atitudes e competência necessária ao exercício da profissão docente. Deve-se, portanto, formar um professor com mais consciência profissional que seja competente e capaz de lidar com as problemáticas que envolvam a prática pedagógica.

Entretanto, Pimenta e Anastasiou (2005) nos dizem que nem sempre o tipo de formação inicial que é ofertada aos professores garante a eles o preparo suficiente para exercitarem a docência, aplicando, de forma adequada, os métodos que dão suporte à prática de sala de aula. Essas autoras reforçam ainda que a formação inicial é muito importante porque é também o início da profissionalização, sendo um período propício para que as virtudes, os vícios, as rotinas, entre outras, sejam assumidas como processos usuais da profissão.





Como expressa Barreto (2016), a formação inicial sozinha não pode modificar a totalidade da profissão docente, e também não elimina as dificuldades da sala de aula e dos estabelecimentos de ensino, mas contribui significativamente para a constituição do perfil docente dos graduandos.

É nesse cenário de desafios à formação inicial de professores que se insere a execução do PIBID como uma política educacional que pretende contribuir para uma reflexão sobre as práticas educativas e pedagógicas no contexto real da escola, como discutiremos no próximo tópico.

### **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A VIVÊNCIA ANTECIPADA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE**

No cenário de pesquisas e estudos sobre a formação docente, Gatti *et al.* (2014) sinalizam para as contribuições do PIBID na formação inicial de professores, destacando o papel da universidade e da escola no processo de aprendizagem da docência. Esses estudos mostram que as experiências vividas pelos licenciandos no ambiente escolar com seus professores formadores (supervisores e coordenadores) influenciam positivamente na construção dos saberes profissionais docentes.

Na realidade específica aqui pesquisada - Subprojeto do Curso de Pedagogia da UESPI, em Piri-piri-PI - há uma convergência com esses resultados e revelam-se aspectos importantes de serem considerados no processo de formação inicial de professores.

A partir das entrevistas realizadas, buscou-se, inicialmente, compreender se o PIBID influenciou os ex-bolsistas do Programa na opção pelo ingresso no magistério. Na visão dos entrevistados, a escolha pela docência foi trazida ou reafirmada pelo PIBID, pois o mesmo possibilitou o contato direto com o cotidiano escolar, bem como com diversas práticas pedagógicas, de modo planejado e intencional, conforme destaca-se nas falas abaixo:



Já era algo que eu sabia que queria e a experiência vivenciada no programa só fortaleceu o meu desejo em atuar na pedagogia. Então, sim, o PIBID me influenciou e abriu portas. A partir da experiência que tive no programa, consegui meu primeiro emprego (R1, 2022).

Influenciou, sim, principalmente em trabalhar com crianças especiais, até porque o tempo que passei no programa trabalhei na APAE e gostaria muito de trabalhar em uma sala de AEE, e ele acabou me influenciando também nisso. Então, se eu fosse atuar hoje em uma sala de aula, eu diria que 80% dessa ajuda veio do PIBID (R2, 2022).

No PIBID eu pude me identificar e ver também o que eu não me identificava. Então, totalmente, quando você está com os alunos, você se percebe e ver ali que é o que você quer fazer, ou não. E eu me identifiquei como docente. (R3, 2022).

Com certeza, principalmente porque as escolas que trabalhávamos eram escolas que tinham necessidades por conta de serem de periferia. A gente via essa questão de problemas na alfabetização e despertou, então, esse desejo de ajudar, porque na verdade o professor faz isso, ele ajuda as pessoas. Então, o PIBID me ajudou sim a escolher a docência e ter essa consciência da realidade (R4, 2022).

Podemos perceber que o PIBID contribuiu no processo de tomada de decisão sobre o ser professor. Isso porque, para alguns, o Programa trouxe visões das diferentes realidades escolares, seja pela vivência da entrevistada R2 na oferta de atendimento a pessoas deficientes; ou na tomada de consciência da realidade concreta vivenciada no ambiente escolar, que foi destacada pela entrevistada R4. Desse modo, entendemos que esses relatos colocam o PIBID como um lugar de vivência importante na construção do magistério.

O maior destaque na construção do ser professor, na perspectiva das entrevistadas, é a oportunidade que o PIBID proporciona de aproximação com o contexto escolar, com as rotinas e culturas profissionais presentes nas práticas cotidianas. Nesse sentido, é evidente a forma com que a escola e a universidade juntas atuam na formação dos novos professores, no âmbito do Pibid, uma vez que o processo formativo do professor se enriquece quando se compromete “[...] com a interação entre conhecimentos teóricos e práticos, que envolva vivências em espaços escolares, pois compreender a escola em seu



cotidiano, entender a ação pedagógica que nela se desenvolve é fundamental para qualquer processo” (Martins, 2017, p.175).

Evidencia-se esse aspecto na oportunidade que o PIBID proporciona, ainda na condição de acadêmicos, de os bolsistas serem inseridos em situações reais do contexto escolar, podendo assim identificar as complexidades da profissão docente, desde o começo da graduação. Nesse sentido, buscou-se investigar como era a relação entre a escola campo e os bolsistas.

Minha relação era maravilhosa, não tenho nenhuma queixa, sempre fomos muito bem recebidas por todos da escola, pais, gestores, os próprios alunos, sempre fomos bem acolhidas. (R1, 2022).

Minha relação era muito boa, com os professores, com os alunos, quando saímos foi uma comoção. Muitas vezes os alunos preferiam a gente do que os professores mesmo. Era maravilhosa. (R2, 2022).

Maravilhosa, ano passado eu trabalhei lá na escola que fui bolsista e foi muito bom. Ficamos lá nessa escola dois anos e meio, quando soube que ia trabalhar lá, fiquei muito emocionada. (R3, 2022).

Muito boa, certo que às vezes acontecia alguns desafios, alguns professores ficavam um pouco chateados porque tínhamos que entrar no meio da aula deles para dar algum recado, mas raramente isso acontecia. A gente sempre foi muito bem recebido por todos, até porque eles tinham convicção da realidade da escola e que eles precisavam de algo como o PIBID (R4, 2022).

No geral, pelas falas das entrevistadas, ocorreu uma inserção tranquila e positiva do PIBID nas comunidades escolares. Podemos perceber que o PIBID aproxima a universidade da escola e vice-versa, sendo o programa um meio do futuro docente conhecer a realidade da escola, como a mesma funciona, observar a realidade concreta, além de vivenciar práticas pedagógicas que contribuem com a aprendizagem dos alunos.

Ademais, com a integração entre a escola e a universidade, os processos de formação dos acadêmicos oportunizam a articulação de ensino, pesquisa e extensão, com possibilidade de melhorias no ensino e aprendizagem, tanto para a educação básica quanto para a educação superior. Como relatado pela entrevista R4, o PIBID traz melhorias para a escola e para o



ensino dos alunos, sendo sempre algo positivo para os contextos escolares que, em muitos casos, necessitam do auxílio diferenciado que o programa pode oferecer.

É consenso entre todos os entrevistados que a participação no PIBID proporcionou uma valiosa experiência em relação à docência, dado que todos os entrevistados afirmaram que se obteve uma maior compreensão da realidade profissional, além das trocas de saberes e experiências, conforme pode ser visto nas falas a seguir:

O PIBID foi uma experiência anterior ao meu estágio, anterior ao meu trabalho em escola. Foi no PIBID que eu aprendi a prática, pois a teoria a gente já estava aprendendo na universidade. Aprendi como conduzir uma aula para ser interessante aos alunos, pois nem sempre o planejado sai como queríamos e ali nós precisamos repensar rapidamente e foi o PIBID que me favoreceu isso, ele me fez ter uma visão concreta do que me esperava pós- universidade. Boa parte do profissional que sou hoje, eu devo ao PIBID e ao que aprendi com a supervisora e a coordenadora do programa (R1, 2022).

O PIBID contribuiu bastante, muito, principalmente para mim que não me via numa sala de aula. Então, ele me deu essa oportunidade de estar atuando na sala de aula e está tendo a experiência real da sala de aula. É como dizem: uma formação do professor. Creio eu que todos que participaram do PIBID, não só eu, que todos que participaram saíram do curso de pedagogia com uma bagagem muito grande. Principalmente na atuação em sala de aula (R2, 2022).

O PIBID foi um divisor de águas pra mim porque, como eu já falei, ele realmente me preparou. No PIBID a gente tem as nossas supervisoras, coordenadoras, que são selecionadas, e que estão lá realmente preocupadas em nos ensinar a lidar com a sala de aula, com os desafios da sala de aula. E lá também tem as parcerias, né?! Que é formado por grupos de outros universitários e estão todos lá empenhados com o objetivo de ajudar a escola. Então, assim, o PIBID pra mim foi realmente algo maravilhoso, se eu pudesse dar uma nota de zero a 10 não se encaixaria, seria mil. Por que realmente é algo surreal, dentro do programa a gente passa a não ser mais só universidade, passa a ser uma família. Além de que a bolsa me ajudava muito, com a bolsa eu podia estudar e trabalhar com mais tranquilidade (R4, 2022).

Pode-se perceber que a participação no PIBID possibilitou diversas contribuições que se encontram refletidas no trabalho desenvolvido pelos egressos do programa nas escolas. São elencadas diversas razões que permitem afirmar que esse Programa proporcionou aos bolsistas uma melhor



compreensão da realidade educacional, uma maior capacitação profissional, incluindo inovações pedagógicas através da integração entre a universidade e as comunidades escolares.

Nesse sentido, compreende-se que o PIBID é uma oportunidade de ressignificar a formação inicial a partir da articulação entre teoria e prática, pois o bolsista interage com os aspectos práticos do cotidiano escolar e os relaciona com os aspectos teóricos construídos na graduação com o apoio dos professores coordenadores da universidade e professores supervisores da rede básica de ensino.

Por meio das entrevistas, nota-se que o programa ajuda na formação profissional, proporcionando a ampliação dos saberes adquiridos durante a graduação, que são aprimorados com as experiências vividas durante a participação no PIBID. Como afirma Tardif (2010, p. 53),

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Outro destaque importante elencado pelos entrevistados diz respeito às contribuições do Programa para a formação acadêmica, conforme mostra a fala a seguir:

O PIBID contribuiu para a minha formação acadêmica porque foi onde eu pude vivenciar na prática as coisas que eu via na teoria, então assim, além da experiência com a sala de aula, desse contato com a docência, o PIBID me ajudou no curso com os grupos de estudos, então a gente acabava também se aprofundando em outras discussões. Tínhamos grupos de estudos atuantes. O PIBID foi algo que só me fez crescer dentro do curso. (R1, 2022).

Os entrevistados também disseram que o programa contribuiu significativamente para o aprimoramento da escrita acadêmica, pois um dos requisitos do programa, a cada final de projeto, é a entrega de um relatório, e assim iam se exercitando e se aperfeiçoando. Vejamos as falas:



Como no PIBID fazemos muitos relatórios e essas coisas, e eu tinha muita dificuldade na escrita, fui melhorando com ajuda dos colegas quando íamos escrever e ajudou até mesmo na escrita do meu TCC. Ajudou bastante. Como os professores cobravam muito essa questão de relatórios, de resumo e essas coisas, isso ajudou muito, até mesmo na desenvoltura de apresentação também, apresentar seminários e tudo mais (R2, 2022).

Na escrita, nós fazíamos um artigo todo final de semestre e a coordenadora não aceitava menos de dez laudas. Não podia ter menos de dez laudas, então, quando fui fazer meu TCC foi difícil, claro, mas por eu já ter tido a experiência da escrita, foi muito mais fácil. A prática da escrita e da leitura no PIBID me ajudou bastante (R3, 2022).

No PIBID a gente tinha a parte escrita, né? Escrever o projeto de intervenção, pensar em tudo, então melhorou muito a escrita, a questão de pesquisa de ver, me abriu um leque de diversos autores que fazem parte da pedagogia. Então, assim, a minha escrita ficou muito boa, pois, a cada período que a gente fechava, tínhamos relatório e artigo para entregar. Havia também momentos em que havia apresentação em eventos, a gente tinha a oportunidade. Chegamos a ir para Teresina participar de um evento do PIBID. Então, já foi algo que me ajudou até na escrita da minha monografia, facilitou muito (R4, 2022).

Fica claro nas falas dos entrevistados que as práticas realizadas no PIBID oportunizam aos licenciandos ampliarem e desenvolverem diversos conhecimentos e práticas que se interrelacionam com o ser professor, seja no que diz respeito a aspectos práticos do fazer docente ou aqueles ligados à formação acadêmica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PIBID se efetiva por meio do estabelecimento de convênios entre as instituições de educação superior, através dos cursos de licenciatura e as redes de ensino da educação básica, promovendo a atuação dos licenciandos, ainda em formação inicial, em práticas educativas nas escolas. Esse programa de iniciação à docência, diferentemente de outros processos como o do estágio, por exemplo, propicia maior aproximação do graduando com sua profissão de



forma planejada e coordenada, possibilitando maior tempo de reflexão e estudo sobre as práticas pedagógicas.

As experiências adquiridas, com a participação no PIBID, conforme relato dos entrevistados, foram importantes para a formação acadêmica e o enriquecimento do conhecimento profissional. Segundo os entrevistados, houve transformações e aprendizados que proporcionaram ações reflexivas, sobretudo a partir da convivência entre os professores das escolas e da universidade.

Verificou-se, ainda, que o programa proporciona a possibilidade de antecipar o vínculo com as salas de aula, oportunizando a construção de conhecimentos a partir da experiência contextual mais próxima ao mundo vivido pelos alunos da Educação Básica. Além disso, o PIBID contribui também, de forma ativa, na vida acadêmica dos bolsistas participantes, principalmente em relação ao hábito de leitura, incentivo à escrita e iniciação à pesquisa.

Por fim, o estudo aponta que o PIBID é uma política pública que pode: proporcionar maior interesse pelo ingresso no magistério da educação básica; ampliar o leque de práticas pedagógicas, embora existam percalços e desafios a serem superados na carreira profissional; e possibilitar experiências que os levam a pensar e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que marcam sua formação inicial, impulsionando-os para uma atuação docente confiante e comprometida com a realidade social.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, M. S. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 97, n. 247. p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2023.



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

FREITAS, H. C. L. Os desafios que a formação de professores propõe à universidade. In: FREITAS, D.; BAZON, F. V. M.; OZELO, H. F. B. (Orgs). **Iniciação à docência e formação continuada de professores**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2011. p. 9-24.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, v.41, n.1, p. 1-120, set. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, R. E. M. W. A prática de ensino de Geografia como eixo articulador do processo formativo. In.: MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I.; GOULART, L. B. **Ensino de Geografia no contemporâneo**: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 170-187.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 14-38.

SOUSA, J. S. **O professor iniciante, egresso do programa institucional de bolsas de iniciação à docência e o seu fazer profissional na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.





## **FORMAÇÃO DO DOCENTE: A REALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE PIRIPIRI**

Maria Eliene Fontenele Lima  
Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santana

### **INTRODUÇÃO**

O cenário educacional no Brasil vem passando por diversas transformações no decorrer dos séculos, visto que antigamente a educação era destinada apenas às elites, ou seja, aos filhos de fazendeiros e comerciantes, excluindo a população carente, a qual formava a maioria da sociedade. Entretanto, na contemporaneidade, a educação é assegurada constitucionalmente a todos os cidadãos, independente da posição socioeconômica. Nessa perspectiva, a formação do educador vem ganhando vultoso destaque, no qual se confere um olhar particular para a práxis desse profissional.

A formação docente é um tema muito discutido na atualidade, seja pela sua importância para sociedade ou pelos obstáculos enfrentados pelo educador no exercício de sua profissão. Sabe-se que as licenciaturas têm como objetivo a formação de professores em uma relação teórico-prática. Sendo assim, a boa formação dos docentes de licenciatura é um dos fatores importantes para o exercício de sua prática, pois é essa preparação que define o desenvolvimento de sua profissão. Este trabalho tem como foco a formação dos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - Campus Prof. Antônio Geovanne Alves de Sousa, refletindo-se sobre a formação e a práxis de seus egressos.

O desejo por estudar a temática surgiu a partir da realização de trabalhos universitários em escolas públicas dos municípios de Piracuruca-PI e



Piripiri-PI, oportunidade em que foram percebidas várias lacunas nas práticas de alguns professores. Observou-se, por exemplo, que a falta de domínio e consistência na práxis do educador afeta diretamente o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O que instigou a produção deste artigo foi a seguinte reflexão: A formação recebida pelo egresso do curso de pedagogia, do período regular da UESPI de Piripiri influencia na prática pedagógica do docente do ensino fundamental I dos municípios de Piracuruca e Piripiri? Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo principal: compreender como a formação do egresso do curso de pedagogia do período regular da UESPI de Piripiri influencia na prática pedagógica do docente do ensino fundamental I nos municípios de Piracuruca e Piripiri.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de campo e uma pesquisa bibliográfica. O estudo teve como sujeitos nove egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em Piripiri-PI, formados no período de 2013.2 e 2015.1. A turma de 2013.2 refere-se à última turma formada com o que a instituição chama de currículo 01, ou seja, pelo projeto político pedagógico que entrou em vigência em 2004/1; a turma de 2015.1 foi a primeira turma formada com o currículo 14, que entrou em vigência em 2010.1 - estes discentes ingressaram na instituição em 2011.1.<sup>2</sup>

A coleta de dados foi feita por meio de uma entrevista semiestruturada, com a utilização de gravador para posterior transcrição das falas dos participantes. Os dados foram discutidos de forma qualitativa por meio de análise e interpretação.

Acredita-se que a pesquisa é de suma importância para o campus, pois é de onde saem os futuros profissionais da área, além de ser o lugar ideal para se discutir tal problema. Os trabalhos acadêmicos são maneiras pelas quais

---

<sup>2</sup> No ano de 2010 não houve egresso no Curso de Pedagogia no Campus Professor Antônio Geovanne Alves de Sousa



pode-se chegar a reflexões críticas, no que diz respeito à prática de professores que atuam nos cursos de licenciatura e os que cursaram pedagogia e atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

### **FORMAÇÃO INICIAL: CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Muito se tem discutido a respeito da formação e da práxis do professor, tendo em vista que esses dois elementos são fundamentais para o bom desenvolvimento do processo educacional. Nas mídias, muito se vê e ouve sobre os péssimos índices que as escolas adquirem quando passam por avaliações, levando à reflexão sobre os fatores ocasionadores desses índices negativos. Dentre os fatores de desenvolvimento e evolução das instituições escolares, encontra-se o currículo, pois esse é o responsável por nortear as ações desenvolvidas pelos sujeitos que compõem o sistema educacional.

O currículo tornou-se peça essencial para sanar os baixos resultados da educação brasileira. Nessa conjuntura, ele é tido como o instrumento base que irá nortear as ações dos docentes, tendo em vista que contém métodos, conteúdos, objetivos e estratégias que poderão ser utilizados pelo professor, conforme a situação na qual os sujeitos se encontram inseridos. Nesse sentido, Eyng (2007, p. 24) pontua que o currículo se refere a um:

Conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades. Geralmente, exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam como modelo ideal de escola defendido pela sociedade. A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula.

É relevante deixar claro que existem muitos conceitos acerca da denominação currículo, pois ele é definido conforme a percepção e a situação do sujeito o qual o elabora. Nessa perspectiva, quando determinado, passa a



desempenhar múltiplas funções dentro do contexto para o qual foi efetivado, passando a definir situações e buscando alcançar todos os objetivos por ele traçados.

