

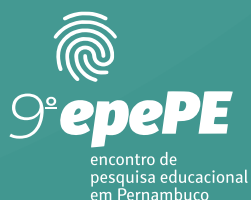
DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) DIANTE DA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

ANAIS DO 9º. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

22 a 24 de Outubro de 2024
Universidade Federal de Pernambuco Recife/PE

Verônica Soares Fernandes - Tatiana Cristina dos Santos de Araújo
Ana de Fátima P. de Sousa Abranches - Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino
(Organizadoras)

Volume III



Apoio:



Parceria:



Realização:



VERÔNICA SOARES FERNANDES
TATIANA CRISTINA DOS SANTOS DE ARAÚJO
ANA DE FÁTIMA P. DE SOUSA ABRANCHES
ORQUÍDEA MARIA DE SOUZA GUIMARÃES PAULINO
(ORGANIZADORAS)

DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) DIANTE DA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

ANAIS DO 9º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

VOLUME III (GT 13 ao GT 22)

 Fundação
Joaquim Nabuco

2024





9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

“DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) DIANTE DA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA”

22 a 24 de Outubro de 2024
Universidade Federal de Pernambuco Recife/PE

Parceiros

- Universidade Federal Rural de Pernambuco • Universidade de Pernambuco
• Instituto Federal de Pernambuco • Universidade do Estado da Bahia
• Rede de Educação do Semiárido Brasileiro • Centro Universitário Frassinetti do Recife
• Cátedra Unesco Unicap de Direitos Humanos • Universidade Federal do Vale do São
Francisco

Realização

- Diretoria de Pesquisas Sociais • Fundação Joaquim Nabuco
• Universidade Federal de Pernambuco • Ministério da Educação • Governo Federal





“DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) DIANTE DA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA”

22 a 24 de Outubro de 2024
Universidade Federal de Pernambuco Recife/PE

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E56 Desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) diante da necessidade de fortalecimento da democracia. Anais do 9º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (9º epePE) v. 3 (GT 13 ao GT 22) / Verônica Soares Fernandes, Tatiana Cristina dos Santos de Araújo, Ana de Fátima P. de Sousa Abranches e Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino (organizadoras) [recurso eletrônico] / Fundação Joaquim Nabuco; Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE: Realize Eventos, 2024. v. 3 (GT 13 ao GT 22).

ISSN 2176-8153.

Evento realizado na cidade de Recife-PE de 22 a 24 de outubro de 2024 com o tema: Desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) diante da necessidade de fortalecimento da democracia.

1. Educação Superior. 2. Direitos Humanos. 3. Educação do/no campo. 4. Inclusão educacional. 5. Ensino de Sociologia. I. Título.

21. ed. CDD 370

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714



**Fundação
Joaquim Nabuco**

Márcia Angela da Silva Aguiar
Presidenta da Fundação Joaquim Nabuco

Wilson Fusco

Diretor de Pesquisas Sociais (Dipes)

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches

**Diretora de Formação Profissional e
Inovação (Difor)**

Verônica Soares Fernandes (Fundaj)

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (UFPE)

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches (Fundaj)

Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino
(UFPE)

Coordenação Geral

Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE)

Cibele Maria Lima Rodrigues (Fundaj)

Viviane de Bona (UFPE)

Luis Henrique Romani de Campos (Fundaj)

Coordenação do Comitê Científico

Orquídea Maria de Souza Guimaraes Paulino (UFPE)

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (UFPE)

Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa (UFPE)

Luciana Ferreira dos Santos (UFPE)

Adriana Dourado Martins (Fundaj)

Fernanda Lênita Souza da Silva (UFPE)

Thiago Gabriel Arcanjo dos Santos (UFPE)

Coordenação de logística e Infraestrutura

Viviane Toraci Alonso de Andrade

Karla Veloso

Coordenação de Comunicação

Edneida Rabêlo Cavalcanti (Fundaj)

Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa (UFPE)

Luana Rayza da Silva Santos (Fundaj)

Luciana Ferreira dos Santos (UFPE)

Coordenação de atividades culturais

Jonas Gabriel de Oliveira Gomes (UFPE)

Luana Rayza da Silva Santos (Fundaj)

Luciana Ferreira dos Santos (UFPE)

Thiago Gabriel Arcanjo dos Santos (UFPE)

Coordenação de monitores

Suiany Carvalho Padilha (Fundaj)

Verônica Soares Fernandes (Fundaj)

Coordenação de minicursos

Jessica Carine Santos (Fundaj)

Desenvolvimento e manutenção do site

Amanda Dantas Vieira (Fundaj)

Maria do Carmo Gonçalo Santos (UFPE)

Morgana Marcelly Costa Marques (UFPE)

Maria Isabel Teofilo De Souza (UFPE)

Fernanda Lênita Souza da Silva (UFPE)

Elisa Duarte Nascimento (Fundaj)

Cláudia Marina Rodrigues Porto (Fundaj)

Tamara Maciel dos Santos (Fundaj)

Integrantes das Comissões

COORDENAÇÃO DOS GRUPOS TEMÁTICOS

1 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL

Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães (Fundaj), Dayse Cabral de Moura (UFPE), Adlene Silva Arantes (UPE) e José Nilton de Almeida (UFRPE).

2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Mônica Lopes Folena Araújo (UFRPE), Solange Fernandes Soares Coutinho (Fundaj e UPE), Vanice Santiago Fragoso Selva (UFPE) e Edneida Cavalcanti (Fundaj)

3 - CURRÍCULO, ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE), Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE), Patrícia Irene dos Santos (UniFafire) e Maria Elizabeth Varjal (UFPE).

4 - FORMAÇÃO DOCENTE

Carla Patrícia Acioli Lins (UFPE), Maria de Fátima Gomes da Silva (UPE) e Sirlene Barbosa de Souza (UFRPE), Orquídea Guimarães (UFPE)

5 - ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Edilene Rocha Guimarães (IFPE), Ramon de Oliveira (UFPE) e Katharine Ninive Pinto Silva (UFPE/CAA)

6 - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

José Paulino Peixoto Filho (UniFafire), Maria do Carmo Santos (UFPE) e Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (UFPE).

7 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Conceição G. Nóbrega Lima de Salles (UFPE), Juceli Bengert Lima (Fundaj), Patrícia Maria Uchôa Simões (Fundaj) e Marlene Burégio Freitas (UPE)

8 - POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Ana de Fátima Pereira Abranches (Fundaj), Henrique Guimarães Coutinho (Fundaj) e Luciana Rosa Marques (UFPE).

9 - MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Mauricio Antunes Tavares (Fundaj), Moises de Melo Santana (UFRPE) e Rui Gomes de Mattos de Mesquita (UFPE).

10 - EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

Flávia Peres (UFRPE), Sônia Regina Fortes da Silva (UPE) e Viviane Toraci (Fundaj).

11 - TRABALHADORES E EDUCAÇÃO

Darcilene Claudio Gomes (Fundaj), Zarah Barbosa Lira (Fundaj) e Vitor de Oliveira Rodrigues (IFPB)

12 - CULTURA ESCRITA, LINGUAGEM E SOCIEDADE

Andrea Brito (UFPE), Eliana Albuquerque (UFPE), Leila Britto (UFRPE) e Abda Vieira de Souza (UPE)

13 - CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO

Marcos Lucena (Fundaj), André Luis da Mota Vilela (UPE), Augusto César Lima Moreira (UFPE) e Kênio Erithon Cavalcante Lima (UFPE)

14 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Mirele Moutinho Lima (UPE), Juliana Montenegro (UFPE) e Cristiane Rocha (UFPE/CAA)

15 - POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ana Lúcia Borba de Arruda (UFPE), Bruna Tarcília Ferraz (UFRPE) e Luis Henrique Romani (Fundaj).