De acordo com Eynng (2007), o termo currículo vai além da determinação de um conjunto de disciplinas, detalhamento de conteúdo ou da relação dos objetivos com as atividades. Ou seja, ele perpassa esses elementos por meio da relação com os sujeitos sociais e históricos que nele fundamentam seus anseios e lhes proporcionam significado. Diante disso, vê-se que não está atrelado apenas à ação, ao modo de fazer do docente, ele deve ser sempre interpretado como sujeito de transformação dos indivíduos para os quais foi desenvolvido.

Pode-se enfatizar que o currículo é uma das bases para a formação do professor, visto que, durante o processo de preparação do educador, segue-se toda uma grade curricular, métodos e técnicas que possibilitam a sua atuação como profissional. Além disso, após a graduação, o docente sempre necessitará seguir um currículo para o exercício de sua profissão.

Assim, pensar os currículos de formação de professores torna-se fundamental para compreender o tipo de docente que temos hoje na sociedade. Voltando-se especificamente para o curso de pedagogia, Franco (2002) traz que, primeiramente, pensou-se o pedagogo apenas como bacharel, destinando-se o currículo à formação desse profissional. Posteriormente, conforme ocorreram as discussões e transformações do referido curso, englobou-se também, no perfil, a figura do licenciado e passou-se a formular um novo currículo, direcionado tanto ao bacharel como ao licenciado.

Ainda na percepção de Franco (2002), o currículo do curso de pedagogia forma o docente e o cientista da educação, sendo o primeiro um profissional qualificado a trazer a emancipação do processo educativo, capaz de transformar a prática educativa em um instrumento desmistificador da realidade social de forma crítica, intencional e reflexiva. Já o segundo é definido



como o sujeito capaz de mediar um projeto político educacional com base na interação da sociedade e do sistema educativo.

Além disso, o currículo tem o preparo e a capacidade de transformar os saberes da prática docente em saberes pedagógicos, o qual compreende todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo ainda a competência de organizar, ampliar e avaliar as esferas educativas. Dessa forma, observa-se o quão relevante é a construção do currículo, que tem como responsabilidade a formação de profissionais para exercer determinada função no meio social.

Nesse sentido, sabe-se que a formação inicial é a primeira habilitação do indivíduo para exercer sua profissão, é quem vai dar os primeiros suportes teóricos para o desenvolvimento da ação, contudo, ela não é capaz de abranger todo o conhecimento necessário à função do ser educador. Este indivíduo precisa da formação continuada para aquisição de novos conhecimentos, os quais estão em constante mudança. São esses saberes que vão possibilitar a construção da práxis pedagógica do docente de forma crítica e reflexiva, formando um profissional que reflete na e sobre sua ação.

Segundo Perrenoud (2001), ser professor, na atual conjuntura, passou a exigir certa ousadia aliada a múltiplos saberes, principalmente na era do conhecimento e em uma época em que as mudanças estão ocorrendo rapidamente, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência. Nesse contexto, a formação do educador deve abranger todos os saberes, os quais sejam capazes de lhe dar embasamento e conjuntura para o desenvolvimento de sua práxis.

A Constituição Federal de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegura a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, para que a educação seja colocada em prática, necessita-se do professor, o qual é considerado um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento desse processo.



A Lei nº 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs, de forma específica, sobre a formação dos profissionais da educação. De forma peculiar, ela traz princípios e artigos que norteiam a formação e, conseqüentemente, a prática do professor, além de dispor sobre todos os níveis e modalidades do processo educativo, destacando o educador e o aluno como sujeitos principais desse sistema.

Art. 61. A formação de educadores da educação, de modo a abranger aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – A relação entre teorias e práticas, inclusive referente à preparação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para trabalhar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Segundo a LDB, o professor deve ser formado para atender aos diferentes tipos de alunos, percebendo-os como indivíduos ativos, os quais fazem parte de seu processo de formação crítica. Para tanto, o educador precisa fazer uso da teoria para o desenvolvimento da prática. A lei ainda enfatiza que a formação para atuar na educação básica deve se dar em nível de graduação. Sobrinho e Carvalho (2011, p.18) pontuam que:

A formação inicial [...] representa um espaço singular de aprendizagens docentes, constituindo – se contexto no qual o professor vivencia situações preliminares do exercício profissional e, desse modo, é importante o reconhecimento de sua fertilidade como locus de aprendizagens docentes .

A primeira graduação constitui o contato inicial do futuro professor com os saberes docentes e, nesse espaço, ele irá adquirir as teorias a serem colocadas em prática, iniciando, desse modo, a relação teoria e prática. De forma que, ainda na formação inicial, o docente irá vivenciar situações as quais serão permanentes no desenvolver de sua ação como profissional. Além disso,



na relação teoria/prática, é possível uma formação crítica reflexiva, pois é o momento em que o educador passa a refletir sobre sua formação e sua ação pedagógica.

Nesse contexto, percebe-se a relevância do professor que está em constante busca do conhecimento para a construção de sua práxis pedagógica, seja ela na formação inicial ou continuada, pois é por meio desses saberes que o docente irá validar sua ação e, conseqüentemente, compreender o contexto o qual está inserido. Assim, o docente pode buscar desenvolver uma metodologia de acordo com a realidade que se insere.

Para Coutinho (2007), a formação inicial deve ser pautada em uma interdisciplinaridade entre as disciplinas do curso de formação, em que as partes conseguem formar o todo e dando, dessa forma, aos discentes uma ampla visão do contexto de sua formação.

No processo de formação de professores, é essencial que os docentes formadores pratiquem a interdisciplinaridade, pois, por meio dessa relação, o discente será capaz de relacionar os diferentes saberes e a teoria com a prática, desenvolvendo no aluno habilidades fundamentais para o exercício de sua profissão. Segundo Coutinho (2007, p.111),

na formação inicial, o papel do professor é de fundamental importância, quando propicia uma interação com os alunos criando parcerias, trocas mútuas de saberes e experiências que oportunizem a construção de conhecimentos, tendo como ponto de referência as histórias de vida, trazidas pelo aluno do seu contexto sociocultural, para, a partir daí, construir juntos teorias que levem à reflexão crítica.

Fica evidente, segundo a autora, que, durante o processo de formação do professor, é imprescindível colocá-lo como sujeito ativo desse sistema, devendo-se levar em consideração os saberes que o formando possui, os quais foram adquiridos por meio de sua vivência. Dessa maneira, tanto o docente como o discente tendem a trocar conhecimentos e a construir outros a partir da relação entre ambos.



O professor, em período de formação para o exercício de sua profissão, vivencia a condição de aluno, porém não deve confundir suas experiências como discente ao desenvolver suas ações como profissional, pois as condições serão totalmente diferentes. Nesse caso, o docente deve buscar embasamento teórico nas diretrizes as quais lhes proporcionarão consistência para a efetivação de sua prática dentro do contexto educacional.

### **FORMAÇÃO INICIAL: VISÃO DOS DISCENTES**

A formação inicial do professor configura-se como *lócus* onde ele adquire conhecimento, saberes e teorias para colocar em prática na hora de sua atuação. A partir da visão das professoras, egressas da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Antônio Giovanne Alves de Sousa, das turmas do ano de 2013.2 e 2015.1, foi discutido seu processo de formação inicial.

Quando as entrevistadas foram indagadas se a formação inicial delas foi adequada para atuação dentro da sala de aula, das nove entrevistadas, cinco responderam que não:

Não, pois, com relação à teoria e prática, o curso não trabalha muito a prática. Quando o aluno vai para sala de aula, sai de lá de certa forma assustado, pois a teoria não condiz com prática, a realidade é bem diferente da trabalhada na Universidade (Entrevistada III).

Segundo a fala da entrevistada III, fica nítido que, durante a graduação, há mais teoria do que prática, e isso, de certa maneira, prejudica o formando quando vai atuar, visto que tem muitos conhecimentos teóricos, porém não sabe aplicar dentro de uma sala de aula. Nessa perspectiva, ainda pode-se destacar que a teoria trabalhada dentro da universidade não condiz com a realidade do contexto de uma instituição escolar.

No entanto, quatro das entrevistadas pontuaram que a formação recebida na universidade foi adequada para o desenvolvimento de suas práticas, tendo em vista que a graduação tem como objetivo oferecer





embasamentos teóricos e metodológicos para a atuação do futuro profissional, como mostra a fala da entrevistada VIII:

Sim, a pedagogia me trouxe muitos conhecimentos teóricos e procuro trazer o que foi visto no curso para dentro da sala de aula, ao desenvolver minha prática. (Entrevistada VIII).

Para essas educadoras, a graduação em Pedagogia está de acordo com o desenvolvimento da prática e as teorias trabalhadas durante o curso foram fundamentais para dar embasamento para o professor atuar. Além disso, sabe-se que, a partir das teorias, o educador passa a conhecer os fundamentos essenciais para a efetivação de uma práxis reflexiva e transformadora.

Durante toda a formação, o discente passa a ter contato com múltiplos saberes, os quais serão utilizados durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Esses saberes dão ao professor conhecimento e habilidades necessárias para uma atuação consistente, crítica e reflexiva. Os entrevistados foram questionados sobre quais saberes adquiriram durante sua formação inicial. Sobre os saberes adquiridos na formação inicial, a entrevistada VIII afirma:

Muitos, principalmente em relação ao ser professor, porque antes de se entrar na universidade não se tem muito conhecimento, e na universidade a gente adquire os saberes teóricos, filosóficos e os saberes práticos, ou seja, o saber fazer para a atuação do professor, além da reflexão porque o professor precisa dessa reflexão para compreender a sala de aula, assim como a sociedade de forma geral. (Entrevistada VIII).

Com base na fala da participante, observa-se que são diversos os saberes que o graduando obtém e que é dentro da universidade que o sujeito passa a ter a aquisição dos saberes essenciais para sua atuação enquanto profissional, sendo que esse conhecimento ainda favorece a reflexão do professor na e sobre a sua prática docente.

Nessa perspectiva, a formação inicial possibilita ao educador uma prática consistente e reflexiva. Questionou-se se a prática profissional das professoras é resultado da sua formação acadêmica ou sofreu outra influência. Três das egressas participantes da pesquisa disseram que é resultado apenas



da graduação. Já seis delas responderam que foi tanto da graduação como também da influência da prática de outros profissionais, o que pode ser constatado nesta fala:

Da graduação junto com as influências de outras, pois somente a formação acadêmica não é suficiente para tornar o professor um bom profissional. (Entrevistada VIII).

Com isso, observa-se que a maior parte das participantes tem suas práticas resultantes tanto da formação inicial como das experiências de outros educadores. Nesse contexto, ficou evidente que apenas a graduação não é suficiente para a atuação do professor, ele precisa dos saberes de outros profissionais para acrescer sua práxis, principalmente dos saberes da experiência, que leva o indivíduo ao saber fazer.

Dessa forma, percebe-se que a graduação deve estar em uma constante relação teoria e prática. A teoria traz os fundamentos, saberes e princípios para o professor conhecer a evolução do sistema educacional, além de ser a base para o desenvolvimento da práxis docente. Nesse sentido, a teoria atrelada à prática ainda tem a função de levar o educador à reflexão, a identificar seu real significado dentro do processo educativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O século XXI vem trazendo grandes promessas de avanço para a educação, principalmente para a construção de identidade dos profissionais que a compõem. Diante de uma sociedade complexa, dinâmica e transformadora, fica nítido que a formação do professor deve se dar de forma crítica e reflexiva, preparando profissionais com capacidade de modificar a realidade social. Nesse sentido, o presente trabalho abordou a formação dos egressos do curso de Pedagogia do Campus Antônio Giovanne Alves de Sousa e a sua prática dentro das instituições escolares, discutindo-se o currículo de formação dos profissionais entrevistados atrelado à realidade do desenvolvimento de sua profissão.



A formação inicial dá embasamento teórico e metodológico para o indivíduo realizar sua ação. Por meio dela, ele passa a conhecer as teorias que formam o universo da educação, conhecendo seus principais teóricos e o que eles dizem a respeito das instituições escolares e dos sujeitos que as integram. Dessa maneira, a formação inicial é apenas o começo de um contínuo caminho de busca do saber que se encontra em constante modificação. Além disso, no atual contexto, a sociedade passa a exigir uma educação de mudanças, transformadora da realidade social que há em nosso país.

Percebeu-se que os saberes que ainda faltam aos egressos entrevistados condizem com o saber fazer e ao saber ser, uma vez que ambos os saberes serão adquiridos somente por meio do exercício da profissão e não apenas durante a graduação. Na universidade, o indivíduo absorve apenas os saberes teóricos e, nesse caso, o professor (a) ficará na responsabilidade de colocá-los em prática e assim construir o seu saber fazer e o saber ser. Nesse sentido, muitos docentes não conseguem colocar em prática os saberes obtidos na graduação pelo fato de não conseguirem formular esses dois saberes.

Contudo, constatou-se que o referido curso forma um profissional reflexivo e pesquisador do ambiente no qual está inserido e, nesse contexto, sabe-se o quão relevante são essas ações no desenvolver de qualquer prática, pois a partir delas passa-se a enxergar, de diferentes formas, o ambiente educacional e a buscar soluções, as quais só são possíveis por meio da reflexão e da pesquisa. Desse modo, acredita-se que o estudo serviu como reflexão sobre pontos relevantes da prática docente dos alunos egressos do curso de Pedagogia, do Campus Antônio Giovanne Alves de Sousa, que atuam em Piripiri e Piracuruca, como também serviu para despertar uma visão crítica a respeito da formação e da prática de alguns profissionais da educação.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 23 set. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.**

Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Acesso em 23 set. 2023.

COUTINHO, R. M. T. **Pedagogia do ensino superior: formação inicial e formação continuada.** Teresina, 2007.

EYNG, A. M. **Currículo escolar.** Curitiba: Ibpex, 2007.

FRANCO, M. A. S. Indicadores para um currículo de formação de pedagogos. In: DALVA, E.; VANILTON, C. S. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-189.

PERRENOUD, P. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOBRINHO, M.; CARVALHO, J. A. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos.** Teresina: EDUFPI, 2011.



# **O INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR PEDAGOGOS RECÉM-FORMADOS**

Josefa Caroline Freitas da Silva

Ana Gabriela Nunes Fernandes

## **INTRODUÇÃO**

Por se tratar de uma pesquisa do âmbito educacional, é importante mencionar o Artigo 205 da Constituição de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Por certo, a Educação faz parte da sociedade e tem relação direta com o preparo do ser humano para o trabalho. Nesse sentido, é bastante significativo explanarmos sobre o preparo de profissionais para o exercício da docência e principalmente quais são os desafios no início da carreira.

Considera-se que a fase do início da docência são os primeiros cinco anos após a graduação, que corresponde ao período da transição de estudante para docente. É nessa fase em que surgem várias dúvidas sobre ser professor e a construção da identidade, o que implica em saberes sociológicos, filosóficos e, principalmente, psicológicos que sustentam as reflexões na busca de qual caminho seguir, em conformidade com Gabardo e Hobold (2011, p. 86):

Se por um lado o início de carreira docente é importante, por outro é um período difícil, onde o professor experiencia novos papéis e se depara com inúmeros desafios, tais como a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os estudantes e com os próprios colegas professores, gestores e familiares.

Visto que são tantas as exigências do mercado de trabalho, é comum ouvir dos graduandos de Pedagogia muitos questionamentos voltados para o



que irão fazer depois de formados, como por exemplo: Será que vou conseguir um trabalho logo? Qual metodologia irei usar na sala de aula? Como os professores irão me receber? Que tipo de profissional eu irei ser? Irei conseguir ministrar uma boa aula? Dentre outras questões voltadas para os desafios do início da profissão docente.

Gabardo e Hobold (2011) partem da premissa de que o início da docência é desafiante, sendo também um momento importante na construção da carreira docente e na construção da identidade. Com base nessa discussão, elaboramos como problemática dessa pesquisa o seguinte questionamento: Quais os desafios enfrentados pelos pedagogos em início de carreira e como esses desafios impactam na construção da sua identidade e no seu processo formativo? A partir disso, as questões norteadoras elaboradas foram: Quais as dificuldades enfrentadas pelos pedagogos recém-formados na sua prática pedagógica e como elas influenciam a construção da sua identidade? Como o professor recém-formado avalia a sua formação inicial diante dos desafios enfrentados?

Reiteramos que o início da docência é também um período difícil em que há incertezas, medos e inúmeros desafios, que impactam na construção da identidade profissional do docente. Perante o exposto, apresentamos o objetivo geral da pesquisa, a saber: analisar os desafios enfrentados pelo(a) pedagogo(a) em início de carreira, buscando compreender os impactos que causam na construção da sua identidade e na avaliação do seu processo formativo. Para atender a esse objetivo, é necessário propor como objetivos específicos: evidenciar as dificuldades enfrentadas pelo(a) pedagogo(a) recém-formado na sua prática pedagógica, buscando compreender como essas dificuldades constituem a sua identidade e verificar como o professor em início de carreira avalia sua formação diante das necessidades emergentes na prática pedagógica.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo descritiva. A pesquisa foi desenvolvida com quatro docentes



formados em Pedagogia que estão em início de carreira e atuam em uma escola da rede privada do município de Campo Maior-PI. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas e, para os procedimentos da análise de dados, usamos a técnica Análise de Conteúdo fundamentada nas ideias de Bardin (2011).

O referencial teórico da presente pesquisa se fundamenta na exploração de artigos, dissertações, pesquisas e trabalhos científicos que discutem e que contribuíram de maneira significativa para aprofundar conhecimentos em torno da temática abordada. Para isso, tomamos como referência estudos de autores como Pimenta (1997) e Huberman (1997).

Para uma melhor organização e entendimento da fundamentação teórica da pesquisa, explanamos sobre o cenário de formação no curso de pedagogia, a construção da identidade docente e os desafios do início da docência.

## **DISCUSSÕES TEÓRICAS PARA COMPREENDER O CENÁRIO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E OS DESAFIOS EMERGENTES DA PRÁTICA**

O início da profissão docente é o momento mais difícil da carreira, pois é a passagem de estudante a professor, a qual teve início na graduação, com as atividades de estágio e prática de ensino. Nesse período, surgem dúvidas e inquietações relacionadas à profissão docente. Segundo Tardif (2002, p. 11, *apud* Gabardo e Hobold, 2011, p. 86), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Para Borges e Santos (2019), o início da carreira docente é marcado por inúmeros desafios, conflitos e várias crises, em que o professor é visto como um ser preparado para atuar diante desses obstáculos e divergências apresentadas em seu cotidiano, na sala de aula. Mas, de forma pessoal e



individual, o recém-formado se sente desafiado e inseguro e é nesse momento que, muitas vezes, não se vê preparado para exercer o seu trabalho.

Por um lado, o início da docência para os graduandos é um momento desafiante, cheio de descobertas e surpresas. Por outro, com a graduação concluída, já exercendo o trabalho em sala de aula, na transição de discente para docente, essa fase pode ser frustrante ou também satisfatória. Tudo vai depender de como o educador irá lidar com as diversas situações que poderão surgir na sala de aula, como também a concretização dos saberes teóricos, que irão contribuir para uma prática docente em que o professor irá saber ensinar, terá domínio dos conteúdos das disciplinas e ainda terá que saber resolver os conflitos específicos da sua profissão, como ter a mediação da relação professor aluno, com os pais dos alunos e com a comunidade escolar.

O professor em início de carreira vive um momento de aprendizado da profissão, momento em que está ressignificando a sua formação inicial para a realidade do contexto do trabalho docente. Em conformidade com Martins e Santos (2018, p. 2):

Ser professor no início da carreira docente é um momento importante para a constituição de sentidos e significados do ser docente. Esse início na profissão é marcado por dificuldades, descobertas, satisfações, insatisfações, inseguranças, medo, entre outros aspectos.

A insegurança do docente em início de carreira se dá por vários fatores. Nesse contexto, Paulo, Almeida e Carvalho (2020) afirmam que os cursos deveriam rever o seu formato, o processo de formação e favorecer a preparação para o mercado de trabalho, uma vez que conseguir ingressar no mercado de trabalho é, sem dúvida, um dos maiores desafios enfrentados pelo recém-formado. Para tanto, considerando a experiência profissional exigida para conseguir um trabalho, faz-se perceber que as instituições formadoras precisam estar atentas às demandas do mercado de trabalho. No que se refere à docência, os autores Paulo, Almeida e Carvalho (2020)





destacam que o estágio do curso de Pedagogia não é suficiente para habilitar e capacitar o pedagogo recém-formado.

No tocante ao exercício profissional da docência, Pimenta (1997) aponta que a formação inicial tem a finalidade de habilitar, de forma legal, o discente para exercer o seu papel de professor. Também se espera que essa etapa de estudo forme o professor ou que contribua para a sua formação, ou seja, espera-se que o curso de formação de professores não capacite apenas para desenvolver e realizar atividades burocráticas e aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas. Dessa maneira, é necessário que o curso de formação inicial de professores proporcione ao educador conhecimentos para desenvolver nos alunos habilidades, atitudes de valores, contribuir para a humanização dos alunos historicamente situados e, a partir das necessidades e desafios que o ato de ensinar apresenta, ele saiba mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática, fazendo assim um processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa com abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2002), esse tipo de pesquisa responde a questões muito particulares e permite visualizar um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois preocupa-se com significados mais profundos das relações sociais que não podem ser reduzidos a variáveis quantitativas.

Nesse sentido, a pesquisa é do tipo descritiva e, segundo Gil (2002, p. 42), essa é uma técnica padronizada de coleta de dados usada para aplicação de questionários e observação sistemática, assim, o autor afirma que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o



estabelecimento de relações entre variáveis”. Dessa forma, esse é o melhor método a ser usado para alcançarmos o objetivo deste estudo.

Quanto ao cenário da pesquisa, inicialmente seria realizada somente nas escolas públicas de Campo Maior-PI, com o intuito de discutir as questões formativas tendo como cenário a rede pública municipal. No entanto, identificamos apenas uma escola pública contendo em seu quadro pessoal um professor que atendesse ao critério de estar em início de carreira, entendida como os primeiros cinco anos de atuação, de acordo com Huberman (1999). Ainda, ao realizar um contato prévio para a coleta de dados, recebemos a informação que a participante da escola pública não estava mais trabalhando naquela instituição.

Por conta da dificuldade em encontrar pedagogos recém-formados atuando em escolas da rede pública da cidade, decidimos que a pesquisa seria realizada em duas escolas, uma da rede pública municipal e a outra da rede privada do referido município. A escola da rede privada foi escolhida a partir do perfil do público-alvo, que são crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e da existência de professores em início de carreira, segundo definimos na nossa pesquisa.

Para definir os critérios de escolha dos participantes desta pesquisa, tomamos como base as ideias de Huberman (1999) acerca do ciclo de vida profissional, que seria a trajetória do docente, incluindo os momentos de adaptação, os desafios que o fazem ter um maior ou menor investimento na carreira profissional. Segundo o teórico mencionado, as fases que definem esses momentos são: a entrada na carreira (um a três anos), a fase de estabilização (quatro a seis anos), a fase de diversificação (sete a vinte e cinco anos), a fase de distância afetiva ou serenidade (vinte e cinco a trinta e cinco anos) e, por fim, a fase do desinvestimento, quando o docente passa a se voltar mais para questões pessoais (trinta e cinco a quarenta anos). Com base nessa classificação e nas reflexões levantadas pelo autor, definimos os cinco primeiros anos como fundamentais para a vivência dos primeiros desafios na



docência e a busca de estabilização acerca das suas práticas e objetivos na docência.

No momento das entrevistas, com o objetivo de respeitar o anonimato das entrevistadas e, ao mesmo tempo, facilitar a análise dos dados coletados, solicitamos às professoras que escolhessem um nome fictício para a sua identificação. A fim de facilitar a escolha, sugerimos que poderia ser o nome de uma princesa, ou de uma flor, pedra preciosa ou algo com o qual se identificassem. Esses foram os nomes fictícios escolhidos pelas professoras: Rosa, Diamante, Opala e Lady. A seguir, são apresentadas as quatro professoras participantes:

Quadro I: Caracterização dos participantes da pesquisa

Rosa	Tem a formação inicial em Pedagogia, atua no Ensino Fundamental 1, em turmas de 1º ao 5º ano. Leciona há 3 anos .
Diamante	Possui graduação em Pedagogia, leciona no Ensino Fundamental 1, nas turmas de 1º ao 5º ano, ministrando aulas nas disciplinas de História e Geografia. Seu tempo de atuação na docência é 1 ano.
Opala	É graduada em Pedagogia, atua no Ensino Fundamental 1, em turmas de 4º e 5º ano, exerce a docência há 5 anos.
Lady	Possui formação em Pedagogia, é professora no Infantil 1, com crianças de 2 a 3 anos. Leciona há 2 anos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas, por ser uma técnica que melhor atende aos objetivos da presente pesquisa, uma vez que “uma das funções da entrevista narrativa é contribuir com a construção histórica da realidade e, a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 194- 195). Ainda em conformidade com esse autor, pode-se afirmar que a técnica narrativa é usada para gerar histórias que possuem diferentes formas de serem analisadas.

Um fator importante nas entrevistas narrativas é a profundidade e a especificidade das informações que podem ser coletadas, pois, para o



pesquisador, podem ter um maior ou menor número de informações, a depender do que o entrevistado informa. Todavia, as narrativas revelam experiências coletivas, quando abordam questões sócio-históricas e, ao mesmo tempo, expõem experiências individuais.

Para os procedimentos da análise de dados, usou-se a técnica Análise de Conteúdo fundamentada nas ideias de Bardin (2011), pois, segundo a autora, o recurso Análise de Conteúdo é indispensável para um material dito “qualitativo”, uma vez que, nesse tipo de pesquisa, é fornecido um material verbal rico e complexo. Nesse sentido, em conformidade com Bardin (2011), na técnica citada há três etapas: a leitura flutuante do conteúdo das entrevistas, objetivando identificar os elementos recorrentes; posteriormente, faremos a codificação, utilizando critérios como frequência em que o conteúdo aparece na fala dos participantes, enumeração dos termos mais significativos, dentre outros; e a posterior categorização do material, selecionando as unidades de contexto e construindo as categorias com base no conteúdo que foi emergindo das transcrições.

Para a condução da pesquisa com as entrevistadas, seguimos os protocolos a fim de garantir a confidencialidade das informações e o sigilo das participantes, submetendo o projeto ao Comitê de Ética e entregando aos participantes e à escola os termos que asseguram todo o processo ético na realização da pesquisa. Além disso, analisamos as falas das participantes entrevistadas conforme os critérios do objeto de pesquisa abordados no referencial teórico produzido. Dessa forma, fazendo uso da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), definimos as seguintes categorias para análise de dados: 1) A construção da identidade docente, que está dividida em duas subcategorias, sendo a primeira as questões pessoais identitárias e a segunda as questões da própria prática; 2) Descontinuidades entre formação e prática. Logo abaixo faremos uma breve explanação das categorias aqui mencionadas.



## **A Construção da Identidade do Pedagogo**

Nesta subcategoria, abordamos as questões pessoais da identidade docente, ou seja, foram explanadas algumas emoções que surgem no período em que a identidade está em construção, assim como a identificação e a não identificação com determinada etapa da Educação Básica.

Na categoria, foram mencionados aspectos da profissão docente que estão relacionados com o lado pessoal do professor, que, todavia influenciam diretamente na construção da identidade docente desse profissional. Por outro lado, há as questões da própria prática docente, que também influenciam fortemente na construção da identidade, portanto o assunto será abordado na categoria seguinte.

### **Questões da Própria Prática**

Partindo da premissa de que a profissão docente tem como principal foco a sala de aula, nesta categoria foram mencionados aspectos da própria prática do professor, bem como o processo de inclusão e a relação com os pais. Para os docentes que estão construindo a sua identidade, os fatores da própria prática intervêm, de forma direta ou indireta, nesse momento da vida do professor.

Sobre as relações na escola Huberman (1999), é mencionada a entrada na carreira, que é uma fase de descoberta em que o professor se encontra entusiasmado, portanto, nesse momento, a exploração por meio da prática pode ser limitada ou não pela instituição de ensino onde o professor trabalha. No caso de não ser limitada, o professor aprende muito por meio dessa prática, por outro lado, se a prática do professor for limitada, o mesmo não terá muito aprendizado.



## **Descontinuidades entre Formação e Prática**

Nesta categoria, foram explanados aspectos contemplados pelas professoras nas entrevistas, tais como os embates entre a formação recebida e os desafios, a ausência de correspondência teórica com a prática e o não aprofundamento de conhecimento em tecnologia, considerando que, devido a pandemia da COVID-19, tem sido exigido um maior uso da tecnologia no meio educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos nesta pesquisa que a fase do início da docência são os primeiros cinco anos após a graduação, o que corresponde ao período da transição de estudante para docente. Então, diante da discussão em torno da temática e da análise feita ao material coletado por meio das entrevistas narrativas, buscamos atender aos objetivos da pesquisa.

Assim, constatamos que as professoras em início de carreira passam por muitos desafios, sentem-se inseguras em estar atuando em determinada etapa da Educação Básica, principalmente na Educação Infantil, entretanto podemos perceber que isso se deve ao fato do agir pedagógico próprio dessas etapas. Por outro lado, as dificuldades relatadas pelas docentes se referem às questões pessoais e identitárias, pois envolvem os sentimentos, as emoções positivas e negativas, como também a identificação ou a não identificação com Educação Infantil ou com o Ensino Fundamental.

As docentes entrevistadas afirmam que encontram desafios relacionados com as questões da própria prática. Assim, cabe mencionar que, na sala de aula, há várias crianças e cada uma possui uma especificidade, fato que se torna um desafio para as professoras em início de carreira, pois não sabem lidar com as dificuldades dos alunos. Nessa perspectiva, as professoras



acrescentam que estudam e fazem pesquisas, para assim conseguir lidar com as especificidades de cada aluno.

Dentre os desafios relatados pelas professoras em início de carreira, mencionamos as questões pessoais identitárias e as questões da própria prática, que são aspectos que um professor recém-formado encontra ao iniciar o trabalho na docência. Nesse sentido, as questões que emergiram na pesquisa estão diretamente ligadas à construção da identidade do profissional docente, assim podemos perceber que a construção da identidade docente sofre influência da formação inicial e da prática da sala de aula.

Falando sobre a formação inicial e a prática na sala de aula, podemos perceber que existem disparidades com a relação à teoria e prática, de modo que, quando as professoras vão atuar na Educação Básica, sentem bastante dificuldade, por não ter experiência na prática, e isso faz com que as educadoras sintam medo, insegurança, dificuldades, o que gera sentimentos que as levam a pensar em desistir.

Esta pesquisa se mostrou relevante e poderá contribuir para que os professores em início de carreira percebam que os primeiros anos na docência constituem uma fase que possui muitos desafios inerentes a este processo. Por outro lado, é importante e necessário que haja mais pesquisas que abordem a formação inicial e o início da docência, incluindo elementos da Psicologia Social, como a construção da identidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. São Paulo: Revista Ampliada, 2011.

BORGES, M. C; SANTOS, P. V. O professor iniciante da educação básica: uma reflexão sobre seus desafios e aprendizados. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01-26, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1191>. Acesso em: 27 set. 2023.

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



GABARDO, C. V; HOBOLD, M. S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 3, n. 5, p. 85-97, 19 jun. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/48>. Acesso em: 27 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

MARTINS, F. B. M; SANTOS, Q. D. O. **Ser professor no início da carreira docente**. XIV ANPED-CO. XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste. 3504 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018) GT 08 - Formação de Professores. 2018. Disponível em: <https://1library.org/document/yn6d04pq-ser-professor-no-inicio-da-carreira-docente.html>. Acesso em: 27 set. 2023.

MINAYO, M. C. S (org); DESLANDES, S. F; NETO, O. C; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MUYLAERT, C. J et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em: 27 set. 2023.

PAULO, F. C; ALMEIDA, I. N. S; CARVALHO, V. D. R. Os Obstáculos Encontrados pelos Recém-Formados de Pedagogia na Busca do seu Primeiro Emprego: a formação inicial não é o suficiente. **Multidebates**, v. 4, n. 1, p. 79-88, 2020. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/238>. Acesso em: 27 set. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 22, nº 2, p 72- 89, jul/dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 03 jul.2022.





## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PIAUÍ**

Dejane Sotero Sousa  
Adriana e Silva Sousa

### **INTRODUÇÃO**

Passados pouco mais de trinta anos de redemocratização do Brasil, seguimos enfrentando desafios na construção e aperfeiçoamento dos nossos mecanismos de representatividade e participação. Nesse contexto, há tensões no desenvolvimento da democracia brasileira que envolvem, principalmente, a participação cidadã para além do ato de votar, o que supõe ação e consciência política dos direitos e deveres, abrindo caminho para novas conquistas sociais. Isso porque a democracia está intrinsecamente ligada ao ato de participar com vias à conquista de direitos.

Diante desse cenário, são diversas as análises feitas sobre as políticas públicas educacionais que normatizam a gestão democrática nas redes públicas de ensino do país. Contudo, tais normatizações são marcadas pela contradição de interesses de classes e balizadas não só pelo contexto socioeconômico e político em que foram engendradas, mas também por aquele sob o qual se desdobram. Por conseguinte, não dispensam a construção da luta cotidiana por sua efetivação e aperfeiçoamento, uma vez que “a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates. Portanto, ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica sua execução” (Adrião; Camargo, 2001, p. 70).

Dito isso, é imprescindível notar que a gestão educacional envolve o estabelecimento e cumprimento de normas, leis, princípios e diretrizes comuns



(Lück, 2017). Contudo, esses dispositivos legais guardam contradições que podem resultar em avanços e retrocessos no que diz respeito à gestão democrática dos múltiplos espaços educativos, a depender das relações de força e do contexto sócio-histórico de cada época.

Assim, a presença da gestão democrática do ensino público, instituída pela Constituição Federal de 1988, mesmo que seja um grande ganho para a educação brasileira - por compreender que processos autoritários não são capazes de garantir uma educação de qualidade - apresenta limites que não estão circunscritos apenas à sua concretização. Vieira e Vidal (2015) tratam dos limites impostos à gestão democrática na referida Constituição e chamam atenção para o perigo de que a legislação complementar represente um risco para a gestão democrática ao delegar aos sistemas de ensino municipais e estaduais a sua regulamentação. As referidas autoras asseveram que:

*A Constituição Federal (CF) de 1988 define a “gestão democrática” como um dos princípios orientadores “do ensino público” e “na forma da lei” (Art. 206, VI). Tais atributos não são triviais por sinalizarem a educação pública como espaço por excelência de sua aplicação, remetendo à autonomia das unidades federadas a legislação sobre a matéria. Por isso mesmo, ao longo do período pós-1988, estados e municípios brasileiros mantiveram entendimentos próprios e, por vezes, muito diferenciados acerca da gestão democrática (Vieira; Vidal, 2015, p. 22-23 – grifo nosso).*

É nesse cenário de regulamentação da gestão democrática que a presente pesquisa se insere, buscando compreender seus desdobramentos na rede estadual de educação do Piauí, no âmbito das políticas públicas educacionais e com ênfase no processo de escolha de diretores escolares. Com isso, objetivamos analisar regulamentações da rede estadual do Piauí sobre o processo de escolha de diretores escolares, no contexto da gestão democrática.

Em busca de atingir tal objetivo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental, amparada nas conceituações e orientações de Gil (2010) acerca dessas modalidades de investigação. Na modalidade bibliográfica, abordou-se categorias como gestão democrática e



participação, além de buscar compreender a função do diretor escolar e os diferentes aspectos que envolvem a escolha para esse cargo. Na documental, analisamos os principais documentos que regulamentam a gestão democrática e o processo de escolha de diretores escolares na rede estadual do Piauí como: a Lei Complementar nº 71 de 2006; o Decreto nº 13.867/2009; o Plano Estadual de Educação do Estado do Piauí (PEE-PI) 2015-2025; e o Decreto nº 16.902/2016.

A síntese dos resultados desta pesquisa está organizada em dois tópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro tópico aborda a função do diretor escolar no contexto da gestão democrática e as formas de escolha para o cargo e estão amparados nos estudos de Paro (2003, 2010, 2016) e Libâneo (2004). No segundo tópico, estão elencadas as análises dos documentos já referidos no parágrafo anterior.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIRETOR ESCOLAR**

A gestão democrática é um pilar constitucional importante para a garantia da qualidade educacional das escolas públicas que devem assegurar um espaço participativo, envolvendo toda a comunidade nas decisões dos processos educativos que se concretizam dentro da escola. Assim, quando efetivados por sujeitos que se reconhecem agentes de sua construção, há uma relação necessariamente democrática, tratada em ideia e concreticidade (Paro, 2010).

No contexto democrático, Libâneo (2004, p. 101) considera que “a direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos”. O diretor escolar, nesse sentido, é um sujeito importante dentro das dinâmicas democráticas da escola na condução dos processos educativos, ao passo que representa toda a sua comunidade escolar perante o Estado e a sociedade, mas não pode ser uma figura autoritária e centralizadora.



A investidura no cargo de diretor, bem como suas funções, é normatizada pelos estados e municípios que lhes conferem a responsabilidade de representar determinada comunidade escolar. Assim, é o diretor quem responde ao Estado pela execução das atividades da escola, e é ele também quem deve reivindicar e buscar melhores condições para o fazer educativo, ou seja, deve trabalhar em função da comunidade que ele representa. Esse quadro se revela contraditório, configurando-se em duplicidade de ações que ocasiona por vezes, segundo Paro (2016, p. 16),

[...] um caráter autoritário ao diretor, na medida em que se estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na direção escolar; [...] faz com que o diretor busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência ao diretor que em nada confere à realidade concreta.

Com isso, percebemos que o diretor é, na escola, poder instituído pelo Estado. Contudo, no contexto da gestão democrática, o gestor deve ser representante de um esforço de participação, com poder constituído pela comunidade, e as ações da gestão devem assumir um papel de estabelecer o diálogo e a participação com a comunidade, representando ativamente seus objetivos.

Dessa maneira, o diretor deve ser o responsável pela função determinante de catalisar os interesses da comunidade escolar que, de forma estratégica, a partir dos diversos instrumentos de participação comunitária, fortalece os processos educativos, com o objetivo de alcançar a efetivação do acesso dos estudantes aos conhecimentos necessários a sua formação, fomentando articulações capazes de promover a permanência e a qualidade de ensino.

A partir dessa perspectiva, a centralidade de poder na figura do diretor vem sendo desconstruída com base nos princípios da gestão democrática. O diretor escolar passa a ter sua função voltada às necessidades da escola e do seu projeto pedagógico em primeira instância, mesmo enquanto funcionário a serviço do Estado. Dessa maneira, “se [...] a direção está embutida de uma



política e de uma filosofia de educação, sintetizam-se nela, e, por decorrência, na função do dirigente escolar, os próprios objetivos que cumpre a escola alcançar” (Paro, 2010, p. 775). Para isso, devemos pensar a democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, sendo um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo na plenitude de sua personalidade (Paro, 2016).