16 - ARTES/EDUCAÇÃO

Ana Paula Abrahamian de Souza (UFRPE), Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE) e Marcus Flávio da Silva (UFPE)

17 - APRENDIZAGENS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Fabiana Wanderley (UFRPE), Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim (UFRPE), Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Sirlene Vieira Souza (UPE).

18 - DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Manoel Severino Moraes Almeida (UNICAP), Aline Daiane Nunes Mascarenhas (UFPE) e Odaléa Feitosa Vidal (UPE).

19 - EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E DIVERSIDADE DOS POVOS DO CAMPO

Angela Maria Monteiro da Motta Pires (UFPE) e Waldênia Leão de Carvalho (UPE)

20 - RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

Joanildo Burity (Fundaj), Carolina Falcão (UFRPE) e Péricles Moraes de Andrade Júnior (UFS)

21 - EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Edilene B. Pinto (Fundaj/Resab), Edmerson dos Santos Reis (Uneb/Resab); José Jaime Freitas Macedo (Univasf/Resab)

22 - ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

Alexandre Zarias (Fundaj), Tatiane Oliveira de Carvalho Moura (UFPE) e Marili Peres Junqueira (UFU).



APRESENTAÇÃO

Em 2024, a Fundação Joaquim Nabuco, por meio da sua Diretoria de Pesquisas Sociais (Dipes), promoveu o 9º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (Epepe), em parceria com o Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e com a Diretoria de Formação Profissional e Inovação (Difor).

Neste momento em que o governo federal retoma a agenda das políticas educacionais no processo de reconstrução, o tema central do evento **“Desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) diante da necessidade de fortalecimento da democracia”** reafirma o compromisso das instituições com o direito à educação. O tema foi escolhido de forma colaborativa, com a participação de representantes das instituições parceiras, uma vez que o PNE é considerado o epicentro das políticas educacionais. O Plano resulta de um processo participativo que envolve conferências municipais, estaduais e, principalmente, a Conferência Nacional de Educação. Ele reúne propostas de diversos segmentos organizados da sociedade e concebe a educação de maneira sistêmica, abrangendo desde a Educação Infantil até a pós-graduação, incluindo as diversidades reivindicadas pelos movimentos sociais. Este debate é fundamental, pois, mesmo com o documento elaborado, a luta pela sua aprovação e efetiva implementação persiste. É um momento importante para publicizar as propostas e buscar sua aprovação.

Na sua nona edição, o Epepe continua a se afirmar como o principal evento em Pernambuco para pesquisa e pós-graduação em educação. Um espaço de formação e discussão para estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores da área. O evento conta com o apoio institucional de parceiros como UFPE, UFRPE, UPE, IFPE, Univasf, UNEB, Resab, UniFafire e a Cátedra Unicap de Direitos Humanos.

O 9º Epepe registrou um aumento expressivo no número de submissões, com 728 resumos expandidos e relatos de experiência. Desses, 546 foram aprovados para apresentação, tanto presencial quanto on-line.

O evento contou, ainda, com 15 mesas simultâneas propostas pelos programas de pós-graduação parceiros e pelos Grupos Temáticos. Registrou-se a presença de aproximadamente mil participantes presenciais, além dos on-line.

Seus 13 minicursos foram realizados entre 14 e 18 de outubro de 2024 de forma on-line.

Agradecemos aos que se empenharam para o êxito do evento.



18 ANOS DO EPEPE

Iniciado em 2006, sob a coordenação de Maria Eliete Santiago e José Batista Neto, Professores da UFPE, à época cedidos à Fundação Joaquim Nabuco e lotados na Diretoria de Pesquisas Sociais (Dipes)/Coordenação Geral de Estudos Educacionais (CGEE), o EpePE nasce com a perspectiva de estimular a produção e difusão do conhecimento sobre educação do Estado de Pernambuco. Inicialmente pensando para atender prioritariamente graduandos, em sua expansão, incluiu pós-graduandos, se interiorizou e tem alcançado públicos dos mais diversos Estados do País.

Sua estrutura, parcerias, foi aos poucos tomando forma e ganhando uma grande proporção tanto pelos vínculos institucionais com Universidades, Faculdades, Secretarias de Educação, como alcançando estruturas internacionais como a Clacso e a Red Estrado em 2018. De um evento local focalizado, para a participação na programação dos grandes eventos do país.

Em 2012, a proposta de interiorização foi decisiva para a realização do III Epepe em Caruaru, seguida de Garanhuns e Petrolina.

Em 2021, diante do cenário de uma pandemia que assolou o país, um novo desafio está posto, de ser um evento totalmente *on-line*, superando fronteiras.

ANO	TEMÁTICA	LOCAL	COORDENAÇÃO	PARCEIROS INSTITUCIONAIS
2006	A pesquisa educacional em Pernambuco: desafios e perspectivas	Fundaj Casa Forte/Recife	Maria Eliete Santiago (UFPE/Fundaj) e José Batista Neto (UFPE/Fundaj)	UFPE, UFRPE, UPE e Unicap
2008	Objetos de Investigação e inserção social	Fundaj Derby/Recife	Semada Ribeiro (Fundaj) e Rosângela Tenório (UFPE/Fundaj)	UFPE, UFRPE, UPE e Unicap
2010	Educação e participação: qualidade social em questão	Fundaj Derby/Recife e Memorial de Medicina	Maurício Antunes (Fundaj) e Ana de Fátima Abranches (Fundaj)	UFPE, UFRPE, UPE e Unicap

ANO	TEMÁTICA	LOCAL	COORDENAÇÃO	PARCEIROS INSTITUCIONAIS
2012	Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas	UFPE Caruaru	Ana de Fátima Abranches (Fundaj), Carla Acioly (UFPE/CAA) e Verônica Fernandes (Fundaj)	UFPE Recife e Caruaru, IFPE, Fafica, UFRPE, UPE – FFPNM, UNICAP, Fafire, Secretaria de Educação do Estado, Secretaria Municipal de Educação do Recife, Secretaria Municipal de Educação de Caruaru e Recife, Anpae
2014	Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação	UFRPE Garanhuns	Ana de Fátima Abranches (Fundaj), Patrícia Simões (Fundaj), Airon de Melo (UFRPE Garanhuns) e Mônica Araújo (UFRPE Garanhuns)	UFRPE Recife e Garanhuns, IFPE, Fafica, UFPE Recife e Caruaru, UPE/FFPNM, Unicap, Fafire, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Secretaria Municipal de Garanhuns e de Recife, Anpae e SBPC.
2016	O PNE e o Sistema Nacional de Educação: desafios para o fortalecimento de políticas de igualdade e justiça social	Univasf Petrolina	Cibele Rodrigues (Fundaj), Patrícia Simões (Fundaj), Luciana Marques (UFPE/Fundaj) e Ednaldo Torres (Univasf Petrolina)	UFPE Recife e Caruaru, Facho, Univasf, Fafica, UFRPE, UPE - FFPNM, Embrapa Semiárido, IFPE, UNICAP, IF Sertão PE, UNEB, Fafire, Secretaria de Educação do Estado e Secretaria de Educação de Recife, Caruaru, Garanhuns, Instituto Federal da Bahia, Olinda e Petrolina
2018	Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação	UFRPE/ Recife	Cibele Rodrigues (Fundaj), Darcilene Gomes (Fundaj), Viviane Toraci (Fundaj), Monica Folena (UFRPE), Flávia Peres (UFRPE), José Nunes (UFRPE)	UFRPE, UFPE, UPE, IFPE, Fafire, Red Estrado, Clacso, SBPC

ANO	TEMÁTICA	LOCAL	COORDENAÇÃO	PARCEIROS INSTITUCIONAIS
2021	EDUCAÇÃO: Esperanças em tempos de crises	On-line	Verônica Fernandes (Fundaj)	UFPE, UFRPE, UPE, IFPE, Univasf, Resab, Fafire e a Cátedra Unicap de Direitos Humanos.