Esse aspecto democrático é necessário estar presente na relação entre diretor e comunidade escolar, para que o caráter representativo do gestor seja preponderante ao simbolismo de seu papel de autoridade estatal. Daí, muitas vezes, a crítica à função do diretor pela falta de uma explicitação da sua característica de agente político, diante do trabalho de gerir uma instituição educacional, com fins a democratização do conhecimento (Paro, 2010).

Dessa forma, é preciso compreender a função essencial que o diretor deve desempenhar nas relações democráticas e participativas da escola, principalmente pelo fato desse gestor ser visto, muitas vezes, como figura centralizadora de poderes. Para desconstruir isso, a escolha do diretor deve contemplar dinâmicas participativas. Desse modo, os processos de provimento para o cargo de direção desempenham importante função no contexto da gestão democrática.

Paro (2003) pontua que, grosso modo, podem ser consideradas três modalidades de escolha de diretores, sendo todas elas passíveis de variações que, todavia, não mudam suas características básicas: nomeação por autoridade estatal; concurso de títulos e provas; e eleição. Essas formas não necessariamente se excluem. Na verdade, é mais provável verificar nos sistemas de ensino uma certa integração entre duas ou mais das modalidades supracitadas.

Entendemos que podem existir várias etapas em um mesmo processo de escolha de diretores, mas consideramos aquela que contempla a participação da comunidade escolar como imprescindível para o estabelecimento da gestão democrática. Conforme assevera Paro (1995), a



escolha de diretores deve estar acima de qualquer solução burocrática e clientelista, ocorrendo necessariamente pela manifestação da vontade da comunidade escolar, para que haja um comprometimento com a gestão democrática da escola.

Por fim, é preciso destacar que a escolha do diretor escolar contempla as várias faces da gestão macro e micro. Daí a importância de se pensar a escolha do diretor nas escolas públicas segundo os preceitos da gestão democrática, o que inclui uma análise das normatizações estatais, buscando seus limites e perspectivas, como faremos no tópico seguinte.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PIAUÍ**

Como foi discutido, a gestão democrática deve ser implementada a partir de processos concretos de participação da comunidade escolar. Nesse contexto, a escolha do diretor é um dos instrumentos estratégicos para o fortalecimento dessa gestão, levando em conta a importância de sua função enquanto elemento capaz de catalisar e representar a comunidade escolar junto às demais instâncias de participação da gestão democrática.

No estado do Piauí, existem regulamentações importantes que contemplam a normatização acerca da gestão democrática, dentre as quais destacamos aquelas correspondentes à década de 2006-2016 (Quadro I).

O Quadro I representa um esforço necessário de sistematização e análise do arcabouço legal que alicerça as implementações das políticas públicas educacionais direcionadas à gestão democrática das escolas da rede estadual piauiense. A partir dele, tecemos algumas considerações sobre a regulamentação acerca da gestão democrática no estado do Piauí, com foco na escola de diretores escolares.



Quadro I – Principais regulamentações da gestão democrática no estado do Piauí (2006-2016)

Regulamentação	Descrição
Decreto nº 13.868/09	Regulamenta o Art. 119º da Lei Complementar n. 71 de 26 de julho de 2006, disciplinando o processo de escolha de diretores das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí e dá outras providências.
Instrução Normativa nº 01/11	Não encontrada
Decreto nº 15.390/13	Disciplina o processo de eleição de diretores da Rede Estadual de Ensino, de conformidade com o Art. 119º, da Lei Complementar nº 71 de 26 de julho de 2006 e dá outras providências.
Decreto nº 15.409/13	Altera o Decreto nº 15.390, de 09 de outubro de 2013, que "disciplina o processo de eleição de Diretores de Escolas da Rede Estadual de Ensino, de conformidade com o artigo 119, da Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006, e dá outras providências".
Decreto nº 16.902/16	Dispõe sobre a seleção interna para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e dá outras providências.

Fonte: elaboração própria

A Lei Complementar nº 71/2006 - que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências - traz importantes normativas sobre a gestão democrática. A primeira menção se dá com relação à gestão democrática como um dos princípios fundamentais da valorização dos trabalhadores em educação básica do estado do Piauí, no Art. 6º, contemplando não somente os docentes, mas os demais profissionais que constituem o quadro laboral da escola (Piauí, 2006).

Nas disposições finais da referida Lei, temos a seguinte redação, no Art. 119º: "fica garantida a gestão democrática do Sistema Estadual de Ensino através da eleição direta para a função de Diretor de Unidade Escolar da rede básica de ensino, na forma disciplinada em regulamento" (Piauí, 2006, n.p).

Nesse trecho, a legislação piauiense limita-se a reduzir a garantia da gestão democrática de suas escolas à eleição direta de diretores, evidenciando ainda a necessidade de uma regulamentação específica para disciplinar tal garantia.

De forma mais ampla, o Decreto nº 13.867, de 30 de setembro do ano de 2009, que regulamenta o Art. 119º de Lei Complementar nº 71 de 2006, disciplina a gestão democrática nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí, compreendendo-a como eixo norteador das políticas da escola, além de dar outras providências. Assim, afirma-se:

Art. 1º A gestão democrática da Rede Pública Estadual de Ensino, princípio constitucional, será exercida pelo Núcleo Gestor da Escola com o auxílio e a fiscalização do Conselho Escolar, na forma do presente Decreto, observando os seguintes preceitos:

I - autonomia pedagógica;

II - transparência nos mecanismos administrativos e financeiros;

III - respeito à organização dos segmentos da comunidade escolar;

IV - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos consultivos;

V - participação e valorização dos profissionais da educação;

VI - garantia da descentralização do processo educacional (Piauí, 2009, n.p).

Nesse trecho, são esclarecidos os preceitos da gestão democrática na rede pública de ensino do Piauí, garantindo a participação da comunidade escolar, bem como a descentralização dos processos educativos. Contudo, a escolha de diretores é regulamentada de forma ainda imprecisa ao afirmar que “a autonomia da gestão das Unidades Escolares será assegurada da seguinte forma: I - escolha do Diretor pela comunidade escolar, conforme legislação específica” (Piauí, 2009, n.p).

A Lei nº 6.733, de 21 de dezembro de 2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação do Estado do Piauí (PEE-PI) 2015-2025, estabelece diretrizes, metas e estratégias em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. No PEE-PI 2015-2025, a implementação da gestão democrática é pontuada da seguinte forma:

Art. 9º O Estado do Piauí e seus Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei,





adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Piauí, 2015, n.p).

O artigo supracitado não concede maiores orientações para as regulamentações que deverão amparar a gestão democrática das escolas públicas dos sistemas de ensino da rede estadual piauiense, assim como ocorre na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, o PEE 2015-2025 ao estabelecerem que cada rede de ensino deverá disciplinar a gestão democrática.

Na Meta 19, o PEE-PI 2015-2025 disserta diretamente sobre as condições para a efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino do Piauí com a seguinte redação:

Assegurar, no prazo de 01 (um) ano, condições para a efetivação da gestão democrática da educação associada à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos da União e apoio técnico da União, Estados e municípios (Piauí, 2015, n.p).

Nessa meta, o prazo de um ano é estabelecido para que a gestão democrática da educação seja implementada nas escolas estaduais e municipais, salientando a necessidade de associação de consulta pública à comunidade escolar. Nesse cenário, institui-se o Decreto nº 16.902/2016, que disciplina a escolha de diretores na rede estadual de ensino. É importante destacar que não apenas o cargo de diretor é regulamentado por esse decreto, pois trata também do processo de provimento do cargo de coordenador pedagógico, todavia apenas a escolha do diretor ocorre por meio de eleição secreta e direta.

Segundo o Decreto nº 16.902/2016, no Art. 3º, o processo de escolha de diretores constará de duas etapas. A primeira etapa ocorre através de uma formação e certificação de caráter obrigatório e eliminatório e a segunda corresponde ao processo de eleição direta e de voto secreto. Assim sendo, há a seguinte disposição:

Art. 7º A primeira etapa, obrigatória para todos os candidatos aos cargos de diretor e de coordenador pedagógico, encerra o processo seletivo para os inscritos, exclusivamente, para o cargo de



Coordenador Pedagógico e para as escolas que não tiverem mais de um candidato ao cargo de Diretor (Piauí, 2016, n.p).

Nesse disposto, já fica clara a impossibilidade da consulta pública quanto ao cargo de diretor se a escola não tiver mais de um profissional inscrito para participar do processo de provimento ao cargo. O que pode gerar uma ocupação do cargo de forma arbitrária e descolada dos interesses da comunidade escolar.

O Art. 8º, parágrafo único do mesmo Decreto, reafirma a condição explanada anteriormente da seguinte forma: “só haverá eleição nas escolas em que haja pelo menos 02 (dois) candidatos concorrendo ao cargo de Diretor, que integrem o Banco de Gestores Escolares” (Piauí, 2016, n.p). Entendemos que há uma fragilização do sistema participativo na escola, visto que a comunidade escolar não é chamada para ser ouvida sobre quem será seu diretor. Na verdade, nessa situação, aquele que se inscrever como candidato único e obtiver aprovação na primeira etapa do processo estará escolhendo a escola que vai gerir, e a escola, bem como sua comunidade escolar, será escolhida de forma inerte.

Sobre quem poderá votar no processo eletivo para a escolha do diretor, o mesmo Decreto contempla toda a comunidade escolar, funcionários, professores efetivos e temporários, alunos e responsáveis, indicando que os alunos regularmente matriculados na escola, com frequência regular, os professores e os servidores estão automaticamente cadastrados como eleitores (Piauí, 2016). Todavia, constam os seguintes parágrafos:

§2º Os pais ou mães ou responsáveis por aluno deverão cadastrar-se como eleitores, no prazo previsto no Edital.

§4º Só haverá eleição nas escolas em que estiverem cadastrados, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dos pais ou mães ou responsáveis por aluno menor de 16 (dezesesseis) anos. (Piauí, 2016, n.p).

Como podemos notar, existe uma incoerência nos parágrafos. Apesar do cadastro de alunos, professores e servidores, existe a impossibilidade de eleição caso menos de 50% de pais, mães ou responsáveis não estejam cadastrados como eleitores. Neste sentido, é importante destacarmos que não



há nenhuma outra instrução normativa, dentro desse Decreto, que disponha mais claramente de que forma e com quais meios esse cadastro acontece. Tal condição imposta ao processo eleitoral pode resultar em autoritarismo no provimento de cargo de diretores uma vez que, a depender da articulação da gestão com a comunidade, pode haver desinteresse ou mesmo dificuldades nesse processo de cadastramento.

No Art. 15º, há também a exclusão das unidades escolares com menos de um ano de funcionamento, escolas de tempo integral, centros estaduais de educação profissional e centros e núcleos especializados (Piauí, 2016). Não há disposição sobre o motivo de tal exclusão nem qualquer instrução normativa de como o processo de escolha de diretores se dá em tais unidades de educação. Tais escolas estariam acima do princípio da gestão democrática instituída constitucionalmente e normatizada pela legislação estadual?

Libâneo (2004, p. 102) afirma que “um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho”. Nesse sentido, consideramos que os aspectos pertinentes à participação da comunidade escolar no processo de escolha do diretor, elencados no Decreto nº 16.902/16, respeitam de modo limitado a autonomia das unidades escolares.

Dessa maneira, ao longo deste artigo, reconhecemos que o Estado do Piauí regulamenta a gestão democrática e o processo de escolha de diretores em sua rede estadual. Contudo, delimita as escolas que podem participar, sem deixar claro os motivos, além de demonstrar certas incoerências no processo de cadastro da comunidade escolar para o pleito. Até mesmo o processo de consulta pública é desconsiderado em alguns casos, de acordo com a regulamentação.

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke extending to the left.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e pesquisas elencados neste artigo mostram que a gestão democrática é um aspecto relevante para a constituição de uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada. Nesse contexto, é imprescindível que a escolha de diretores escolares aconteça de forma participativa e articulada aos demais mecanismos de participação.

Contudo, consideramos que há tensões importantes nas regulamentações da rede pública estadual do Piauí, dificultando que o processo de gestão democrática se concretize, uma vez que é necessário definir melhor as normativas que orientam o processo de escolha de diretores, instituindo uma dinâmica mais articulada com a realidade das escolas e menos burocráticas. Isso porque há contradições e limites encontrados durante a análise documental sobre as disposições que orientam a escolha de diretores.

Portanto, apontamos para a necessidade de uma redefinição da normatização que regulamenta o processo de escolha dos gestores escolares, considerando a necessidade do efetivo envolvimento dos membros da comunidade escolar, contemplando as especificidades ao longo dos processos que fortalecem a gestão democrática e participativa das escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2017.



PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 set. 2023.

PARO, V. H. **Eleições de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIAUI. **Decreto n. 13.867**, de 30 de setembro de 2009. Aprova o regulamento da Lei n. 71, de 26 de julho de 2006, disciplinando a gestão democrática nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí e dá outras providências. Piauí: 2009. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/detalhe/14073>. Acesso em: 27 set. 2023.

PIAUI. **Decreto n. 16.902**, de 29 de novembro de 2009. Dispõe sobre a seleção interna para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. Piauí: 2016. Disponível em: <http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario.php?dia=20161129>. Acesso em: 27 set. 2023.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, H. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 67, p. 19-38. 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a01.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.



## UM CORPO NO MUNDO: TRAJETÓRIA DE UMA DISCENTE NEGRA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Edilane Kelly Lemos Gomes

Haldaci Regina da Silva

Rebeca Hennemann Vergara de Souza

### INTRODUÇÃO

Essa não é uma história de felicidade e muito menos de tristeza. A história narrada aqui não serve para demarcar a romantização do sofrimento preto e a ascensão de tal como caminho que se inicia na dor e termina na glória. É mais uma história que se repete há mais de 500 anos em solo brasileiro e, apesar disso, não significa que seja menos interessante, mas sim que é uma recorrência histórica. São caminhos reconhecidos por muitos pés escuros que pisam neste chão, em específico, no chão universitário. A personagem desta história é mais uma “Silva” que a estrela brilha.

Nosso objetivo neste texto é, através da trajetória desta personagem no curso superior, refletir sobre as tensões raciais que atravessam os percursos acadêmicos de mulheres negras na universidade. Este capítulo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso em Pedagogia que versou sobre as trajetórias educacionais de mulheres negras no curso de Pedagogia. A pesquisa foi realizada através de entrevista em profundidade com duas pedagogas autodeclaradas negras, tendo-se aqui optado por discutir os dados referentes a uma das entrevistadas. Nossa personagem é Selene, uma mulher negra, graduada em Pedagogia por uma universidade pública do Estado do Piauí e que cursava mestrado à época da entrevista.



## DA BOCA QUE TUDO COME PARA A BOCA QUE TUDO FALA: A COMUNICAÇÃO E QUANDO O SILÊNCIO TAMBÉM TEM VOZ

(...) de quem são os ouvidos  
quando digo que falei demais  
mas se a vida toda silencie  
onde está o excesso de voz  
onde se instalam as palavras  
que foram perdidas na infância  
dá pra recuperar o que ficou  
preso na garganta?  
(Ryane Leão, 2019)

A poesia expressa em palavras nossos gritos que são escritos por quem teve a bênção divina de gritar usando as mãos. Ryane Leão, importante poetisa dos últimos anos, tem sido como uma rede na varanda de casa num dia de domingo confortável e familiar para quem necessita ser ouvida e ser escrita, de maneira que nossas dores sejam apenas caminho de passagem para um lugar repleto de cura.

“Dá pra recuperar o que ficou preso na garganta?” Essa pergunta ecoa em nosso imaginário e requer um tempo para alcançar a resposta. As trajetórias de negras discentes de Pedagogia são marcadas por esses gritos e vozes, muitas vezes, silenciados em de um ambiente que não possui firmeza de chão o suficiente para abrigar vozes tão poderosas e únicas, que são os corpos de mulheres negras.

A quebra desse paradigma vem de muita luta do movimento negro e de algumas políticas públicas que permitiram que mulheres negras conseguissem apropriar-se desses espaços, mesmo que a passos lentos.

Selene é o nome fictício escolhido para representar a participante que Exu abraça para ser protagonista vocal de sua própria história a mando dele e para reverenciar uma das principais “qualidades” desse importante Orixá, que é a comunicação. Muitos Itans trazem o poder comunicativo e falatório desse



Deus, que representa, para além dos caminhos, a força, a fertilidade e, enfim, a vida no seu mais puro e vivo estado. Selene tem 25 anos e não é natural do estado do Piauí, aonde chegou em 2016, depois de tentar outra graduação, por duas vezes, em seu estado natal. Selene é uma mulher das palavras, da fala. Se expressa muito bem, firmada em ejé de Exu.

Selene ingressou no curso de Pedagogia de 2016, oriunda de uma trajetória escolar na educação pública marcada pelo enfrentamento ao racismo, pela descredibilização intelectual por parte dos professores, mas também por experiências positivas de humanização, envolvendo alguns docentes, e pelo reconhecimento das contribuições da escola pública para sua formação, a despeito de todas as carências estruturais. Isso se comprova em sua aprovação no SISU para Pedagogia em primeira opção.

Adaptar-se à universidade “foi uma das coisas mais difíceis de toda a minha vida. Nossa senhora. Nossa senhora, meu Deus do céu!” (Selene). Essa dificuldade não advém, contudo, de inadequações intelectuais, de dificuldades para adaptar-se à rotina acadêmica ou das exigências acadêmicas e, sim, pelas situações de racismo extremo praticadas por parte de todos os segmentos da comunidade acadêmica. “A todo momento, eu sentia que a universidade queria me expelir, sabe? Me expulsar desse espaço”. Em outro momento da entrevista, ela relata: “a universidade não quer pessoas como eu, como você, dentro dessas estruturas. Ela não quer! Ela não quer! Então, ela vai fazer de tudo para te destruir”.

Ao longo da entrevista, Selene descreve diversas cenas de violência racial na universidade que ilustram a pressão social pela “expulsão” de um espaço que, socialmente, não é visto como seu, provocando, no limite, sua “destruição” simbólica, física e mental. Essas cenas, persistentes desde seu ingresso até a conclusão do curso, envolvem a preterição ou exclusão em trabalhos em grupo, pelos colegas; a suspeição de seus motivos para estudar no Piauí e pesquisa de antecedentes criminais; a descredibilização intelectual e o preterimento em oportunidades acadêmicas para as quais era qualificada.





Selene percebe que as opressões vivenciadas são alimentadas pelo racismo estrutural: “essa noção do preterimento foi construída em mim mediante a essas situações vinculadas ao racismo estrutural” e coloca inseguranças típicas de mulheres em espaços de destaque, as quais se manifestam em um medo “de ser negada dentro dos espaços, é o que acontece, né, principalmente, mais uma vez, quando essa pessoa negra não é subserviente”. Selene aponta mais de uma situação em que teve oportunidades diretamente negadas ou em que se viu preterida por outra pessoa, branca, mesmo com qualificações intelectuais inferiores.

Mulheres negras, ao adentrarem o ensino superior, assim como em quaisquer espaços de destaque, são violentadas em muitos aspectos, de forma interseccional. Outros estudos sobre trajetórias de discentes negras na graduação apresentam cenários similares ao que Selene narra. Santos (2020), por exemplo, identifica que a trajetória educacional, da educação básica à graduação, é marcada por situações racistas, destacando o preterimento, o *bullying*, as dificuldades socioeconômicas e o racismo institucional entre outros fatores que afetaram a adequação ao espaço acadêmico.