A 1ª edição do EPEPE foi realizada nos dias 4 e 5 de dezembro de 2006, levando o tema “A pesquisa educacional em Pernambuco: desafios e perspectivas”. Nessa iniciativa pioneira, o EPEPE contemplava duas formas de participação: Mesas Redondas para os pesquisadores e Exposição de Pôsteres para os pesquisadores em formação.

O II EPEPE, realizado entre 1 a 3 de dezembro de 2008, representou um avanço significativo como evento de apresentação e intercâmbio entre pesquisadores da área da educação em Pernambuco, reunidos sob o tema “Objetos de Investigação e Inserção Social”. Os trabalhos foram organizados em torno de sete Eixos Temáticos: 1) Currículo: teoria, práticas e políticas; 2) Educação e diversidade cultural; 3) Educação e memória; 4) Educação e movimentos sociais; 5) Ensino e aprendizagem; 6) Formação de Professores; 7) Política e Gestão Educacional. Abriu-se espaço para a apresentação de 55 comunicações orais e 45 posters e realização de 8 mesas redondas. Esta edição foi marcante pelo modelo de organização, com parcerias efetivas com universidades sediadas em Pernambuco: UFPE, UFRPE, UPE e UNICAP.

O III EPEPE foi realizado no período de 31 de agosto a 1º de setembro de 2010, com o tema “Educação e Participação: Qualidade Social em Questão” caminhou no sentido de consolidar a visibilidade do campo da pesquisa em educação, ampliando as oportunidades para a socialização das pesquisas educacionais realizadas pelas instituições de ensino superior e de pesquisa, a começar pelas instituições parceiras na organização: UFPE, UFRPE, UPE e a Unicap. Contou com 6 Eixos temáticos: Educação e Diversidade Cultural; Educação e Memória; Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação; Formação de Professores; Política e Gestão Educacional; Educação, Ciência e Tecnologia. Foram realizadas 5 mesas redondas, apresentadas 75 comunicações orais e expostos 29 posters, com a participação dos 401 participantes, pesquisadores de diversas

instituições e de outros estados brasileiros. Nesse EPEPE foi introduzida a premiação de trabalhos, com a publicação do livro intitulado “Múltiplos Olhares na Pesquisa em Educação”.

O IV EPEPE teve como tema “Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-metodológicas” e foi realizado nos dias 13 e 14/09/2012, com o início da interiorização do evento, sendo realizado em Caruaru. A partir de uma vivência consolidada o IV EPEPE buscou ser um encontro itinerante, contribuindo com a discussão e a pesquisa em todo o Estado. Teve como meta promover a maior participação da comunidade acadêmica e científica e contribuir para divulgação e difusão das pesquisas em educação realizadas na graduação e pós-graduação. O evento contou com 8 eixos temáticos, a apresentação de 104 comunicações orais e 34 posters. Introduziu a realização de minicursos (13) e contou com a participação de pesquisadores, alunos e professores. Com os trabalhos indicados, foi publicado o livro “Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas”.

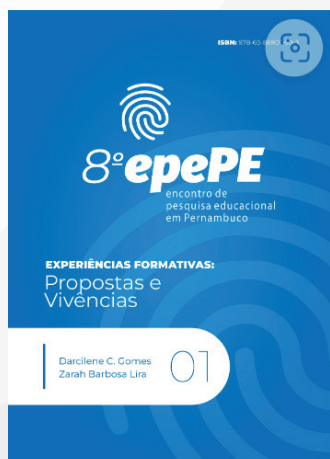
Em sua 5ª. Edição (28 e 29 de agosto de 2014) teve como tema “Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação” e ampliou para 11 o número de eixos: 1 - Educação, currículo e diversidade cultural; 2 - Educação socioambiental; 3 - Processos de ensino-aprendizagem e avaliação; 4 - Formação de professores e práticas pedagógicas; 5 - Trabalho, educação profissional e tecnológica; 6 - Gênero, sexualidade e direitos humanos; 7 - Educação de crianças de 0 a 6 anos; 8 - Políticas e gestão educacional; 9 - Movimentos sociais, educação no e do campo; 10 - Educação e suas tecnologias; 11 - Ensino de sociologia e educação. Foram apresentadas 148 comunicações orais, 26 posters e introduzido o relato de experiência (32). Com os trabalhos indicados, foi publicado o livro “Pesquisa Educacional e o Direito à Educação: Múltiplas abordagens”.

O VI EPEPE, realizado no período de 18 até 20 de maio de 2016 com o tema “O PNE e o Sistema Nacional de Educação: desafios para o fortalecimento de políticas de igualdade e justiça social”. O evento contou com 15 eixos, a apresentação de 300 comunicações orais, 50 posters e 12 Minicursos. A partir dos trabalhos indicados, foi publicado o livro “Educação, diversidades e culturas”.

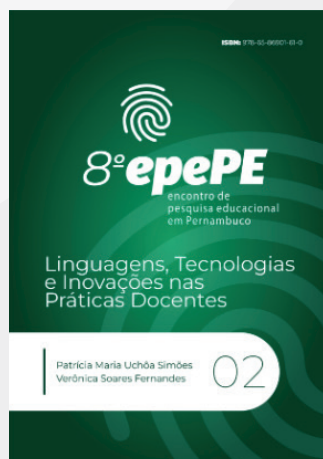
O VII EPEPE, realizado no período de 26 a 28 de setembro de 2018 com o tema “Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação”. O evento contou com 21 eixos, a inscrição de 1.664 pessoas, a apresentação de 506 comunicações orais, 07 relatos de experiência e 24 minicursos. Com os trabalhos indicados, foram publicados três ebooks: 1) Infâncias; 2) Direitos Humanos e Diversidade; 3) Desafios para a formação e a prática docente e uma edição do Caderno de Estudos Sociais “Dossiê: EPEPE- Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação” (link [v. 34 n. 2 \(2019\): Dossiê: EPEPE- Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação | Cadernos de Estudos Sociais \(emnuvens.com.br\)](#)).

O VIII EPEPE, realizado no período de 23 a 25/11/21 com o tema “EDUCAÇÃO: Esperançar em tempos de crises”. Ao todo, 59 professores coordenaram os 21 Eixos temáticos e, juntamente com quase 200 professores, avaliaram 520 trabalhos, entre artigos, relatos de experiência e resumos expandidos. Foram 339 trabalhos aprovados e apresentados em mais de 80 sessões.

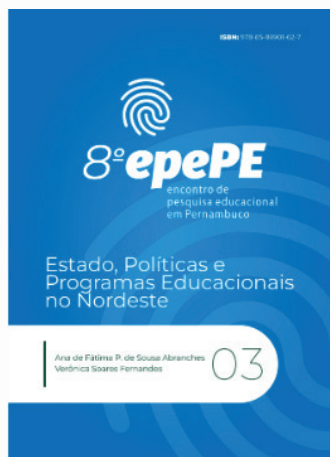
Com os trabalhos indicados, foram publicados quatro ebooks com os artigos completos:



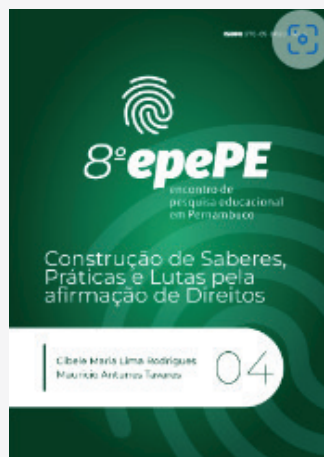
[E-BOOK 1 VIII EPEPE |
Plataforma Espaço Digital](#)



[E-BOOK 2 VIII EPEPE |
Plataforma Espaço Digital](#)



[E-BOOK 3 VIII EPEPE |
Plataforma Espaço Digital](#)



[E-BOOK 4 VIII EPEPE |
Plataforma Espaço Digital](#)

Foi publicado, ainda, um ebook com os Relatos de Experiência [E-BOOK 5 VIII EPEPE | Plataforma Espaço Digital](#) e uma edição do Caderno de Estudos Sociais v. 38 n. 1 (2023): 15 anos do EPEPE: Pernambuco e suas pesquisas educacionais, disponível em [Nova edição da Cadernos de Estudos Sociais \(15 anos do EPEPE\)](#).

O evento contou, ainda, com 15 mesas simultâneas, propostas pelos programas de pós-graduação parceiros e pelos grupos de pesquisa da Fundaj.

SUMÁRIO

13 CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO

ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA ELETROQUÍMICA ARTICULADA COM A ABORDAGEM CTSA..... 47

Wilson Antonio da Silva

Paula Carolayne Cabral do Livramento

Danielly Francielly dos Santos Silva

Palloma Joyce de Aguiar Silva

CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: SISTEMAS COMPLEXOS, PESQUISA- AÇÃO E INDICADORES..... 53

Marcos A. Lucena

Marcos V. S. de Almeida

COMO O CÉREBRO APRENDE?..... 59

Hallena Alves Lemos e Silva

Marcela Fernanda Rodrigues Alves

Sarah Pinheiro dos Santos

Sandra Virgínia Gonçalves Bacalhau

CONSTRUÇÃO DO BUCKBALL: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA PARA CONSTRUIR SIGNIFICADOS EM QUÍMICA..... 63

Maria Lourdes Aragão Prazeres

Gilvaneide Ferreira de Oliveira

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE QUÍMICA: UMA VISITA A UFPE 69**

Paula Carolayne Cabral do Livramento

Wilson Antônio da Silva

Paulo Rogério de Lima Livramento Júnior

Kymerli Francisca de Souza

**DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO
DO PROCESSO DE FOSSILIZAÇÃO NO ENSINO BÁSICO 75**

Cleicy Raquel da Silva Nascimento

Débora Liliane de Araújo Torres

Maria Auxiliadora de Castro Nunes

Josefa Maria Sobral

**DISCIPLINA ELETIVA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE
EXPERIÊNCIA NO APROFUNDAMENTO DE TEMA EM SAÚDE 80**

Norlan de Jesus Santos

**DOAÇÃO DE SANGUE, DOAÇÃO DE ÓRGÃOS/TECIDOS E
DOAÇÃO DE LEITE MATERNO – (PROMOÇÃO 3D) NOS LIVRO
DIDÁTICO 86**

Eliabi Pereira da Silva

Alberto José Araújo de Aguiar

Múcio Luiz Banja Fernandes

**EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: UMA LEITURA TRANSDISCIPLINAR
DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENTRO DE REFERÊNCIA
ESPECIALIZADO PARA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA 92**

Aline Castilho Gomes Ribeiro

Otávio Augusto Alves dos Santos

**EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E SUAS INTERDISCIPLINARIDADES COM
SISTEMAS COMPLEXOS E COMPLEXIDADE: ANÁLISE DE UM
BANCO DE DADOS 98**

Marcos Vinicius Santos de Almeida

Marcos Antonio Ramos Pereira de Lucena

**ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE QUÍMICA 104**

Palloma Joyce de Aguiar Silva
Wilson Antonio da Silva
Paula Carolayne Cabral do Livramento

**ENSINO POR INVESTIGAÇÃO UTILIZANDO BRINQUEDOS
EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:
CONSERVAÇÃO DE ENERGIA 110**

Carina Cristina Oliveira de Lima
Augusto César Lima Moreira

**ESTUDO DE CASO COMO FERRAMENTA DE ENSINO POR
INVESTIGAÇÃO: UMA ABORDAGEM PRÁTICA 114**

José Erivalto Silva Bezerra

**IMERSÃO CIENTÍFICA E EMPODERAMENTO: A EXPERIÊNCIA
DE UMA PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA NO PROGRAMA
FUTURAS CIENTISTAS 2024 121**

Marcionila Maria do Nascimento

**MÃOS NO MAPA: PRODUÇÃO CONJUNTA DE ATLAS MUNICIPAL
COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 125**

Emanuel Carlos da Silva Tenório
Deivide Benicio Soares

**MODELOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE
BOTÂNICA 131**

Débora Liliane de Araújo Torres
Cleicy Raquel da Silva Nascimento
Maria Auxiliadora de Castro Nunes
Josefa Maria Sobral

O ATLAS MUNICIPAL COMO INSTRUMENTO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR	137
Deivide Benicio Soares Emanuel Carlos da Silva Tenório Raven Serafim da Silva	
O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DE DISCENTES DE PEDAGOGIA: O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS SOBRE A CIÊNCIA E SEU ENSINO	143
Aline Priscila da Silva Vitória Brito de Almeida Bruna Herculano da Silva Bezerra	
O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA EXPLICAÇÃO DO CONTEÚDO MOVIMENTO DA TERRA NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	148
Maria Vitória de Jesus Brito Lima Mirtes Cabral Ribeiro	
O USO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA ANÁLISE DOS TCCS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFPE-CAA.....	155
Maria Ester de Souza Silva Fabiosmar de Souza Silva Filho Aline Ribeiro da Silva Borrego Roberto Araújo Sá	
PEDAGOGIA E SUSTENTABILIDADE: INTEGRANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS NO ENSINO SUPERIOR.....	161
Pollyana de Andrade Sales Ivanilso Santos da Silva	

**PERCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DOS
PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 168**

Cecilia Leite de Albuquerque
Palloma Joyce de Aguiar
Danielly Francielly do Santos Silva
Keith Alves Ribeiro

**RESGATE DE VIVÊNCIAS COM PROJETOS DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTRUINDO DIÁLOGOS
ATRAVÉS DE UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA 174**

Maria Ana Paula Freire da Silva
Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Andréa Alice da Cunha Faria

**UM PRATO REPLETO DE CONHECIMENTOS: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA TRABALHAR
O TEMA ALIMENTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL 180**

Gabriela Maria Pereira Moreira
Juliana Cavalcanti Seabra de Albuquerque
Bruna Herculano da Silva Bezerra
Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID: PILHAS
ELETROQUÍMICAS DE FRUTAS E LEGUMES NA MOSTRA SELIQUI 185**

Kailane Gabriele Gomes Gouveia
Leonardo Fernando de Lemos Schuler
Jordhan Willamys Bezerra Cavalcanti

14 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

**OS CONCEITOS ESTATÍSTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL 192**

Klarissa Vitória Domingos da Silva
Alexsandro Ferreira da Silva
Sandra da Silva Santos

**A ETNOMATEMÁTICA NO ÂMBITO DO ARTESANATO EM
CERÂMICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE PROPORÇÃO
NUMA PERSPECTIVA AUSUBELIANA..... 199**

Uylma Freitas de Sant’Ana

José Roberto da Silva

**ANÁLISE DAS GRANDEZAS VOLUME E CAPACIDADE EM LIVROS
DIDÁTICOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB
A PERSPECTIVA DA TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO..... 205**

Rebeca Claudia Ramos Santos

Valdir Bezerra dos Santos Júnior

**COMBINATÓRIA E PROBABILIDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO
MÉDIO..... 211**

Ewellen Tenório de Lima

**GETEMAT: INTEGRANDO ESTUDO, PESQUISA CIENTÍFICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA..... 216**

Sandra da Silva Santos

Cleide Oliveira Rodrigues

**O QUE ESTUDANTES GOSTARIAM DE APRENDER SOBRE
EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO MÉDIO?..... 223**

Maria Eduarda Coutinho Oliveira Santos

Daniella Ferreira Cordeiro

Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa

**O USO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-
APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA PARA ALUNOS DO 6º ANO:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 229**