Entre as entrevistadas de Santos (2020), há o sentimento de não pertencimento ao meio universitário. Selene, ainda que não pareça compartilhar desse sentimento, lutou contra as exclusões durante toda a graduação, reafirmando seu direito a esse espaço constantemente. Nesse sentido, o racismo institucional é ponto comum às trajetórias analisadas por Santos e a de Selene.

Cabe destacar ainda que o racismo é vivenciado como trauma. Ele não é apenas uma nota na trajetória, ele é uma marca subjetiva e física. Selene diz que o preterimento a fez duvidar de si mesma, culpabilizando-se pela opressão que sofria: “devo ser uma pessoa horrível, eu devo ser a pior pessoa do mundo, eu sou um monstro! Porque, se as pessoas não querem estar perto de mim, o que que acontece?”. Selene também desenvolveu anorexia durante a



graduação, especialmente no período em que a negligência institucional negava o mínimo de assistência aos estudantes, como será relatado adiante.

Akotirene (2019) nos lembra sobre termos cuidado em não hierarquizar nossos sofrimentos e, ao mesmo tempo, pensar em perspectiva interseccional. Diante disso, devemos perceber que a trajetória de Selene articula, em torno do racismo, a xenofobia, o preconceito de classe e o machismo, como no relato abaixo:

Tinha uma menina lá que namorava um policial, e ela foi lá e digitou meu nome no sistema da polícia para ver se eu não era uma criminosa foragida. Eu lembro que na altura eu relatei para o coordenador do curso e ele simplesmente me silenciou (Selene).

Outra situação vivenciada por Selene que articula as tensões raciais às de classe, aprofundando as situações de negligência e racismo institucional, se deu por ocasião do desvio das marmitas (“quentinhas”) que deveriam ser recebidas pelos estudantes beneficiários do auxílio alimentação, um programa de assistência estudantil da universidade.

Eu lembro até hoje... (risada) eu ri agora né, para não chorar, mesmo. Eu chegando na universidade e aí, tinha chego as quentinhas, né, eles distribuíram... E aí, uma das técnicas administrativas me barrou. Ela falou: “não, você não vai pegar, não. Você vai pegar depois que todo mundo pegar”. Todo mundo pegou, e aí quando deu meio dia e meia, eu resolvi entrar na sala, que era uma salinha que ficava as quentinhas... Aí, eu perguntei se tinha sobrado alguma quentinha, aí, eles, os técnicos, estavam comendo as quentinhas que tinham sobrado e eu fiquei esperando e eles estavam comendo a alimentação que era a nossa. E eu olhava, assim (faz uma cara de incrédula) aí, eu saí da sala e falei: 'tá bom'. E aí saí com fome e fui pra casa. Fui dormir. Era o que a gente fazia, né. Quando tava com fome, ia dormir, porque aí a fome passa (Selene).

Uma mulher (negra) ter que dormir para enganar o próprio corpo da fome que sentia, porque o alimento a que tinha direito era desviado pelos funcionários da instituição que deveria lhe acolher, é intragável. Não há autor com sua teoria que justifique ou compreenda as motivações para essa situação tão desumana que Selene, e não somente ela, passou. É muito difícil também não relacionar essa violência com mais uma face do racismo, em que corpos



negros são violentados das mais diversas maneiras possíveis. Como cantado por Elza Soares, “a carne mais barata do mercado é a carne negra”, os corpos negros sendo alvejados há décadas, sempre da mesma forma: a desumanização.

Cabe salientar que, apesar de participar de programas de assistência estudantil, a forma como são executados pela universidade é indicativo da sua negligência, daquilo que Selene se refere como uma tentativa de “expulsão” do espaço. Seja pelo desvio das quinzenas, já relatado, seja pelo atraso por meses das bolsas de caráter socioeconômico, já de valor irrisório (R\$ 200,00), há um conjunto de ações que produzem ativamente as condições de evasão, ou exigem capacidade sobre-humanas para permanência.

No caso de Selene, esse esforço para permanência se traduziu em uma espécie de teimosia em permanecer, apesar de tudo, mantendo uma postura ativa de denúncia das situações criminosas. Nossa incorporante da essência de Exu é mulher que contraria as estatísticas que limitam o chão que definiram para os corpos negros. Exu é um Orixá muito imponente, guerreiro, astuto, justo, humilde, divertido e digno de muitas outras características que levariam dias para serem listadas. Das numerosas qualidades e características de Exu, podemos entendê-lo como teimoso, como um Deus que persiste como também se descreve Selene. Exu incorpora essa e todas as mulheres negras ao pisarem em seus terreiros, seja ele qual for, para que elas sejam aquelas que se comprometem com essa linguagem criada para funcionar contra a população negra.

Como sabemos, o racismo serve a uma estrutura perfeitamente condicionada e enraizada, o que chamamos de racismo estrutural (Almeida, 2019). A cada denúncia que Selene faz sobre as situações que vivenciou em sua graduação, é reforçado o descaso da instituição com situações que não são isoladas, experiências exclusivas de Selene, como ela própria pontua: “E não foi só eu que passei por isso. Se fosse um caso isolado, se eu fosse aquele caso isolado. Não!”.



Selene denunciou, mais de uma vez, as situações de racismo das quais foi vítima na universidade e nenhuma delas obteve encaminhamento institucional devido. A violência, reafirmada pela impunidade, faz com que Selene avalie que sua trajetória discente se marca pelo racismo: “se eu pudesse resumir a minha experiência na universidade para você, seria... uma experiência racista ao extremo. Péssima em todos os sentidos”.

Quando muito, Selene ouviu algum pedido de desculpas esvaziado, especialmente de docentes, sem que tenham se desdobrado em uma mudança efetiva de práticas. Nesse sentido, diante das denúncias, a universidade, enquanto instituição, e seus sujeitos, individualmente, acionam os mecanismos de autodefesa que a branquitude dispõe para seus iguais, atuando para reprodução do racismo institucional, como expõe Almeida (2019). Uma estratégia relatada por Selene foi a (des)qualificação, por parte de professores brancos, de suas denúncias como “mimimi”, ou seja, como um falso problema, algo inventado por ela.

Entretanto, não devemos incorrer no erro de avaliar as tensões raciais e as violências que atravessaram a trajetória acadêmica de Selene como determinantes. Essa mulher-Exu revela capacidade de articular estratégias para aquisição de capitais e construção de redes de apoio e sobrevivência.

Os programas de pesquisa, ensino e extensão articularam a aquisição de capitais social, econômico e cultural, permitindo à Selene construir sua trajetória estudantil e acadêmica em outra direção que não aquela de exclusão para a qual o racismo institucional a pressionava. Ela se apropriou positivamente dos espaços acadêmicos através desses programas: “eu participei de todos os programas de pesquisa, de ensino e de extensão (...) isso tudo sofrendo o que eu sofri, sabe?”.

Selene, desde que ingressou na universidade, era beneficiária dos programas de assistência estudantil. Mas, além disso, participou de todos os programas propriamente acadêmicos da instituição, atuando no tripé universitário: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC);



Programa Institucional de Bolsas em Extensão Universitária (PIBEU); além dos programas na área de ensino, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP).

Enquanto o PIBID e o RP “constituíram a famigerada práxis, que seria a ferramenta revolucionária de atuação do pedagogo, ou do professor em linhas gerais”, o PIBIC e o PIBEU foram espaços de construção de habilidades acadêmicas e de aquisição de capitais intelectuais, aos quais ela credita grande contribuição para a obtenção da láurea acadêmica: “com certeza, eu não teria a formação que eu tenho hoje”.

O programa do qual Selene possui as melhores recordações é o PIBIC: “foi fantástico, porque, sem ele, eu não teria passado no mestrado”. Para ela, o programa foi necessário para sua passagem de discente à pesquisadora, aprimorando habilidades acadêmicas:

A minha fala sempre foi muito boa, agora, a minha escrita era bem... Deficiente. Então o PIBIC, como é muito voltado à pesquisa, à ciência, me ajudou muito a ter essa articulação da escrita coerente, sabe? [...] Pronto! Uma coisa boa que a universidade me trouxe, o PIBIC.

Para Selene é muito importante frisar suas conquistas, para além de suas dores, fugindo do que pode ser compreendido como meritocracia, pois definitivamente não compreendemos as vivências de nossa mulher-Exu como tal. De acordo com o que Selene escuramente coloca, “não dá pra gente continuar validando essa coisa de ‘ai, meu filho preto tem que ser duas vezes melhor’. Como é que a gente consegue ser duas vezes melhor, caminhando 380 anos atrás?”. Esses mesmos programas a ajudaram economicamente a permanecer na universidade, junto com a consultoria acadêmica que prestava a outros estudantes.

A crítica à meritocracia com a qual Selene se autoavalia coaduna com o estabelecimento de estratégias coletivas de habitação do espaço. Selene descreve uma rede de relações que atuou como espaço de resistência e enfrentamento às situações cotidianas de racismo, notadamente através do movimento estudantil.



Algo constantemente pontuado como importante é a influência das amizades conquistadas, especialmente pela distância de seus familiares e pelo compartilhamento de experiências comuns para além da condição de universitários: “Eu tinha amigos que estavam na mesma condição”, no sentido de passarem pelas mesmas necessidades materiais. Assim, esses amigos se converteram em uma rede de apoio emocional e material: “tem até uma história que eu sempre conto (...) quando ninguém tinha dinheiro, aí geralmente comprava um ovo, aí fazia um arroz, um feijão e um ovo e nós dividíamos esse ovo para três pessoas”.

O cultivo de afetos e de redes de solidariedade entre iguais é fundamental para entender as condições de possibilidade do sucesso da “teimosia” de Selene diante dos casos de preterimento e falta de apoio de docentes, os quais também são apontados no trabalho de Santos (2020) como marcas da trajetória. Nossa mulher-Exu conta que, em seu *campus*, carregava a “fama de arrogante”. No limite, era “fama” se expressava em ódio racial: “criou-se um ideário, dentro do *campus*, das pessoas me odiarem mesmo”. Selene conta que se questionava sobre suas atitudes que poderiam causar essa percepção nas pessoas, percebendo, enfim, que “é óbvio que isso tá vinculado ao racismo”.

A própria Selene relaciona situação de exclusão com o estereótipo da negra raivosa, muito bem disseminado pela branquitude. Lorde (2019), ao falar sobre os usos da raiva, afirma que quando as pessoas negras expressam os seus sentimentos através da fala ativa, do posicionamento firme e seguro, estes discursos são transformados em expressões de violência e agressividade, independente do seu conteúdo.

Selene comenta que ser vista pelo estereótipo de raivosa a colocou em novas situações de desumanização porque lhe negou uma vida acadêmica mais afetuosa com seus pares e professores: “Eu nunca tive, é... de fato, o amor, assim, das pessoas. [...] Você não tem amor dentro dessas estruturas e



no curso de Pedagogia, o amor é muito importante, o amor é muito importante, cuidado é muito importante e você não recebe”.

As condições de incidência do racismo narrado por Selene foram plenamente demarcadas pela universidade como espaço de dominação da branquitude que, diante dela, estremececeram sob a impossibilidade de aprisionar uma mulher-Exu. Porque Selene, recusando qualquer interpretação individualista, é “subversiva dentro desse ensino completamente negligente, excludente”.

Ninguém nunca me deu nada, ninguém nunca abriu porta nenhuma pra mim. Eu fui lá e arrebentei! Eu arrebentei as portas! Ninguém abriu nunca, nenhuma porta pra mim e eu vou continuar arrebentando e tô hoje, ainda, né. Arrebentando e no doutorado estarei arrebentando também! (Selene)

Há mesmo quem desacredite da força de uma mulher-negra-Exu? Não há porteiras que a impeçam de incorporar espaços. O chão que ela pisa pode não ter assentamento para firmá-la, mas ela é força, é coragem, ela é mulher, é negra. Um corpo negro no mundo que dissipa as barreiras e se domina o que é de dominado, e pinta de negro o que está embranquecido, interseccionalizando sob o escuro de Akotirene (2019) as bagagens ancestrais perdidas e encruzilhando esses chãos para alimentar-se de tudo o que deseja comer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Lorde (2019) conversa muito sobre a importância do falar para as mulheres negras e a compreensão que Selene possui sobre sua poderosa fala, dispor, em especial para ela, que é a principal fonte de si mesma. Precisamos estar em contato com mãos e vozes como a de Selene para observarmos que, para além das dores, também necessitamos abrir nossas gargantas e deixar que as vozes, negras, sejam cantadas e exaltadas porque, apesar de o chão não



ser firme, os pés e corpos negros têm força e ancestralidade suficientes para firmar, fincar e ficar.

Selene pontua que, apesar dos pesares, conseguiu formar-se com honras pela instituição e conta isso com notável orgulho: “e mesmo assim, olha, diante de tudo isso, eu ainda consegui sair como a melhor aluna. Imagina se eu não tivesse passado por tudo isso.” Ela compreende esse fato pelo olhar de que o sistema propositalmente massacra a existência de corpos negros nos espaços porque “eles fazem de tudo pra gente não chegar, porque se a gente chegar, a gente arrasa! Essa que é a questão. Porque diante de tudo isso eu consegui chegar, onde ninguém conseguiu chegar!” Historicamente, a população negra foi afetada por situações como a de Selene e, justamente por tal situação, ela tão sabiamente percebe que, quando no topo, é a milenar resistência providencia o destaque.

Por isso, é tão importante lembrar que, para Selene, falar o que viveu serve também para que as pessoas não romantizem ou fantasiem que estar onde ela está [formada com láurea, no mestrado, com bolsa] foi fácil. É sim uma denúncia: “faço questão de falar e mostrar, mesmo, em forma de denúncia, como tudo isso aconteceu”.

Uma denúncia coletiva e uma conquista coletiva. Selene destaca que sua trajetória na UESPI foi de comunhão com o movimento estudantil como um espaço de resistência: “é uma trajetória que vem com a luta sindical, com a luta do movimento negro”. Ela pontua, com alívio, “meu Deus do céu! Eu consegui sobreviver!”. Apesar da universidade não ter sido acolhedora, Selene é uma mulher que comemora sua vitória contra a sua planejada morte da universidade, por ter dado a volta por cima, apesar de tudo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.





LORDE, A. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Z. S. **A vitória de uma é a vitória de todas**: a trajetória acadêmica das mulheres negras do curso de graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal Fluminense. 2020. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15924>. Acesso em: 28 set. 2023.



# **“CABELO PARA PENTEAR, CABELO PARA ENFEITAR, PARA ENROLAR E TRANÇAR OU DEIXAR COMO ESTAR”: O CABELO CRESPO SOB A ÓTICA INFANTIL**

Gleyciane Nascimento França  
Marcos Vinício de Santana Pereira

## **INTRODUÇÃO**

Segundo a educadora Nilma Lino Gomes (2020), é a partir da cultura que homens, mulheres, adultos e crianças aprendem a rotular e hierarquizar o corpo: cabelo liso, cabelo crespo, lábios finos, lábios grossos, bonito, feio. O cabelo é um dos principais meios que os indivíduos utilizam para expressar sua identidade. No que diz respeito ao cabelo das pessoas negras, o cabelo crespo principalmente, desde a infância é envolvido em tensões que influenciam na construção da identidade.

As representações em torno do cabelo crespo, de acordo com Gomes (2019), vêm sendo, cada vez mais, um dos temas centrais de análises e intervenções em relação à criança negra, gerando reflexões científicas, no intuito de compartilhar desde dicas de belezas até politizar sua relação com o mundo.

Partindo disso, objetivamos analisar a representação do cabelo crespo sob a ótica infantil, a partir de duas concepções. A primeira concepção é a de que o cabelo crespo precisa ser controlado e manipulado para se enquadrar no padrão estético hegemônico. A segunda concepção refere-se à forma como o cabelo crespo vem, cada vez mais, sendo visto e manipulado com a finalidade de valorizar e ressaltar suas características de forma positiva.

Este texto é um recorte de um trabalho de conclusão de curso em Pedagogia sobre as representações infantis acerca das corporeidades negras,



construído a partir de uma pesquisa do tipo etnográfica em uma rua na cidade de Altos, Piauí.

## **CABELO BOM É CABELO LISO: O ESTEREÓTIPO NEGATIVO DO CABELO CRESPO**

Durante a infância, ocorrem vários processos físicos, cognitivos, emocionais e sociais importantes para o desenvolvimento da criança e que influenciarão na forma como ela viverá no meio social. É na infância também que ocorre o processo de percepção da diferença.

Conforme a educadora física Joyce Gonçalves da Silva (2014), a partir do momento em que a criança descobre o seu corpo, ela vai construindo seu esquema corporal. É com a ajuda dos pais e do meio ambiente que a criança estrutura a sua imagem corporal e, com isso, estabelece o que é semelhante e diferente de seu corpo. Esse processo, que só se completa mais tarde, tem importantes impactos sobre as formas como a criança representa a si mesma e aos outros.

Desde muito cedo, são transmitidos estereótipos negativos sobre o corpo negro para as crianças, especialmente com relação ao cabelo crespo, associado a apelidos pejorativos, inferiorizantes e que o associam à artificialidade ou a elementos da natureza (Gomes, 2002). Esse comportamento é parte de um processo mais geral de repressão dos cabelos negros “na tentativa de manipulação no enquadramento dos padrões sociais eurocêtricos” (Félix, 2010, p.6).

Isso leva à manipulação desse cabelo, desde o princípio, entre meninos e meninas. A manipulação em torno do cabelo é marcada por uma série de significados e ocorre de diferentes formas, como mantê-lo bem preso, fazer chapinha, relaxamentos, alisantes, entre outros processos de modificação do fio capilar. Também ocorre em diferentes espaços sociais, domésticos e não domésticos. A partir do momento em que a criança negra amplia a sua vivência



fora do ambiente familiar, tensões relacionadas ao cabelo crespo começam a se tornar mais presentes em sua vida, e a manipulação do cabelo é uma alternativa para enquadramento ao padrão considerado “ideal”.

As tranças são uma das primeiras técnicas utilizadas com o objetivo de “controlar” os cabelos das meninas. É importante ressaltar que, além de serem utilizadas para “controlar” o cabelo crespo, as tranças também são utilizadas por muitas mães como uma maneira de tentar evitar que as crianças sofram com possíveis apelidos pejorativos relacionados a esse tipo de cabelo, mesmo que essa tentativa de cuidado fracasse (Gomes, 2002). A autora ainda aponta que as tranças não são os penteados favoritos das meninas na infância por conta das pressões e puxões do pente para trançar e destrançar o cabelo.

Além das tranças, outra forma de manipulação do cabelo crespo é o uso de produtos infantis que são variações de produtos químicos destinados a adultos. O Brasil é considerado um dos maiores mercados mundiais de produtos infantis e, por isso, algumas empresas tiram vantagem disso para criar fórmulas químicas que prometem verdadeiros milagres ao transformar o cabelo crespo em liso (Félix, 2010), a despeito dos riscos à saúde para menores de 12 anos.

No caso dos meninos, segundo Gomes (2020), as primeiras experiências de manipulação do cabelo crespo se dão em torno de cortes simples, feitos com giletes e navalhas, que, com o passar da idade, são substituídos por máquinas de cortar cabelos. Como o cabelo crespo é associado à falta de higiene, o corte é uma das soluções mais utilizadas para que tenha essa “sensação” de higiene.