Abías Serafim de Santana

José Aquias Serafim de Santana

**OFICINA DE JOGOS MATEMÁTICOS AFRICANOS: EXPERIÊNCIAS
NO ENSINO MÉDIO 236**

Elisângela Fernanda Bezerra Vasconcelos

Isaac Emmanuel da Silva

Aurélio Gonçalves de Queiroz Neto

**PANORAMA DOS LABORATÓRIOS DE ENSINO DE MATEMÁTICA
NO NORDESTE: UMA DISCUSSÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO ... 243**

Mariana Moura Borges

Marília Gabriely Felício Silva

Cristiane de Arimatéa Rocha

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA MONITORIA EM MATEMÁTICA
NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM
A ETNOMATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRPE 249**

Lizandra Karoline Sales da Silva

Sandra da Silva Santos

**REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA: UMA ANÁLISE
DAS REPRESENTAÇÕES INTERMEDIÁRIAS PRESENTES NAS
SITUAÇÕES MULTIPLICATIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS DOS 4º E
5º ANOS 257**

Laís Rosa Cavalcanti

Mariana do Nascimento Silva

Juliana Azevedo Montenegro

**RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE FUNÇÃO POLINOMIAL DE 1º
GRAU COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19 264**

Ricardo Maurício da Silva

Janiara Almeida Pinheiro Lima

**SEMANA DA MATEMÁTICA - “TECENDO RAÍZES: MATEMÁTICA E
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL” 282**

Cristiana de Castro Lacerda

Carlos Eduardo Gomes da Silva

Doriele Andrade Duvernoy

TAREFAS ESTATÍSTICAS PREDOMINANTES NO LIVRO DIDÁTICO 289

Emilly Joyce Alcântara da Silva

Igor Pereira Vieira Couto

Cleide Oliveira Rodrigues

**TURMAS OLÍMPICAS COMO HORIZONTE NA ELEVAÇÃO DA
PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA NAS UNIDADES ESCOLARES 297**

Anderson Silva Gusmão

Andiara Valentina de Freitas e Lopes

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DO JOGO BATALHA
DOS QUADRILÁTEROS 303**

Natanael Oliveira da Silva

Henrique Bernardino das Chagas

Mariana Perpetua Lima de Sousa

Elisângela Bastos de Melo Espíndola

**VIVÊNCIAS EM UM GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
ESTATÍSTICA 309**

Mônica Maria Gregório da Silva

Davi Ângelo Cavalcanti da Silva

Carlos Alberto Oliveira Silas Junior

Cleide Oliveira Rodrigues

15 POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**A ATUAÇÃO DO SETOR PEDAGÓGICO DA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NA UFPE 317**

Alexsandra Ramos dos Santos

**A EVASÃO E OS IMPLICATIVOS PARA O ALCANCE DE METAS DO
PNE: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA..... 323**

Maria da Conceição Silva Lima

Viviane de Bona

**A INCLUSÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS NO ENSINO SUPERIOR:
E AS AÇÕES DA UFPE..... 329**

Samella Miranda Barros

Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa

**ATENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA UPE CAMPUS SANTO
AMARO: IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 E A SAÚDE
MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS..... 334**

Charmênia Maria Braga Cartaxo

Paula Priscilla Houly Lopes Falcão

Laís Coutinho de Jesus

Samantha Mayra de Araújo Merencio

**ATENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR:
INSTRUMENTALIZAÇÃO DE REPRESENTANTES DE TURMA/
MÓDULO EM LIDERANÇA, COMUNICAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO... 341**

Paula Priscilla Houly Lopes Falcão

Charmênia Maria Braga Cartaxo

Tatiana Araújo Bertulino da Silva

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A
EXPERIÊNCIA DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AGRESTE DE PERNAMBUCO..... 346**

Catarina da Silva Souza

José Luis Simões

Ana Paula Rodrigues Figueirôa

**INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA
ESTUDANTIL..... 352**

Caroline dos Santos Lima
Luara Poliana de Vasconcelos Souza
Bruna Tarcília Ferraz

INTERNACIONALIZAR A UFPE: QUAL A PAUTA DA NARRATIVA?..... 358

Athonia Porfírio Oliveira Lima
Ana Lúcia Borba de Arruda

**PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPE EM TEMPOS DE
PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DAS AÇÕES DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL..... 364**

Eliane Pereira de Andrade
Ana Lúcia Borba de Arruda
Andreza Maria de Lima

**POLÍTICA DE EXTENSÃO E PROCESSO FORMATIVO DOS
DISCENTES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO..... 370**

Rosa Maria Farias Tenório
Volmir José Brutscher

**UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE POLÍTICA DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 376**

Juliana Cavalcanti Macedo

16 ARTES/EDUCAÇÃO

**A DOCÊNCIA ARTIVISTA COMO PRÁTICA ARTÍSTICO-
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA CONFSSIONAL..... 383**

Karla L. C. Martins Silva

**A IMPORTÂNCIA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO E
SUA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA..... 388**

Ana Clara Silva de Lima Alves

Thaiza Stephany dos Santos

**A PALAVRA É NOSSA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO
COTIDIANO DA ESCOLA..... 394**

Fernanda da Silva Araújo Mélo

ARTE-EDUCAÇÃO PARA TODOS: UM DIREITO E UMA NECESSIDADE 400

Emilly Júlia Câmara de Lima

Ana Clara Silva de Lima Alves

**CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES OUTRAS PARA
MOBILIZAÇÃO DE SABERES SENSÍVEIS ATRAVÉS DA IMAGEM..... 406**

Cláudia de Andrade Lima

Daniela Nery Bracchi

**CULTURA VISUAL E O IMAGINÁRIO SENSÍVEL: DO RETRATO
DE MULHERIDADES À DECOLONIZAÇÃO DO CORPO
PERNAMBUCANO..... 412**

Talita Matos Ribeiro

Daniela Nery Bracchi

**DANÇA PARA CRIANÇAS: O LUGAR DO CORPO NA CONCEPÇÃO
DE SUJEITO INTEGRAL..... 418**

Amanda de Araújo e Silva

DANÇANDO NO PASSO DA DIALOGICIDADE..... 424

Jevison Cesário Santa Cruz

Nathália Maria Rodrigues Azevedo

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO FOMENTO AO LETRAMENTO
ATRAVÉS DAS ARTES VISUAIS 429**

Ana Cláudia Araújo do Nascimento

**EXPERIMENTAÇÕES VISUAIS COM FOTOGRAFIAS ANALÓGICAS
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 435**

Gervásio Hermínio Gomes Júnior

Ana Julia Lacerda Meira Menezes

JOGOS TEATRAIS NO CHÃO DA ESCOLA 441

João Fernando Ferreira Bonfim da Silva

Bárbara Araújo Gomes e Souza

Viviana Luiza Borchardt

**MEDIAÇÃO CULTURAL COMO PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE 445**

Diogo Lins de Lima

**O SAMBA DE COCO XUKURU DO ORORUBÁ ALDEANDO O
PODCAST 451**

Daniel Everson da Silva Andrade

Saulo Ferreira Feitosa

**O VALOR DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 457**

Adriana Maria Custódio Braga de Oliveira

**PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA: PROGRAMAS E AÇÕES NA
ESCOLA 464**

FosterCosta

**PONTOS QUE UNEM GÊNERO, BORDADO E EDUCAÇÃO:
O FAZER ARTÍSTICO DAS BORDADEIRAS DE PASSIRA,
PERNAMBUCO, COMO PARTE DE UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL 470**