A manipulação do cabelo crespo para se enquadrar no padrão tido como ideal para a sociedade é um dos meios pelo quais as crianças negras vão construindo suas concepções sobre si mesmas e sobre esse tipo de cabelo. As práticas sociais em torno da manipulação do cabelo encontram eco nas representações midiáticas infantis, em que heróis, heroínas, gênios e crianças que se divertem são retratadas com cabelos lisos, além de serem brancas.



## **EU AMO MEU CRESPO: A REPRESENTATIVIDADE POSITIVA DE CABELOS CRESPOS NAS MÍDIAS SOCIAIS**

O cabelo crespo nunca esteve tanto em evidência quanto nos últimos anos, seja no campo científico, como na mídia e nas redes sociais, sendo tematizado de forma positiva e emancipatória (Gomes, 2019).

A partir das redes sociais, é possível ter acesso a conteúdos sobre produtos e cuidados com os cabelos crespos infantil e adulto. Muitos trazem as tranças como uma forma de cuidado e não somente como uma forma de controle desse cabelo, influenciando no modo como algumas famílias negras as utilizam em seus filhos. Segundo Gomes (2002), atualmente essas famílias utilizam as tranças nas crianças como uma prática cultural de cuidar do corpo. Isso ajuda os pequenos a perceberem que as tranças não são sinônimos de sofrimento, mas sim de cuidado.

A diversidade de produtos destinados a esse tipo de cabelo, especialmente destinados às crianças, também cresceu muito nos últimos anos e visam o cuidado com os cachos e a hidratação. O uso desses produtos vai além da estética. Segundo o educador Héville Marques de Abreu Santos e colaboradores (2020), significa ter representatividade, rompendo com o padrão estabelecido e tendo a liberdade de usar seus cabelos de forma natural.

Também é notável, nos últimos anos, uma crescente representação positiva em relação ao cabelo crespo em propagandas, desenhos animados, brinquedos, livros e filmes. Dentre os desenhos animados em que os personagens principais são crianças negras com cabelos crespos, podemos citar “Guilhermina e Calendário”, “Motown Magic” e “Super-Choque”.

Um curta-metragem que fez bastante sucesso em 2019 foi “Hair Love”, premiado com o Oscar de Melhor Curta-Metragem de Animação. O curta é protagonizado por uma família negra e narra a história de um pai ao pentear o cabelo da filha pela primeira vez. No desenrolar da história, ao tratar o cabelo da menina com cuidado e amor, e com o auxílio de um vídeo gravado pela mãe



de Zuri, que ensinava passo a passo como cuidar do cabelo da menina, o pai finalmente consegue fazer um penteado que agrada a menina. Além das mensagens de afetividade, representatividade e paternidade, o filme reforça:

[...] o debate de que crianças que tiveram suas identidades étnico-raciais construídas em torno da valorização da estética negra podem adquirir ferramentas epistemológicas e políticas importantes para lidar com situações de racismo, sexismo e adultocentrismo no cotidiano (Chaveiro, 2020, p.102).

É de suma importância que as crianças, negras ou não, tenham acesso a elementos que valorizem e representem positivamente o cabelo crespo, para que assim elas possam construir suas visões sobre essa característica da cultura negra livre de preconceitos pré-estabelecidos.

### **“CABELO PARA PENTEAR, CABELO PARA ENFEITAR, PARA ENROLAR E TRANÇAR OU DEIXAR COMO ESTÁ”: O CABELO CRESPO SOB A ÓTICA INFANTIL**

A pesquisa foi realizada na rua Diadema, localizada em um bairro do município de Altos-PI, localizada na região periférica do município. A rua é de terra e composta por casas que possuem grandes quintais, nos quais as crianças também costumam brincar, além da rua. A rua possui alguns moradores muito antigos, o que favorece a presença de laços de vizinhança duradouros.

A pesquisa de campo foi realizada com nove crianças, meninos e meninas, com idades de cinco a oito anos, identificados aqui por nomes fictícios: Davi, Pérola, Ariel, Isadora, Miguel, Lucas, Pedro, Gabriel e Enzo.

- Davi, 8 anos, tem cabelos loiros lisos e pele branca. Está cursando o 2º ano do ensino fundamental. Gosta de brincar de pega-pega, esconde-esconde, de se fantasiar de homem-aranha e de Naruto e de desenhar.



- Pérola, 8 anos, tem cabelos loiros lisos e pele branca. Está cursando o 2º ano do ensino fundamental. Gosta de brincar de boneca, esconde-esconde e pega-pega.
- Ariel, 6 anos, tem cabelos pretos cacheados e pele negra. Está cursando o 1º ano do ensino fundamental. Gosta de brincar de pega-pega, esconde-esconde, brincar de casinha e desenhar pessoas, princesas e florestas.
- Isadora, 6 anos, tem cabelos castanhos ondulados e pele branca. Está cursando o 1º ano do ensino fundamental. Gosta de desenhar animais, partes do corpo e paisagens, gosta de brincar de pega-pega, com suas bonecas e seus ursos de pelúcia.
- Miguel, 6 anos, tem cabelos castanhos lisos e pele negra. Está cursando o 1º ano do ensino fundamental. Gosta de brincar de pega-pega, esconde-esconde, com seus carrinhos e bonecos de super heróis.
- Lucas, 5 anos, tem cabelo preto crespo e pele negra. Está cursando o Pré-II e gosta de brincar de pega-pega, esconde-esconde, soltar pipa e andar de bicicleta.
- Pedro, 5 anos, tem cabelos castanhos lisos e pele negra. Está cursando o Pré-II e gosta de brincar de pega-pega, esconde-esconde, de apostar corrida e com seus carrinhos.
- Gabriel, 8 anos, tem cabelos pretos lisos e pele negra. Está cursando o 2º ano do ensino fundamental e gosta de brincar de pega-pega, esconde-esconde, super-heróis, desenhar super-heróis, personagens de desenhos animados.
- Enzo, 6 anos, tem cabelos castanhos lisos e pele branca. Está cursando o 1º ano do ensino fundamental. Gosta de brincar de pega-pega, esconde-esconde, apostar corrida e com seus carrinhos.

Em diferentes momentos da pesquisa, a temática do cabelo emergiu. Ao serem atravessadas pelo branqueamento, mas também por outras práticas



sociais positivas em relação às corporeidades negras, as crianças constroem uma certa ambiguidade em relação ao cabelo crespo. Se não há uma rejeição racista explícita, também não há uma naturalização de sua existência como forma corporal.

Em uma situação em que as crianças estavam desenhando seus personagens favoritos, flores, corações, estrelas, Miguel resolveu desenhar todos nós (figura 1). Além de utilizar a cor salmão para representar a pele de todos, algo que já havia observado em outras ocasiões entre as crianças, ele representou todos com cabelos lisos, diferenciando meninos e meninas pelo comprimento dos cabelos.

Figura 1: Representação das crianças participantes da pesquisa e da pesquisadora feita por Miguel



Fonte: Pesquisa de Campo (2022)

A sobreposição de cor/liso acionada por Miguel para representar positivamente seus companheiros de brincadeiras estabelece uma associação simbólica entre esses dois elementos, próxima ao que Fazzi (2006) descreve como um mecanismo de aquisição de atitudes raciais pelas crianças. Nesse sentido, Miguel, uma criança de pele negra, não apenas branqueia o grupo e a si mesmo. Ele também alisa três crianças e a pesquisadora.

Em uma das observações na rua, eu estava sentada em uma calçada em frente a uma casa e Ariel estava em pé na minha frente fazendo uma mágica para mim. Enquanto Ariel realizava a mágica, Davi e Miguel conversavam perto





de nós. Eles estavam suados e ofegantes, pois estavam brincando de pega-pega com Gabriel e Enzo na rua.

- Eu tô todo suado - disse Davi.
  - Eu também, mas ainda bem que meu cabelo é liso - disse Miguel.
  - O meu também é liso e loiro - disse Davi.
- Ariel ouviu a conversa dos dois e perguntou em tom amigável:
- Vocês sabem como é o meu cabelo? - perguntou Ariel.
  - Ele tá amarrado, mas eu acho que é cacheado - respondeu Davi.
  - Eu não sei de que jeito é seu cabelo - afirmou Miguel.
  - Você acertou - falou Ariel apontando para Davi.
- Pegando no seu cabelo, Ariel disse:
- Ele é cacheado e muito bonito, igual o da tia. E apontou em minha direção.
- Os meninos ficaram olhando fixamente para nossos cabelos por alguns segundos e, em seguida, voltaram a brincar de pega-pega com Enzo e Gabriel na rua (Diário de Campo, 03/04/2022).

O primeiro ponto que nos chama atenção nessa cena envolve o alívio que os meninos tiveram por terem cabelos lisos, um cabelo mais fácil de “lidar”. Outro ponto a ser considerado é o não reconhecimento do cabelo de Ariel. Um dos meninos deu a justificativa de que o cabelo dela estava “amarrado” dando a entender que isso impedia realizar a sua identificação. Porém, antes desse dia, Ariel já havia brincado com as demais crianças com os cabelos soltos e com penteados, como tranças, o que facilmente possibilitaria a identificação do seu tipo de cabelo.

Também foi notável a autopercepção positiva de Ariel acerca de seu próprio cabelo e o seu sentimento de representatividade ao comparar seu cabelo com o da pesquisadora. Isso nos remete ao que Nilma Lino Gomes nos diz acerca do corpo negro emancipado, capazes de se distinguir e se afirmar “no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização” (Gomes, 2019, p.134).

Uma outra situação envolvendo o cabelo crespo ocorreu quando eu estava sentada em uma calçada com as meninas ao meu lado e os meninos em pé, formando um semicírculo. As crianças estavam me falando sobre os seus personagens de desenhos animados favoritos. Enquanto isso, percebi que



Miguel estava cheirando o cabelo de Lucas e fazendo uma expressão com o rosto de que estava sentindo mau cheiro. Em alguns segundos, Miguel me chamou e falou que o cabelo de Lucas tinha cheiro de slime, porque tinha mau cheiro. Ao ouvir isso, percebi que Lucas ficou constrangido e baixou a cabeça. As outras crianças não deram tanta importância para o comentário de Miguel sobre Lucas e foram brincar de pega-pega.

Mesmo havendo outras crianças, das quais Miguel poderia fazer esse comentário, ele escolheu justamente Lucas, que tem cabelo crespo. Isso nos leva a perceber que, a partir da vivência da criança negra fora da esfera familiar, tensões envolvendo o cabelo crespo, associando-o a estereótipos negativos, como a falta de higiene por exemplo, podem surgir em diferentes contextos, por parte de outras crianças que também são negras, o que poderá ter grande influência na construção da identidade e corporeidade dessa criança (Silva, 2014).

Figura 2: Personagens com cabelos crespos escolhidos pelas crianças na atividade lúdica



Fonte: Pesquisa de campo (2022)



Durante as atividades lúdicas de contação de histórias propostas pela pesquisadora, também houve situações nas quais todas as crianças expressaram suas visões sobre o cabelo crespo (figura 2). A atividade lúdica consistia primeiramente na montagem de personagens (Princesa, Príncipe, Vilão e Bruxa) para uma história que seria criada coletivamente pelas crianças, a partir de alguns modelos disponibilizados pela pesquisadora.

Foi notável a rejeição acerca do cabelo crespo pelas crianças, através de suas justificativas para as escolhas das características de personagens que elas julgavam sendo feios(as) e malvados(as). Em cada ocasião, apenas uma criança escolheu uma personagem com cabelo crespo por as considerarem bonitas.

Ao analisar os desenhos e as falas das crianças na figura acima, podemos observar duas visões diferentes acerca do cabelo crespo.

Na primeira, o cabelo crespo é visto de maneira negativa pelos meninos. Isso foi perceptível na forma como eles relacionaram esse tipo de cabelo à feiura e até mesmo na escolha da "Bruxa" para ser representada com cabelo crespo, já que a mesma é culturalmente associada a algo feio e mau. E isso nos mostra a forma negativa de como esse tipo de cabelo ainda é visto e a dificuldade que ainda se tem em associá-lo a algo belo.

Já, na segunda visão, o cabelo crespo é caracterizado como belo pelas meninas. O que pode ser notado com as falas das mesmas. Podemos perceber que há um olhar mais emancipatório por parte delas em relação ao cabelo crespo. Mesmo elas escolhendo a bruxa com o cabelo crespo, igual a Lucas e Enzo, elas a qualificam como sendo uma bruxa bonita, além disso, Ariel se sente representada positivamente ao comparar o cabelo da personagem com o seu.

Isso nos mostra o avanço que está ocorrendo na valorização e representação positiva do cabelo crespo, principalmente em relação às meninas, o qual influenciará positivamente na construção da autoestima e



identidade das meninas que possuem esse tipo de cabelo, além de favorecer o rompimento do falso padrão ideal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pode-se analisar as diferentes visões que as crianças têm em relação ao cabelo crespo e como elas mudaram dependendo do contexto em que elas estavam. Em um contexto em que a maioria das crianças eram negras e possuíam cabelos crespos e cacheados, essas crianças se sentiam mais confortáveis para expor uma opinião positiva acerca do cabelo crespo. Porém, quando o contexto era outro, algumas das crianças mudaram de opinião, talvez para se sentirem aceitas pelas demais. Isso nos mostra como ainda temos que avançar acerca da aceitação e valorização desse tipo de cabelo.

Foi possível concluir também com esta pesquisa que, mesmo que uma visão negativa acerca do cabelo crespo ainda esteja presente entre as crianças, por outro lado uma visão positiva acerca desse tipo de cabelo vem, cada vez mais, sendo construída desde a infância. Isso se deve principalmente ao movimento negro, que luta pela a igualdade racial e contra o racismo, que infelizmente ainda é presente em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

CHAVEIRO, M. M. R. S. **Cabelos Crespos em Movimento(s)**: Infância e Relações Étnico-Raciais. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216697>. Acesso em: 28 set. 2023.

FÉLIX, S. B. **Cabelo bom. Cabelo ruim**: a construção da identidade afrodescendente em sala de aula. Revista África e Africanidades, ano 3, n. 11, p. 1-8, nov. 2010. Disponível em:



[https://africaeaficanidades.online/documentos/01112010\\_25.pdf](https://africaeaficanidades.online/documentos/01112010_25.pdf). Acesso em: 28 set. 2023.

GOMES, N. L. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. Revista Brasileira de Educação, 22, p.40-51, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2023.

GOMES, N. L. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Perseu**: história, memória e política, n.17, p.132-133, 2019. Disponível em: <http://revperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/301>. Acesso em: 28 set. 2023.

GOMES, N. L. Corpo e cabelo como símbolos da beleza e da identidade negra. In: GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 249-293.

SANTOS, H. M. A. *et al.* Mina, seu cabelo é do tempo: um estudo da relação de consumo de produtos para cabelos cacheados em empresas de vendas online. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 2, p.12, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1831>. Acesso em: 29 out. 2022.

SILVA, J. G. **Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação**. CONGRESSO Internacional Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Salvador, v.17, n.3, 263-275. 2014. Disponível: [https://academia.edu/36341891/CORPOREIDADE\\_E\\_O\\_CORPO\\_NEGRO\\_COMO\\_ESPAÇO\\_DE\\_SIGNIFICAÇÃO](https://academia.edu/36341891/CORPOREIDADE_E_O_CORPO_NEGRO_COMO_ESPAÇO_DE_SIGNIFICAÇÃO). Acesso em: 28 set. 2023.



# **ENTRE O SILENCIAMENTO E A RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS NEGRAS NO BRASIL**

Luciana da Silva Ferreira

Liliana do Amparo Sobrinho

Rebeca Hennemann Vergara de Souza

## **INTRODUÇÃO**

Em 1770, Esperança Garcia escreveu uma petição ao governador da Capitania do Piauí denunciando os maus tratos sofridos por ela, suas companheiras e seus filhos na Fazenda Algodões, em Oeiras. A “Carta de Esperança Garcia”, escrita por uma jovem mulher negra em situação de escravização, chama atenção não apenas por ser ela alfabetizada, mas também pelo domínio da linguagem escrita. Em 2017, Esperança Garcia foi reconhecida pela Ordem dos Advogados do Brasil - seccional Piauí como a primeira advogada piauiense e, em 2022, como a primeira advogada brasileira pelo Conselho Pleno da Ordem.

Sem que tenhamos informações sobre como Esperança Garcia aprendeu a ler e escrever, podemos refletir, de um lado, sobre a importância histórica (e sempre atual) das redes informais para o processo educativo das pessoas negras no Brasil. De outro, sobre a precariedade da formação docente brasileira acerca da história da educação do negro, o que implica diretamente na incorreta ideia de que “a trajetória escolar do negro é determinada exclusivamente por seu esforço pessoal, não se levando em consideração os processos históricos que impediram ora o acesso, ora a permanência [...]” (Romão, 2005, p.11).



Neste capítulo, produzido a partir de uma revisão bibliográfica, objetivamos refletir sobre a história da educação escolar das pessoas negras no Brasil a partir do século XIX. Este texto é um recorte de um trabalho de conclusão de curso em Pedagogia sobre trajetórias educacionais bem-sucedidas de mulheres.

## **PONHA OS OLHOS EM MIM: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA DO NEGRO NO BRASIL**

Para Romão (2005, p.17), “a escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento[...]. A história da educação do negro traz para o nosso convívio determinações históricas de exclusão”. Cruz (2005) ressalta que a invisibilidade dos negros na história da educação pode ser indicativa da “inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil” (Cruz, 2005, p.27), mas também demonstra quão pouco interessou registrar e compreender os processos pelos quais as populações negras se apropriaram das letras e chegaram à escola.

Ainda que seja usual considerar 1888 como marco da escolarização dos negros no Brasil, pelas implicações legislativas decorrentes da abolição da escravidão (Almeida; Sanchez, 2016), casos como o de Esperança Garcia são relevadores dos esforços da população negra para letrar-se, por diferentes estratégias (Silva; Araújo, 2005; Cruz, 2005), muitas ainda carentes de investigação. Além disso, a inegável existência de uma classe de intelectuais negros atuantes nas causas abolicionistas e, de forma mais geral, nas questões que envolviam a população negra, durante o império, são indicadores de sua inserção no sistema educacional (Siss, 2003; Cruz, 2005; Almeida; Sanchez, 2016).

A Constituição Imperial de 1824 previa a educação gratuita a todos os cidadãos, com exceção das pessoas em condição de escravizados. Pessoas



negras em condição de ex-escravizados podiam frequentar as instituições educacionais, mas isso não significou sua inclusão (Almeida; Sanchez, 2016). De acordo com Siss (2003), a escola da época tinha a intenção de homogeneizar, civilizar, unificar e adaptar as características morais e culturais da população. Os que não se encaixavam no padrão europeu, branco e masculino da época, eram excluídos, encobrendo-se as questões raciais sob questões de classe.

Em 1827, publica-se a primeira lei nacional sobre instrução pública, que não abordava a educação escolar do negro. Só em 1834, uma alteração na Constituição, que tornava competência das províncias a legislação sobre instrução elementar, criou condições, ainda que extremamente precárias, para acesso dos negros libertos à escola (Almeida; Sanchez, 2016). Algumas províncias, como Rio de Janeiro, estabeleceram a frequência escolar obrigatória, inclusive com mecanismos de punição às famílias que não a fizessem, denotando assim o ideal civilizador sobre os pobres que a escola encarnava. Se, por um lado, dentre a população pobre, havia um contingente significativo de negros libertos, o que lhes permitiu o acesso à escola, também é fundamental notar que muitas províncias vetaram explicitamente o acesso de escravos e pretos africanos, ainda que livres ou libertos, como foi o caso da reforma de 1837 no Rio de Janeiro (Almeida; Sanchez, 2016).