Lara Beatriz Maria de Oliveira Araújo

Mário de Faria Carvalho

QUAL O PAPEL DA ARTE NA SALA DE AULA?.....476

Marcos Vinicius Cavalcante dos Santos

Israiane Moreira de Brito

**RELATO DAS NOSSAS EXPERIÊNCIAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO ENVELHECER COM QUALIDADE480**

Vanessa Cleonice dos Santos

Carlos Felipe Moraes de Araujo

Magna Sales Barreto

Flávio Campos de Morais

**RELATO DE EXPERIÊNCIA ENTRE-LUGAR-TEMPO-ESPIRALAR:
RITUAIS PERFORMÁTICOS DE UM CORPO TRANS-GRESSOR
ATRAVESSADO PELA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA485**

Wyrá Potyra Conceição de Jesus

**SOBRE AS TRILHAS DA IMAGEM E DO LITERÁRIO: TECENDO
APROXIMAÇÕES ENTRE A LITERATURA E O CINEMA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA.....490**

Gabriel Lucas Lima da Silva

Catarina Amorim de Oliveira Andrade

17 APRENDIZAGENS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

**A IMPORTÂNCIA DE ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA A
ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL DE ALUNOS COM
NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA
MUNICIPAL ROZEMAR DE MACEDO LIMA: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA.....497**

Karyne Cavalcante Alves

Raiana Barboza de Oliveira

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA BÁSICA: OS AFETOS
COMO DESAFIO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE AUTISTAS..... 507**

Vinícius Nunes Lins

Mylena Vicente da Silva

Juliana Dayara dos Santos

Maria Helena Costa Carvalho de Araujo Lima

**A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA NA REDE MUNICIPAL
DE RECIFE: ADEQUAÇÕES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTE EM
SALA DE AULA REGULAR..... 513**

Ana Mirela Torres Moreira

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

**A TUTORIA DE PARES E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIÁLOGOS COM
OS DOCUMENTOS E COM A LITERATURA..... 520**

Emerson da Costa Melo

Bernardina Santos Araújo de Sousa

**ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO..... 526**

Laís Euzebio de Souza

Fabiana de Souza e Silva Dantas

Tícia Cassiany Ferro Caavalcante

**ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: UM OLHAR PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)..... 532**

Fabiana de Souza e Silva Dantas

Laís Euzebio de Souza

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

**AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PEE/PE, COMO
MECANISMO DE GARANTIA DE DIREITOS: UM OLHAR SOBRE A
EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 538**

Alberto Lopes dos Santos Freitas

**CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E
ALTERNATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 544**

Evanice Brígida Cavalcanti Lemos

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR PARA
OS JOGOS DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA..... 549**

Arthur Souza de Paula

Lucas de França Leandro

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE PESSOAS SURDAS: UMA REFLEXÃO A
PARTIR DOS MARCOS POLÍTICOS..... 555**

Silas Nascimento dos Santos

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

Wilma Pastor de Andrade Sousa

**EDUCAÇÃO E SAÚDE: PARCERIAS ESSENCIAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA
ALUNOS COM TEA..... 561**

Daniella Ferreira Cordeiro

Maria Clara Pinheiro Silva

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

**ESCOLA REGULAR COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS COM A
CULTURA SURDA 568**

Thecia Karolina Souza de Carvalho

Bruno Fernandes Alves

**JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUAS RELAÇÕES
COM AS FUNÇÕES EXECUTIVAS 575**

Lucas de França Leandro
Arthur Souza de Paula
Tícia Cassiany Ferro Cavalcanti

**O PAPEL DO INTERACIONISMO NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM:
UM OLHAR PARA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 581**

Patrícia Rocha de Santana
Antonio Francisco de Andrade Neto

O SISTEMA BRAILLE E A PESSOA CEGA NA SOCIEDADE ATUAL 586

Avaci Duda Xavier
Karla Michelly dos Santos Fabrício

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E A DESENHO
UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM, COMPLEMENTARIEDADES
PARA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES NEURODIVERSOS/
NEURODIVERGENTES 592**

Georgia Daniella Feitosa de Araújo

**REDUÇÃO DA REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO
INTEGRAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EREM PROFESSOR
TRAJANO DE MENDONÇA 598**

Carlos Eduardo Gomes da Silva
Doriele Andrade Duvernoy

**VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO CURSO DE
PEDAGOGIA SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
DIVERSIDADE ESCOLAR. 603**

Margarete Cordeiro Costa Enes
Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim

18 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

A ESCOLA COMO FERRAMENTA DEMOCRÁTICA PARA A RESSOCIALIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO DO JOVEM NO TOCANTE AS DROGAS	609
---	------------

Cristiano Fraga do Nascimento

A HUMANIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ACADÊMICOS ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA FUTMINTON PEDAGÓGICO NA UFPE	614
---	------------

Juliana Guanabara Ferreira Farias Pessoa

Marciano Victor da Silva Cabral ¹

Bruno Rodrigo da Silva Lippo

A SALA DE ESPERA NO CRAS COMO ESPAÇO PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS	621
---	------------

Kaliny Gisele da Silva Sales

A VIDA ADULTA DA PESSOA NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) PELA PERSPECTIVA DAS MÃES	626
--	------------

Renata Cabral Oliveira Menezes Lopes Ferreira

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A SALA DE AULA: CONSTRUINDO UM AMBIENTE SAUDÁVEL E UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	630
--	------------

Vinícius José Oliveira de Andrade

Cristianne Lopes

BOLSA PERMANÊNCIA: CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – CAMPUS SUMÉ DA UFCG	635
--	------------

José Irelanio Leite de Ataíde

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	640
--	------------

Carla Fernanda Silva do Prado

Flavia Maria dos Santos Vieira
Franciely Gomes Freire de Aguiar Silva
Odaléa Feitosa Vidal

**DIREITOS HUMANOS E DIREITO À CIDADE: UMA EXPERIÊNCIA
DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM REFLEXÃO.....646**

Ana C R Cavalcanti
Renatha G da Mota e Silva
João M de V Bezerra

**“DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA PÚBLICA”: UM ESTUDO DA
FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR EM PERNAMBUCO653**

Adriano de Freitas Alves
Aline Daiane Nunes Mascarenha

**DIREITOS HUMANOS, SOLIDARIEDADE E EMPATIA PARA UMA
EDUCAÇÃO HUMANIZADA NAS ESCOLAS INTEGRAIS EM
IGARASSU659**

Arlene Benício de Melo Alves
Nathália Maria Rodrigues Azevedo
Isis da Salvador Araújo

**EDUCAÇÃO CONSTITUCIONAL PARA OS DIREITOS HUMANOS: O
CONHECIMENTO CONSTITUCIONAL QUE NASCE NA RUA.....665**

Aphonsus Aureliano Sales da Cunha

**EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CIDADÃ NA PERSPECTIVA DOS
DIREITOS HUMANOS.....671**

Flávio Antonio Miranda de Souza
Ana Cláudia Rocha Cavalcanti
Maria Eduarda Coelho Santos

**EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: ANALISANDO A
PERCEPÇÃO DE QUESTÕES POLÍTICAS, CULTURAIS E
IDENTIDADE NACIONAL ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DO RECIFE..... 677**

Maycon Batista Cosmo da Silva

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR:
PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE
HISTÓRIA..... 682**

Sara Estérfane Amorim Oliveira de Souza

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E JUSTIÇA RESTAURATIVA: ALIANÇAS
PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DE
REFERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO EM RECIFE-PE 688**

Virna Queiroz Oliveira

Maria Aparecida Vieira de Melo

**ESPAÇO TRANSIDENTIDADE UPE: UM FAROL DE EDUCAÇÃO E
DEMOCRACIA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DIREITOS HUMANOS... 694**

Alberth Alexsander da Silva Pereira

Bruno Ferreira Freire de Andrade Lira

Laura Victória Rodrigues da Silva

**MASSACRES EM ESCOLAS: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA
ESCOLA À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..... 700**

Catarina Gonçalves

Fernando Andrade

Marcela Eduarda da Silva

Keyla Maria Barbosa Lima

**MECANISMOS INSTITUCIONAIS DE RESOLUÇÃO NÃO
VIOLENTA DE CONFLITOS DE NATUREZA INTERPESSOAL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: POR UMA CULTURA
DE PAZ, POR UMA EDUCAÇÃO MENOS VIOLENTA..... 706**

Frederico Bruno Cavalcanti de Siqueira

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

**O IMPACTO DO CENTRO COMUNITÁRIO DA PAZ (COMPAZ)
MIGUEL ARRAES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL
E DESENVOLVIMENTO SOCIAL 712**

Gabriella Araújo Nascimento

Júlia Maria Nascimento Maciel

Maria Laura Santiago da Silva

**OS DESAFIOS ESCOLARES EM UMA ERA DIGITAL: IMPACTOS EM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE MORENO, PERNAMBUCO 718**

Ruy Ferreira Costa Neto

Alessandra Emily de Oliveira Sotero

Cleiton Lopes da Silva

**PAULO FREIRE E O ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: POR UMA
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA 724**

Priscilla Braga Beltrame

Bruno Ferreira Freire Andrade Lira

Ingrid Gabriele Prazeres de Meneses

Poliana Ferreira Goulart

**UM BREVE ESTUDO SOBRE A ISONOMIA ATRAVÉS DA
PERSPECTIVA DE GÊNERO E DE RAÇA 730**

Anna Gabriella Oliveira dos Santos

**UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS JOVENS SOBRE AS
INFLUÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO POPULAR DO PEIXOTINHO 734**

Marcondes dos Ramos Santos Filho

Maria Aparecida Vieira de Melo

**UMA VERTENTE CRÍTICA DA ATENÇÃO PLENA PARA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA 740**

Ygor Sarkis Carleial Teixeira

19 EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE DOS POVOS DO CAMPO

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 747

Manuela Menezes Rocha
Iranete Maria da Silva Lima

ÁRVORE DA RESISTÊNCIA: A ESCOLA COM CLASSES MULTISSERIADAS CAMPO COMO FRUTO DO ENRAIZAMENTO DOS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPONESES..... 753

Isaias da Silva
Janssen Felipe da Silva

CONTRIBUIÇÕES DAS PLANTAS MEDICINAIS E SUAS SUBSTANCIAS FARMACOLÓGICAS NA COMUNIDADE CAMPESINA DE CUTIAS EJA CAMPO PASSIRA/PE DO MOVIMENTO FETAPE..... 759

Maria Aparecida Dantas Bezerra
Silvana Alves dos Santos

CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE ASTRONOMIA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO..... 763

Alexandre Leite dos Santos Silva
Adriel Feitosa de Moura
Alisson Felipe Oliveira Sousa Vitor

DOS SABERES A AUTORIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A MULTISSÉRIE 769

Maria Edjane Pereira da Silva
Maria Joselma do Nascimento Franco

**ESTRATÉGIAS TRANSDISCIPLINARES DE RESISTÊNCIA
E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES CULTURAIS:
CONTRA-COLONIZANDO O NOVO ENSINO MÉDIO NAS
ESCOLAS DO CAMPO DE PERNAMBUCO 775**

Viviane Rezende Alves

Wagner Lins Lira

**PRÁTICAS EDUCATIVAS: ESPAÇO DE REFLEXÃO CRÍTICA DA
REALIDADE CAMPONESA 781**

Maria Sueleuda Pereira da Silva

**PROFESSORES E PROFESSORAS DE TURMAS DE EJA
QUILOMBOLA DA COMUNIDADE DE ANGICO/BOM CONSELHO/
PE: QUEM SÃO? 786**

Maria Gabrielly Alves Brasil

Maria Fernanda dos Santos Alencar

20 RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

CURRÍCULO E ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE INTERCULTURAL 793

Wennington Dias dos Santos Silva

Camila Ferreira da Silva

**EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA: DOS SABERES DO CANDOMBLÉ ÀS
PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS 798**

Leandro Tiago Ferreira

Mário de Faria Carvalho

**EDUCAÇÃO E FÉ: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO
EM ROBERT REID KALLEY NO CONTEXTO LUSO-BRASILEIRO
(1838-1876) 804**

Ailton Paulo Dias Neto

Paulo Julião Da Silva

**EDUCAÇÃO, LAICIDADE E DIVERSIDADE: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA SOBRE OBSERVAÇÕES DE PRÁTICAS RELIGIOSAS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE (PE)..... 810**

Yza Borba Pinheiro

Allan Anderson da Silva Barboza

Karen Gabryelle da Silva

**JUVENTUDE E REDE PRIVADA DE ENSINO: PARADIGMAS PARA A
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA RELIGIÃO 815**

Fagner José de Andrade

**21 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA
CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO**

**A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM TRÊS
MUNICÍPIOS DO SEMIÁRIDO PARAIBANO: UM OLHAR A PARTIR
DO ALCANCE DA META 9 DO PNE..... 820**

Raíssa Oliveira da Silva

Ana Célia Menezes

**A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA COMO UMA ALTERNATIVA DE
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA OS POVOS DO CAMPO..... 826**

Gabriel de Oliveira Campana

Edmerson dos Santos Reis

**A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO – UM RECORTE
EPISTEMOLÓGICO NO SEMIÁRIDO BAIANO 833**

Claudia Maise Antunes Lins

**CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: A REALIDADE DA ECO
ESCOLA THOMAS A KEMPIS-PEDRO II-PI..... 839**

Márcia Valéria de Sousa Nogueira

**ENTRE BRINCADEIRAS E DIREITOS: ATIVIDADES LÚDICAS NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA DA PERSPECTIVA
DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO 847**

Rita de Cassia Borges de Almeida

Valdir Alves Ferreira

**ENTRE TRADIÇÃO E HISTÓRIA: AS LENDAS EM TORNO DA
PEDRA FURADA 854**

Beatriz de Assis Bezerra

Beatriz de Freitas Tenório

Ana Clara Tavares

Samuel Othon de Souza

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO (EFASE) E ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA (EFAJ): A PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA ENQUANTO PROPULSORA DE PRÁTICAS
CONTEXTUALIZADAS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO 861**

Hanna Karoliny Feitosa Barbosa

Jackeline Maciel de Azevedo

Edmerson dos Santos Reis

**EU MORAVA NA AREIA, SEREIA, ME MUDEI PARA O SERTÃO: O
BRINCAR NO SEMIÁRIDO 867**

Aline Ramalho dos Santos

Edmerson dos Santos Reis

**EXPLORANDO A HISTÓRIA E SIGNIFICADO DA PEDRA FURADA
EM VENTUROSA-PE 873**

Beatriz de Freitas Tenório

Beatriz Assis Bezerra

Juliana Zacarias Silva

Samuel Othon de Souza Costa

**FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO
SÃO FRANCISCO: DA AUSÊNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO À
DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES..... 879**

Iêda de Almeida Ribeiro Bacelar

Luzineide Dourado Carvalho

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES: UM ESTUDO
SOBRE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA 884**

Francisco Marcones Moura Silva

Paulo Cesar de Oliveira Andrade

Luís Távora Ribeiro Furtado

**FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA CONTEXTUALIZADA E
DECOLONIAL..... 890**

Carolina Celestino Nascimento

**O LIVRO DIDÁTICO E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES
SOBRE O NORDESTE BRASILEIRO 896**

Vinícius da Silva Coutinho

**PEDRA FURADA: OS LUGARES QUE CONTAM HISTÓRIAS
VENTUROSA-PE..... 902**

Beatriz de Freitas Tenório

Ana Clara Tavares Bezerra

Beatriz de Assis Bezerra

Samuel Othon de Souza Costa

**PLANTAS QUE CURAM: VIVÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO
DO MUNICÍPIO DE AFOGADOS DA INGAZEIRA-PE..... 908**