Em 1854, a Reforma Couto Ferraz aprova medidas de regulamentação do ensino primário e secundário, tornando-os gratuitos e, no caso do ensino primário, obrigatório a partir dos sete anos. Entretanto, também veta explicitamente o ingresso de escravos nas escolas públicas, em todos os níveis (Silva; Araújo, 2005; Almeida; Sanchez, 2016).

Para Passos (2012, p.142), “se a presença de crianças negras na escola é parte da história do Brasil desde fins do século XVIII, fica evidente que a experiência de discriminação no percurso de escolarização não é recente e tem uma significativa longevidade histórica”, sugerindo a eficácia dos mecanismos de exclusão da população negra. A autora argumenta:

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke extending to the right.



Como se vê, embora constatada a presença negra em processos de instrução durante todos os anos do século XIX, o dimensionamento da relação entre negros e educação foi construído contemporaneamente à abolição da escravidão, na medida em que os debates em torno da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871 (BRASIL, 1871), colocaram a educação e a abolição em proporções quase equivalentes. Nos argumentos da época, educar e libertar os negros para sua inserção na sociedade eram processos considerados paralelos e complementares, ou ainda, a educação era uma condição para a abolição do trabalho escravo e o principal instrumento para emancipação de homens e mulheres escravizados (FONSECA, 2002). (Passos, 2012, p.141).

Segundo Passos (2012), a Lei do Ventre Livre, de 1871, é um dos primeiros documentos oficiais a explicitar a questão educacional dos negros como condição para o processo de abolição. A lei estabelecia que as crianças nascidas após a sua publicação fossem entregues pelos proprietários ao Estado, mediante indenização, aos oito anos, para serem educadas, ou mantidas cativas até os 21 anos. Na prática, segundo a autora, os registros oficiais mostram que poucas crianças tiveram acesso à educação nestas condições, inclusive por ser mais vantajoso aos senhores mantê-las sob sua tutela, usufruindo do seu trabalho. Além disso, como apontam Almeida e Sanchez (2016), mantinha-se o ideal civilizatório educacional, o que estimulou a criação de instituições privadas e filantrópicas que, por meio do repasse de terras e verbas, dedicavam-se a corrigir os desvios familiares das crianças.

No contexto das discussões a respeito da Lei Áurea, duas importantes legislações sobre a educação escolar das pessoas negras são aprovadas. Em 1878, um decreto permitiu que os negros libertos maiores de quatorze anos fossem matriculados em cursos noturnos (Almeida; Sanchez, 2016). Entretanto, em algumas províncias, como a do Rio Grande do Sul, ainda figurava a proibição de acesso às escolas para escravos e negros livres e libertos (Passos, 2012). Um ano depois, em 1879, foi realizada a Reforma Leôncio Carvalho que previa a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e derrubou o veto que proibia a matrícula de escravos em escolas públicas. Desse modo, alguns escravizados passaram a frequentar escolas profissionais



e, a partir daí, a promover o letramento de outros negros em espaços informais (Passos, 2012; Almeida; Sanchez, 2016).

1888 é o marco oficial da abolição da escravatura no Brasil, sendo o último país das Américas a fazê-la. Entretanto, a Lei Áurea não garantiu igualdade formal e fática em vários aspectos, inclusive no que tange à educação, ainda que, com a assinatura da Lei, as pessoas negras passassem a ter mais espaço na busca pela liberdade, especialmente no que diz respeito ao acesso a mecanismos institucionais (Amaral, 2008). Nesse contexto histórico, os intelectuais negros iniciaram sua militância pelos direitos da população negra, tendo a educação um destaque nas suas pautas (Almeida; Sanchez, 2016).

Em 1911, na Reforma de Rivadávia Correia, foi implantada a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas. Com isso, grande parte da população não pôde ingressar nas instituições oficiais de ensino, criando-se novas restrições de acesso à população negra (Almeida; Sanchez, 2016).

Fomentadas especialmente pelas pautas dos movimentos dos homens de cor, como eram conhecidas à época as agremiações negras, uma série de ações e instituições destinadas a preencher as lacunas educacionais das pessoas negras foram criadas entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX (Almeida; Sanchez, 2016). Para os autores, essas agremiações tiveram importante papel de mobilização social, conscientização sobre o papel da educação e a oferta de serviços educacionais, notadamente em um contexto de barreiras de acesso, como o ensino pago. Porém, pouco tempo duraram essas instituições educativas não oficiais, por falta de recursos financeiros.

Em 1920, havia uma alacridade acerca da educação do negro, que era vista como mecanismo de superação de sua suposta inferioridade. Na época, o Brasil vivia tomado pelo otimismo pedagógico escolanovista e pelos debates sobre a crença na educação como forma de superação do atraso econômico



(Siss 2003). Porém, não havia nenhum olhar sobre o tema da escolarização do negro e suas especificidades (Almeida; Sanchez, 2016). Nesse período, entretanto, a educação profissional será um importante espaço de escolarização e mobilidade social das famílias negras, especialmente nos centros urbanos. Entretanto, novamente a classe sobrepõe a raça.

Na década de 1930, aparecem as primeiras organizações negras com reivindicações políticas (Rodrigues, 2003), como a Frente Negra Brasileira, que centrou sua atuação na promoção da educação política, incluindo a instrução como forma de superação do atraso socioeconômico (Domingues, 2007). A dissolução dos partidos políticos, em 1937, pelo Governo Vargas, entretanto, impactou fortemente a organização, assim como outras organizações civis e, por conseguinte, o acesso das pessoas negras à instrução não oficial.

Nesse contexto, a Constituição de 1934 torna obrigatória a educação escolar, mas não determinava que ela fosse realizada nas instituições escolares oficiais e não continha nenhum conteúdo específico relacionado à educação do negro. O Movimento Negro se posicionava na esfera política e mobilizava-se em torno dos interesses nacionais e das reivindicações de outros grupos que lutavam por direitos no âmbito da educação do negro. Na lógica homogeneizadora e higienista do Estado Novo não havia espaço para a questão racial (Almeida; Sanchez, 2016).

Apenas com o final do Estado Novo, os movimentos que foram desassociados voltaram à ativa, mantendo a educação como prioridade nas suas reivindicações. Novamente, voltaram a oferecer escolas básicas. Também, começou-se a pensar, mesmo de forma tímida, a questão da oferta escolar gratuita como dever do Estado, assim como o acesso dos negros ao Ensino Superior (Almeida; Sanchez, 2016). Muitas instituições negras surgem nesse período, como a União dos Homens de Cor, na cidade de Porto Alegre, em 1943. A entidade atuava, entre outras atividades, no campo educacional, com iniciativas de alfabetização e a criação de uma escola, mas principalmente por meio de reivindicações de que, enquanto o ensino público não fosse



gratuito, os estudantes negros fossem admitidos nos estabelecimentos de ensino superior, inclusive militares, como pensionistas do Estado (Domingues, 2007).

Em 1945, foi lançado o Manifesto de Defesa da Democracia. Esse texto continha reivindicações dos movimentos negros para a criação da nova Constituição. No entanto, a proposta não teve apoio parlamentar e não foi contemplada na Carta Constitucional de 1946, por entender-se que essas reivindicações feriam o sentido mais amplo da democracia ao reivindicar direitos especificamente voltados à população negra (Almeida; Sanchez, 2016).

No ano de 1961, houve um pequeno avanço quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se referiu ao preconceito racial, condenando “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (Almeida; Sanchez, 2016, p. 241). Entretanto, Dias (2005) pontua que, embora os educadores envolvidos nos debates em torno da LDB de 1961 tenham reconhecido a dimensão racial,

[...] não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. [...] Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961 (Dias, 2005, p.53).

Nas seguintes leis de diretrizes e bases da educação, manteve-se essa redação e não houve outras referências às questões raciais, até 2003, quando a Lei 10639 irá incluir o ensino de história e cultura afro-brasileira.

A ditadura civil-militar, a partir de 1964, compreendia que os discursos sobre raça incitavam ao ódio e à discriminação racial (Almeida; Sanchez, 2016), devendo por isso ser combatidos. Apesar das perseguições, dos exílios e assassinatos que atingiram todos os movimentos sociais, inclusive as organizações negras, durante esse período, a educação sempre foi uma pauta, mesmo quando não em primeiro plano. Cabe destacar que, à época, as



entidades negras atuavam nos marcos de uma concepção diferencialista, ou seja, pela promoção da igualdade de direitos aliada ao respeito e à valorização das diferenças (Almeida; Sanchez, 2016, p.242). Nesse período, o Movimento Negro procurou combinar a luta do negro com a de todos os demais grupos oprimidos da sociedade, no sentido de contestação da ordem social vigente (Domingues, 2007).

## **ESCURECENDO A EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

No ano de 1978, com o fim da ditadura e o Brasil voltando à democracia, o Movimento Negro Unificado inicia uma nova fase, buscando solução para o racismo pela via da participação política (Almeida; Sanchez, 2016), especialmente através do âmbito legislativo.

Dentre os temas discutidos, estava a inclusão das temáticas negras no currículo e a forma estereotipada e preconceituosa como a História da população negra era tratada nos livros didáticos e nas escolas. Um exemplo de ações nesse sentido foi a elaboração, em 1980, de uma proposta de reforma curricular, por intelectuais ligados à Universidade Federal da Bahia, que versava sobre a inclusão, em todos os níveis de ensino da disciplina de Pedagogia Interétnica e da história do negro (Domingues, 2007).

Ao realizar um apanhado sobre a questão racial nas LDBs, Cruz (2005) demonstra como os educadores brasileiros resistiram historicamente a incorporá-la como uma dimensão significativa à legislação nacional. A autora aponta, por exemplo, como um dos textos da LDB de 1996 substituiu a condenação ao preconceito racial, presente no texto de 1961, pela ideia de tolerância, de caráter difuso. Nesse sentido, enquanto o movimento negro organizado seguiu a trajetória de pautar uma agenda em torno das pautas raciais, incluindo a educação em termos mais amplos, há uma trajetória de



resistência a sua incorporação à agenda pública por setores mais amplos dos movimentos educacionais.

A resistência à questão racial também se fez presente no cenário dos movimentos constituintes. Em 1986, ocorreu a Convenção Nacional “O Negro e o Constituinte”, na qual foi elaborada uma nova proposta para a nova Constituição Federal. A Carta afirmava que a educação seria um meio de combate ao racismo e à discriminação e de estabelecer o respeito e a valorização da diversidade, bem como estabelecia que fosse instituída a obrigatoriedade do ensino de História das populações negras no Brasil como forma de resgate da identidade étnico-racial e construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural (Santos; Machado, 2008). Essa proposta não foi incorporada à Constituição Federal, com a justificativa de que questões particulares deveriam ser tratadas em legislação complementar específica (Santos; Machado, 2008).

Essa resistência perdurou durante a primeira década dos anos 1990, por ocasião dos debates em torno da nova LDB. Para Cruz (2005, p.56), “a abordagem da questão de raça que tratasse das especificidades da população negra estava longe de ocorrer, mas o importante nesse caso é que o texto da lei tem um forte aspecto étnico-racial ao tratar dos indígenas”. Ela ainda destaca alguns avanços no texto, como na redação final do parágrafo 4º, no artigo 26, frutos “da forte pressão de entidades do movimento negro sobre parlamentares comprometidos ou sensíveis à luta pela igualdade racial” (Cruz, 2005, p.57). Entretanto, não foi aceita nenhuma abordagem especial para tratar da questão negra, sob a justificativa de que a criação de uma base nacional comum para a Educação não seria necessária a instituição de um espaço exclusivo para a temática (Rodrigues, 2003; Cruz, 2005).

A resistência à incorporação legislativa da pauta, contudo, não significa que importantes condições sociais não estivessem sendo gestadas. A história cujos marcos aqui recuperamos nos mostra que as lutas organizadas por melhores condições de vida, incluindo acesso e permanência às instituições de



ensino, articulou liberdade, trabalho e emancipação desde, pelo menos, finais do século XIX. Ainda, o clima político-institucional da redemocratização, a que pesem as resistências estruturais, foi favorável para a construção de uma agenda pública de progressiva ampliação de direitos.

É nesse cenário que as reivindicações de direitos específicos para a população negra como forma de reparação histórica passaram a ser uma luta constante e, a partir de 1990, o debate sobre ações afirmativas, em especial educativas, foi reforçado. A exclusão da população negra dos níveis mais avançados de escolarização era uma realidade que contrariava frontalmente o direito universal de acesso. Em 1997, por exemplo, uma pequena parcela da população que se declarava negra (1,8%) frequentava a universidade (Rodrigues, 2003). Apenas 1,8% dos jovens pretos cursavam o Ensino Superior.

Um marco fundamental foi a aprovação da primeira lei de cotas. A primeira lei brasileira foi aprovada nos anos 2000, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). A lei estabelecia a reserva de metade das vagas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para estudantes advindos de escolas públicas. Em 2001, uma nova lei foi aprovada, prevendo que 40% das vagas deveriam ser destinadas a pessoas autodeclaradas negras e pardas. Em 2003, essas duas leis foram substituídas pela legislação vigente. Em 2004, o vestibular da UERJ foi o primeiro do país a adotar o sistema de cotas. A partir daí, outros estados e a federação também adotaram sistemas de cotas.

A criação das cotas raciais produziu mudanças significativas na inserção da população negra nas universidades, alterando drasticamente seu perfil demográfico. Percebemos isso no censo realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entre 2012, quando foi promulgada a Lei de Cotas para o ensino superior, até 2016, houve um aumento de 39% no número de estudantes autodeclarados negros nas universidades federais. Queiroz (2008), ao realizar uma análise sobre o impacto da política de cotas na UFBA nos seus anos iniciais,



evidenciou um maior acesso das mulheres negras, inclusive entre os cursos de maior prestígio, destacando, entretanto, um maior benefício entre as autodeclaradas pardas nesses cursos.

Nesse ano, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 11 de Maio de 2016, foi determinada a indução de ações afirmativas na Pós-Graduação, garantindo a reserva de vagas para negros/as (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado. Entretanto, em 2019, três anos após a sanção da lei, Cordeiro, Diallo e Cordeiro (2019) apontavam a necessidade de a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dar maior transparência à adesão às cotas na pós-graduação, bem como de estimular a adoção da política.

As cotas não apenas mudaram a demografia das universidades brasileiras e as oportunidades de vida de homens e mulheres negras. Elas também alteraram as pautas e demandas que atravessam as lutas educacionais. Nesse contexto, é preciso compreender as cotas não apenas como parte de uma experiência recente de luta por educação, mas como um movimento mais geral de ruptura com aquilo que Passos (2012) apontou como sendo um percurso histórico de discriminação e exclusão de significativa longevidade histórica.

Porém, as universidades brasileiras ainda precisam trilhar um longo percurso para serem consideradas espaços igualitários já que são instituições constituídas numa estrutura social racista e, por essa razão, acabam por manter discursos e práticas que propagam preconceito e discriminação. O advento da Lei de Cotas encontrou, nesses espaços, representantes de uma elite branca (nas gestões, corpo técnico, docentes e discentes) pouco interessada em renunciar aos seus privilégios, instaurando desafios para o acesso e permanência das pessoas negras no espaço universitário, tanto no âmbito da graduação como da pós-graduação.

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke extending to the right.



O critério básico para o usufruto do direito às cotas funda-se na autodeclaração da raça e, ao longo do processo de implementação da lei, esse recurso provou-se frágil. Incontáveis casos de fraudes foram denunciados, principalmente, por estudantes negros que já haviam acessado a universidade, deflagrando mais uma violência simbólica que os alunos pretos precisam vivenciar. Outra problemática relaciona-se ao 'direito dos pardos', categoria racial que se constitui a partir do princípio da miscigenação e se consolida a partir do mito da democracia racial, mas que instaura uma tentativa de embranquecimento da população brasileira. Os pardos, numa perspectiva do colorismo, apresentam características fenotípicas intermediárias entre brancos e negros, aproximando-se de padrões da branquitude. Para Braga (2021), o expressivo aumento do número de candidatos pardos, o que vem gerando tensões nos processos seletivos, e destaca a importância de melhor fundamentação dos critérios de acesso para os pardos, visando um efetivo enegrecimento das universidades públicas do país (Jesus, 2022; Braga, 2021; Batista; Figueredo, 2020).

Pelas razões acima descritas e considerando a autonomia administrativa das universidades públicas, surgem as bancas auxiliares para averiguação étnica e racial, também conhecidas como as bancas de heteroidentificação. Esse dispositivo apresenta dupla finalidade: inibir fraudes e canalizar o benefício da vaga pública a quem realmente tem direito. Em geral, ela é constituída por representantes de diferentes seguimentos do espaço universitário (ex. gestão, corpo docente, discente e técnicos administrativos) e, ao contrário do que se imagina, não cabe aos membros da banca definir quem é negro, mas sim comprovar a veracidade das informações oferecidas no ato de submissão a certames. Parte-se do princípio de que os candidatos apresentam leitura social de pertencimento racial, fato atestado pelas constantes situações de racismo vivenciadas pela população negra (Braga, 2021).

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke extending to the right.

De fato, há indicativos de que as bancas de heteroidentificação vêm cumprindo seus propósitos. Por exemplo, Braga (2021), em seu estudo realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2019, deflagra que, da inscrição de 1848 candidatos ao ingresso na graduação por cotas raciais, apenas 572 foram confirmados, havendo um expressivo número de ausentes (n= 753) e indeferidos (n= 523) na etapa de verificação étnica e racial. Apesar da importância desses dispositivos, é fundamental destacar que, para pessoas pretas, essa é uma etapa adicional (custosa em termos de tempo, custo e emoção) retardando o acesso à universidade.

Por fim, e não menos importante, é fundamental tratar das condições de permanência das pessoas negras na universidade. No que tange a esse aspecto, é essencial pensá-lo em termos materiais (como dinheiro para custear livros, materiais, transporte e alimentação) e simbólicos (por exemplo, referências identitárias no espaço acadêmico, racialização dos currículos e das discussões e validação das experiências pessoais que envolvem raça/racismo). O Programa Nacional de Assistência Estudantil possui diretrizes para promover ações de permanência de estudantes nos seguintes âmbitos: “moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação” (Brasil, 2010). Porém, os benefícios ofertados não são racializados, baseando-se, principalmente, em critérios socioeconômicos, e servem a alunos de graduação. Apesar de muitos estudantes negros estarem em vulnerabilidade social, é conhecido que esses recursos se mostram insuficientes para garantir a presença do estudante negro na universidade e é perverso deixá-lo entregue à própria sorte. É crucial desvincular as ações de permanência do assistencialismo e compreendê-las como um continuum da Lei de Cotas, que garante a efetividade das ações afirmativas (Alves; Casili, 2021).

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke extending to the left.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1770, Esperança Garcia surpreendeu o seu colonizador ao revelar-se, através da sua carta, letrada em português. O que acabou “esquecido” diante desse feito é que, antes da escravização, o povo negro já era alfabetizado e letrado em suas línguas e vivia processos culturais particulares, distintos dos europeus (Braga, 2021). Esse saber constituído, segue invalidado e, para obter reconhecimento - e sobrevivência - social, o povo preto segue tendo como bússola o ideal do colonizador. Por essa razão, pensar na educação do povo negro, implica, sobretudo, “numa volta pra casa”, com uma proposta de resgatar o elo perdido com a África através de um processo de descolonização do pensamento. O sistema educacional brasileiro precisa se comprometer radicalmente com esse propósito.

Historicamente, a escola e, muito menos, a universidade, foi um espaço social destinado às pessoas negras. O percurso empreendido pelos movimentos negros no Brasil na busca por direitos, incluindo, de forma mais recente, a articulação para a implementação de ações afirmativas que beneficiam especialmente a juventude negra, é fundamental para se compreender o movimento mais amplo de ruptura com desigualdades de gênero e raça experimentados, pelo menos, por certa parcela da população negra.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991459>. Acesso em: 28 set. 2023.

AMARAL, T. C. **As “Camélias” de Desterro**: a campanha abolicionista e a prática de alforriar cativos. (1870-1888). Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008.

ALVES, V. K.; CASILI, C. Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade. **Revista Contemporânea de Educação**, v.



16, n. 37, p. 28-45, 2021. Disponível em:  
<https://doi.org/10.20500/rce.v16i37.45110>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto N° 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, PNAES. Diário Oficial da União, 20 jul. 2010. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.ht). Acesso em: 28 set. 2023.

BATISTA, N. C.; FIGUEIREDO, H. A. C. Comissões de heteroidentificação racial para acesso em universidades federais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 865-881, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147264>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRAGA, A. F. As bancas de heteroidentificação racial: apontamentos a partir de uma experiência da UFMG. **Revista Em favor da igualdade racial**, v.4, n. 2, 9. 03-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/269579.4.2-2>. Acesso em: 28 set. 2023.

CORDEIRO, M. J. J. A.; DIALLO, C. S.; CORDEIRO, A. L. A. Por que cotas para negros e negras na pós-graduação. **Revista Ensaios e pesquisas em educação e cultura**, v.06, p.107-123, 2019.1. Disponível em:  
<https://periodicos.ufrrj.br/index.php/repecult/article/view/498>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.21-33.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.49-62.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, n.23, 2007. p. 100-122 Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 28 set. 2023.

JESUS, R. C. D. P. Ações afirmativas na UFBA e a implementação da comissão de heteroidentificação racial. **Revista de Direito da Universidade de Brasília**, v. 6, n. 1, p. 77-94, 2022. Disponível em:  
<https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/40887>. Acesso em: 28 set. 2023.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**, v. 1, n. 1., p.137-185, nov. 2012.



Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 28 set. 2023.

QUEIROZ, D. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. **Revista Ártemis**, v.8, p.132-145, jun. 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/RevistaArtemis/2008/vol8/11.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

RODRIGUES, T. C. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G. **Identidade negra**. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 251-263.

ROMÃO, J. Introdução. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.11-20.

SANTOS, S. Q. S.; MACHADO, V. L. C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio**, v. 16, p. 95-112, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100007>. Acesso em: 28 set. 2023.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.65-78.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.



# QUANDO O SER MÃE E O SER ALUNA SE CRUZAM NA EJA

Guilherme Twan de Sousa Pereira

Rebeca Hennemann Vergara de Souza

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade especialmente destinada a escolarizar pessoas que não puderam iniciar, ou manter um curso de educação, no tempo certo. A EJA agrega um público diverso que enfrenta uma gama de potenciais dificuldades para poder estudar e, dentre este público, podemos encontrar ainda um grupo mais característico, que é o das mulheres, o qual historicamente enfrenta uma gama maior de dificuldades, desrespeito, violência e preconceitos (Jelin, 1993).

Pretende-se, dessa forma, contribuir para os estudos que relacionam EJA e gênero, considerando-se a lacuna de conhecimentos sobre alunas-mães nessa modalidade de ensino (Leoncy, 2013). Esse público geralmente tem que conciliar diversos afazeres domésticos, cuidados com os filhos e/ou outros membros da família e estudos.

Nesse sentido, buscamos discutir a relação entre maternidade e evasão escolar entre as alunas-mães da EJA.

Este capítulo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso em Pedagogia. O tipo de pesquisa escolhido foi a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi realizada no *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO, no Google Acadêmico e no acervo físico da Biblioteca Briolanja de Oliveira, do Campus Heróis do Jenipapo. Nas duas primeiras plataformas, utilizaram-se os seguintes buscadores: “inserção da mulher na EJA”, “maternidade e EJA”, “mulheres e EJA” e “evasão na EJA”. No acervo físico, foi utilizada apenas a busca “maternidade e escolarização”. Em relação ao período da produção bibliográfica, delimitou-se 2000 a 2019, buscando-se produções recentes.



## **MAMÃE VAI À ESCOLA**

A EJA é um importante instrumento para formar o aluno que infelizmente, por razões diversas, evadiu-se do ensino regular e não pôde mais voltar a ele, ou que nem mesmo conseguiu ter oportunidade de entrar em uma instituição formal de ensino. Desde o seu início, quase sempre esteve mais a serviço dos interesses dos grupos dominantes, seja como instrumento moralizador, proselitista ou de integração das massas ao projeto nacional, do que da efetiva educação da população (Ceratti, 2007). Isso se desdobra nas precárias e frágeis políticas dirigidas à educação de jovens e adultos no país, incluindo sua descontinuidade. Um dos seus impactos é a incapacidade de enfrentar a evasão escolar sistêmica.

Segundo Batalha e Silva (2018, p. 14), “a evasão escolar acontece no momento em que o aluno deixa de frequentar as aulas, afastando-se das atividades escolares durante o ano letivo”. No caso da EJA, a evasão significa que os estudantes acabam por abandonar mais de uma vez seus estudos.

As pessoas que se encontram na EJA buscam achar nela uma gama de oportunidades para sua formação pessoal e profissional, como ter maiores chances de arranjar ou mudar de emprego, satisfazer o desejo de ter uma formação educacional para sua vida, cursar o Ensino Médio ou simplesmente a vontade ou necessidade de adquirir conhecimento, como afirmam Teixeira e Passos (2012), em um estudo com 14 alunos, sobre os motivos que levaram os alunos à EJA para concluir o Ensino Fundamental.

A evasão na EJA ganha camadas quando o gênero é considerado. Independente de ser o público masculino ou feminino, os alunos da EJA estão à mercê de evadir-se da instituição de ensino, mas, no caso das mulheres, pode-se observar que existe um agravante devido ao seu gênero, que decorre da carga extra de responsabilidades e trabalhos. Deveres e afazeres como cuidados domésticos e com filhos são exemplos de funções atribuídas às



mulheres que podem configurar dificuldades adicionais que concorrem para sua evasão na EJA (Narvaz; Sant' Anna; Tesseler, 2013).

Um olhar interseccional sobre a evasão escolar também nos permite compreender a complexidade do problema, identificando as inter-relações entre condição socioeconômica, cor/raça e gênero. Ser pobre, negra e/ou morar em áreas rurais contam como razões que contribuem na decisão de abandonar os estudos na EJA por parte das mulheres (Narvaz; Sant' Anna; Tesseler, 2013).

Cabe salientar que, nos estudos identificados sobre a EJA para este trabalho, não se problematiza a categoria classe social, tomando-se quase como pressuposto de que há uma homogeneidade quanto à posição de classe das mulheres na EJA, o que se expressa na categoria pobre. Nesta seção, discutiremos como a dupla jornada da maternidade/estudo e, às vezes, a tripla jornada – estudo/trabalho/maternidade –, afeta as condições de estudo das mulheres na EJA.

Embora homens e mulheres que estudam na EJA possam possuir uma dupla jornada de trabalho (trabalho remunerado e estudos), o que já pode afetar de maneira negativa na educação de todos na modalidade, as alunas-mães podem ter um agravante, uma vez que a maternidade pode constituir para elas uma terceira jornada de trabalho (trabalho remunerado, estudos e maternidade), o que se torna mais uma razão de dificuldades nos seus estudos. Cabe destacar, entretanto, que o problema aqui não é a maternidade em si, mas a forma como socialmente é realizada a divisão social do trabalho doméstico.

Bastos (2011) afirma que muitas mulheres vivem os problemas das pesadas jornadas de trabalhos, ao ter que se dedicar aos filhos, cuidando do sustento e educação de sua prole sem que, muitas vezes, possam educar-se, seja pelo tempo escasso para estudo diante da rotina ou pelos horários de oferta da escola que se mostram incompatíveis com a realidade da aluna-mãe.

O trabalho feminino se caracteriza, em grande parte, como de cuidado, e dentro desta categoria, encontra-se o trabalho doméstico. O trabalho doméstico é, em grande parte, trabalho de natureza reprodutiva, mesmo





quando não remunerado. Entretanto, diferentemente do trabalho produtivo, considerado sincrônico, cuja natureza é definida por ter claramente demarcado um início e um fim, o trabalho reprodutivo é diacrônico, ininterrupto, invisível. Ele transborda fronteiras, e frequentemente a mulher-mãe concilia a tarefa de cuidado da prole, monitorando a rotina da casa com outro trabalho, de natureza produtiva (Eiterer; Dias; Coura, 2014).

É importante destacar ainda, conforme aponta Bastos (2017) em sua pesquisa com mães da EJA, que, muitas vezes, todo o trabalho do dia a dia, que vem da família, do emprego e dos próprios filhos, entra em conflito com o horário das aulas, que geralmente acontecem à noite.

Nesse sentido, o que torna a carga de trabalho materno e doméstico mais difícil para as alunas-mães conciliar com seus estudos é o fato dele não ter um momento certo para começar ou terminar, pois, a qualquer hora do dia, elas precisam mostrar disposição para cumprir com os deveres de mãe. Nas palavras de Bastos (2017, p. 89), “mesmo nos momentos considerados de lazer, as mulheres podem estar desempenhando alguma atividade relativa ao trabalho doméstico, como, por exemplo, estar na praia ou na festa e estar cuidando de crianças ao mesmo tempo”.

Embora seja comum que tanto mulheres como homens pertencentes às classes populares tenham que lidar, desde a sua infância, com a realização de tarefas que dizem respeito ao trabalho doméstico, as mulheres dedicam mais horas diárias a este tipo de trabalho, o que tem implicações na escolarização. Como Eiterer; Dias; Coura (2014, p.168) constataram em sua pesquisa de campo, que discorre sobre aspectos da escolarização de mulheres na EJA:

Assim, com o foco na diversidade das atividades desempenhadas, a pesquisa de campo mostrou que, embora a infância pobre atinja, igualmente, meninos e meninas, para as mulheres a divisão sexual de tarefas domésticas significou acúmulo de desvantagens sociais. Parece-nos bastante razoável apontar que, para elas, mulher e pobreza são categorias que configuram situações de subordinação de gênero e de classe (Eiterer; Dias; Coura, 2014, p. 168).



Quando essas mesmas mulheres se encontram na condição de mãe e na de aluna da EJA, existe a necessidade de conciliar essas diferentes atividades, o que pode ser um desafio difícil. A dificuldade que essas mulheres sentem em conseguir manter duas, ou mesmo três, jornadas de trabalho é um dos motivos que pode levar à desistência na EJA.

Outro motivo que pode dificultar a estadia das alunas na EJA se refere à pressão que podem sofrer de sua própria família para não continuar seus estudos, pois, do ponto de vista dos familiares, como a esposa e/ou mãe é a responsável pelo cuidado da família e da casa, dedicar-se a uma outra atividade, como estudar, pode ser compreendido como um inconveniente. A ideia é que estudar pode atrapalhar seus deveres como zeladora da família, além de também poder exigir dos demais membros uma contribuição de seu tempo e esforço para que ela consiga se manter na EJA. Na pesquisa sobre aspectos da escolarização na EJA, as autoras Eiterer; Dias; Coura (2014, p. 170) apontam que:

Nos depoimentos das mulheres, a gestação, os cuidados com os filhos e a família constam frequentemente entre as principais razões apresentadas para o afastamento precoce da escola. Não podemos, contudo, desconsiderar o poder que exerceu a submissão ao pai ou ao marido entre essas razões (Eiterer; Dias; Coura, 2014, p. 170).

Assim se, em algum momento, o retorno aos estudos não era cogitado por elas, ao decidirem retornar à escola, o conflito, que antes se colocava apenas na dimensão subjetiva, passa a se manifestar na esfera doméstica de modo objetivo. A disputa cotidiana de poder se instala, causando tensão às vidas familiares. Fazer valer o direito à escolarização leva à desmistificação do jargão “não tem necessidade” (Eiterer; Dias; Coura, 2014). Isso leva às profundas discussões dentro do contexto familiar: se existe necessidade da esposa/mãe realmente ter que estudar, ou se não seria melhor apenas ser cuidadora do lar, perpetuando uma situação de que, talvez para os maridos e filhos, seja de comodidade.

Quando o apoio familiar é inexistente, e o que se tem, na realidade, é



uma pressão vinda da própria família para que a aluna-mãe desista e essas estudantes podem acabar cedendo à exigência e abrindo mão de seu direito à educação. A pressão para a mulher abandonar a escola pode vir, em especial, do patriarca da família, remontando à situação histórica de dominância do homem sobre a mulher (Boff, 2011). O esposo, por exemplo, espera que a sua esposa, aqui estudante da EJA, compre os mantimentos necessários para passar o mês, prepare as refeições, limpe a casa, lave as roupas e cuide de tudo que se refere às necessidades e educação dos filhos do casal, dando conta de todas as atividades sozinha já que, como mulher, é sua responsabilidade natural (Bastos, 2017).

Também, é preciso ter em mente que esse processo de submissão à família não é algo que ocorre de maneira repentina em um determinado momento para aluna, mas é resultado de uma longa jornada de vida em que ela foi ensinada que seu lugar é primeiramente ao lado de seu marido e filhos e que, como boa mulher, ela deve se dedicar e acatar suas ordens e vontades em primeiro lugar, mesmo que para isso seja necessário desistir mais uma vez de sua formação educacional. O lugar destinado às mulheres na sociedade e que se anuncia como a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares, advindas das relações de gênero tidas como naturais, postas pelo casamento e a maternidade, é um dos principais motivos manifestados de evasão das mulheres adultas da escola (Narvaz; Sant' Anna; Tesseler, 2012).

Mesmo nos dias de hoje, em que a mulher está cada vez mais se libertando do domínio masculino e alcançado maior liberdade de escolhas em sua própria vida, ainda é possível dizer que a família pode se mostrar como uma força capaz de contribuir para sua saída da escola, seja de forma direta, dizendo que elas devem largar os estudos, ou de forma indireta, simplesmente não colaborando para que elas se mantenham no colégio. Como expressam Viganò e Laffin (2016, p. 8), em sua pesquisa sobre a educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres:

Embora a emancipação da mulher esteja cada vez mais presente e a



ideia de "igualdade" entre os sexos se demonstre nos direitos humanos, elas ainda permanecem "presas" num sistema em que predomina o domínio masculino. Essa dominação aparece nas falas das alunas, que demonstraram que os companheiros e/ou os pais (mãe e pai) as proibiram de estudar ou, pelo menos, não incentivaram os estudos. (Vigano; Laffin, 2016, p. 11).

Dessa forma, essas mulheres podem, em alguns casos, serem afastadas de uma formação escolar na EJA, ter esse importante direito comum a todas as pessoas, negado pela falta de apoio de sua parentela, que podem até mesmo coagir essas estudantes para desistência por não sentirem que é necessário que elas tenham essa formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No início da pesquisa, existia a intenção de entender as dificuldades das alunas-mães na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa ideia girava em torno do simples pensamento de que os filhos seriam um motivo de peso para sua saída da modalidade, porém, no decorrer do trabalho, percebeu-se que falar sobre alunas-mães é discutir não apenas sobre esse perfil específico em uma situação isolada, mas ter ciência de que existe uma história social que implica na vida da aluna por conta do seu gênero. O gênero atua como uma forma de se colocar barreiras, mesmo que sutis, que as impedem de seguir em frente na escolarização. Neste sentido, é impossível falar sobre alunas-mães na EJA ignorando o fato de que também são, ao mesmo tempo, mulher, dona de casa, esposa e trabalhadoras.

Dessa forma, entende-se que, além da maternidade, os aspectos socioeconômicos e sua condição social, os pais e maridos dessas alunas são grandes pontos de influência para sua estadia (ou desistência) na EJA. E todas essas conexões dialogam, em maior ou menor grau, com o gênero e com as relações de poder que foram construídas historicamente, as quais colocam a mulher em situação de desvantagem e inferiorização.

Assim, um ponto importante a ser abordado é o que se refere ao



arcabouço teórico, que parece refletir, de certa forma, essa situação, pois não foi possível, neste trabalho, prosseguir com a ideia de se falar sobre os aspectos positivos da relação maternidade-estudo como havia planejado inicialmente. Na revisão bibliográfica, não identificamos nenhum trabalho que abordasse esse aspecto, pois todas elas concentravam-se apenas no lado negativo, inferindo um preconceito social que parece ver a maternidade como responsável pelas dificuldades das alunas-mães, enquanto ignora as relações de poder estabelecidas entre os gêneros e a divisão sexual do trabalho.

Além disso, o grupo das estudantes-mães da EJA é tratado de forma caricata, pois os autores parecem partir de um estereótipo que as qualifica como mulheres adultas com pouco poder aquisitivo, sem rede de apoio e de classes populares, dando a impressão de que essas características são indissociáveis do que é ser uma aluna-mãe na EJA. A dimensão socioeconômica da classe atua no sentido de invisibilizar as questões de gênero e raça. Neste sentido, gostaríamos de finalizar defendendo que estudos sobre a EJA têm maior capacidade explicativa quando pensam de forma interseccional gênero, classe e raça.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, L. C. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação**: um estudo com educandas/os da EJA. 2017. 198 p. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação Programa de Pós Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AU8KPD/1/tese\\_vers\\_o\\_final\\_ludimila\\_correa\\_bastos.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AU8KPD/1/tese_vers_o_final_ludimila_correa_bastos.pdf). Acesso em 28 set. 2023.

BASTOS, L. C. **Traçando metas, vencendo desafios**: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. 2011. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8GPJ2B/1/disserta\\_o\\_ludimila\\_corr\\_a\\_bastos.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8GPJ2B/1/disserta_o_ludimila_corr_a_bastos.pdf). Acesso em 28 set. 2023.



BATALHA, R. V.; SILVA, C. C. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos:** Um olhar a partir do Colégio Estadual Normal em Ipameri – GO. Itinerarius reflectionis revista eletrônica graduação/pós-graduação em educação UFG/REJ, v. 14, n. 1, p. 1 – 22, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/48592/25273>. Acesso em 28 set. 2023.

BOFF, C. B. “...**Sem asas, porém...**”: as imagens de mulher na percepção de alunos Jovens e Adultos da EJA, através dos textos da Literatura Clássica e Contemporânea. 2011. 42 p. TCC (Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72638>. Acesso em 28 set. 2023.

CERATTI, M. R. N. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos.** SEED/PR, v.1, n.1, p.1-26, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-2.pdf>. Acesso em 28 set. 2023.

EITERER, C. L.; DIAS, J. D.; COURA, M. Aspectos de escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n1p>. Acesso em 28 set. 2023.

JELIN, E. Mulheres e direitos humanos. **Estudos feministas**, v. 2, n. 3, p.117-149, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16293/14834>. Acesso em 28 set. 2023.

NARVAZ, M. G.; SANT’ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e educação de Jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5113442>. Acesso em 28 set. 2023.

TEIXEIRA, L.A.; PASSOS, M.M. **O que leva jovens e adultos a buscar a EJA?:** algumas considerações. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 3., 2012, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa: SINECT, 2012. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/2012/down.php?id=2584&q>. Acesso em 28 set. 2023.

VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. A Educação de Jovens e Adultos como um



espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em Debate**, v. 5, n. 7, 1-19, 2016. Disponível em:  
<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105/1>. Acesso em 28 set. 2023.



~~Handwritten scribble~~