Adriana Maria Machado Dos Santos

Adriana Pereira Campos

Danielly Lopes Dos Santos

José Aelson De Sousa Silva

Lucas Vinícius Nunes Domingos

Maria Daniela Do Nascimento Barros

**PRODUÇÃO DE ALIMENTO COM ÁGUAS CINZAS E ESCURAS EM
SISTEMA AGROECOLÓGICO NA FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO
BRASIL: CENTRO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA:
UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA..... 914**

Iracema Lima dos Santos
Benedito Rios de Oliveira
Ila Adriane Maciel de Faro²

**REPÚBLICA DE ESTUDANTES: LUGAR DE FORMAÇÃO DE JOVENS
PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO 919**

Aldenisse de Souza Silva
Lealda Maria dos Santos

**SEDE DE SABER E BEBER: O USO DAS TECNOLOGIAS HÍDRICAS
NAS COMUNIDADES DO CAMPO PARA CONVIVÊNCIA COM O
SEMIÁRIDO 924**

Aline Cristina Cordeiro Marcolino
José Adelmo dos Santos
Maria Joseane Lima da Silva
Poliana Mássila Morato Lima
Rayane Maeli Pereira da Silva
Elenilda Bezerra do Amaral

22 ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

**(RE)DESCOBRINDO A SOCIOLOGIA: DO CONCEITO AO MÉTODO
SOCIOLÓGICO 930**

Maria Luiza Silva do Espirito Santo

**A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO À LUZ DA
PEDAGOGIA DA PRESENÇA NAS ESCOLAS INTEGRAIS DO
ENSINO MÉDIO 936**

Josenilda Paiva Barbosa Souza

**A INSTABILIDADE DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR
NO NOVO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS 941**

Rafael Francisco Alves

Luíza Barcellos de Freitas

Monike Bayma Marques

**AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ESPAÇO DE FALA E
DE DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER 947**

Newton Malveira Freire

**CURRÍCULO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES APÓS A LEI
Nº13.415/2017: UM COMPARATIVO SOBRE O ENSINO
DE SOCIOLOGIA ENTRE OS ESTADOS DO MARANHÃO E
PERNAMBUCO 953**

Artur Santos de Souza Silva

Luiz Carlos Gomes de Brito Júnior

**DESAFIOS E DESCOBERTAS: A JORNADA DE UMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA 958**

Hanna Vieira Assunção

Filipe Almeida Santos

**DO ESTÁGIO À RESIDÊNCIA: CAMINHOS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA 963**

Laura Victória Rodrigues da Silva

Anderson Vicente da Silva

Alberth Alexander da Silva Pereira

**ENSINO DE SOCIOLOGIA E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
COM PODCASTS 969**

Maria Eduarda Cintra de Lima

**FOTOGRAFIA E SOCIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS
TURMAS DO ENSINO MÉDIO 975**

Klever Alberto da Silva

Edja Maria da Silva

**HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO:
EXPERIÊNCIA DOCENTE DE GILBERTO FREYRE 982**

Tiago Alexandre Alves Pereira

Anderson Vicente da Silva

**IMPACTOS EMOCIONAIS DOS PROCESSOS AVALIATIVOS:
DIÁLOGOS SOBRE SAÚDE MENTAL E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA
NUMA VIVÊNCIA DE ESTÁGIO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA 988**

Thiago Vinícius dos Anjos

**NOVO ENSINO MÉDIO E OS PROCESSOS SOCIALIZANTES NA
ESCOLA 996**

Louise Claudino Maciel

**O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DIANTE DA
REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA PROPOSTA CURRICULAR DE PERNAMBUCO 1001**

Aucilene Rodrigues da Silva

José Geraldo da Silva

Ruth Aparecida Viana da Silva

**O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA
PARA A AUTONOMIA NO PÓS-PANDEMIA 1007**

Ivan Penteado Dourado

**PLANEJAMENTO E REGÊNCIA DE AULAS DE SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO EM 2023 E 2024 1012**

Demócrito José Rodrigues da Silva

**REFLEXÕES SOBRE REGÊNCIA: A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO AO TRABALHAR GÊNERO E RAÇA EM SALA
DE AULA..... 1017**

Leilane Ricardo Neves

**RENATURALIZANDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA: PROPOSIÇÕES
PEDAGÓGICAS PARA UM MOMENTO AMBIENTALMENTE CRÍTICO 1024**

Leonardo Carbonieri Campoy

**SUPERVISÃO DO PIBID SOCIOLOGIA: EXPERIÊNCIA NUMA
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS..... 1030**

Monike Bayma Marques

TRABALHANDO RELAÇÕES RACIAIS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA 1037

Tatyanne Souza de Almeida

**UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE MENSTRUÇÃO – TABU,
POBREZA E DIGNIDADE MENSTRUAL NO BRASIL – ATRAVÉS
PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA..... 1043**

Patrícia Verônica de Azevedo Brayner

Boris Dimitri de Siqueira Filho

**VIVÊNCIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA
SOCIOLOGIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 1050**

Michelle de Melo Ferreira Aguiar

Allan Monteiro



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

13 **CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO**

ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA ELETROQUÍMICA ARTICULADA COM A ABORDAGEM CTSA

Wilson Antonio da Silva¹
Paula Carolayne Cabral do Livramento²
Danielly Francielly dos Santos Silva³
Palloma Joyce de Aguiar Silva⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A Química ainda é amplamente percebida como uma ciência de difícil compreensão pela maioria das pessoas. Um dos fatores que contribuem para essa percepção é o modo predominantemente teórico e descontextualizado com que os conteúdos dessa disciplina são frequentemente ensinados. Esse método de ensino, muitas vezes fragmentado e distante do cotidiano dos educandos, dificulta a compreensão (Auler, 2003). Nessa perspectiva, a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) surge como uma solução para essa questão, visando superar o ensino descontextualizado e fragmentado.

1 Doutorando em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE, wilson.antonio98@hotmail.com;

2 Doutoranda em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE, paulacarolayne8@gmail.com;

3 Mestranda em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE, danielly.francielly@ufrpe.br;

4 Mestranda em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE, palloma_joyce_aguiar@hotmail.com;

Uma das formas de se promover uma educação científica com o objetivo da alfabetização/letramento científico é por meio da Educação problematizadora, que visa auxiliar o educando na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomadas de decisões responsáveis sobre questões sociais/ambientais (Santos; Auler, 2019).

Nesse contexto, de acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), no âmbito escolar, esse processo pode ocorrer por meio dos Três Momentos Pedagógicos (3MP). Essa proposta didático-pedagógica foi fundamentada na teoria educacional de Paulo Freire, sendo, inicialmente, elaborada por Delizoicov (1982), a partir de três etapas: Problematização inicial (questões e/ou situações problematizadoras com o intuito de introduzir o conteúdo específico a partir da participação efetiva dos estudantes); Organização do Conhecimento (o tema é estudado de forma sistemática pelo professor); e Aplicação do Conhecimento (abordagem sistemática do conhecimento de forma que o estudante interprete e analise as situações iniciais) (Delizoicov; Angotti, 1992).

Partindo desse contexto, conduzimos este estudo a partir do seguinte problema de pesquisa: Como uma sequência didática para o ensino da eletroquímica, articulada com a abordagem em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), pode contribuir para o desenvolvimento do letramento científico dos estudantes? Buscando responder o problema de pesquisa, tivemos como objetivo geral, avaliar de que maneira a implementação de uma sequência didática para o ensino da eletroquímica, integrada à abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), pode promover o desenvolvimento do letramento científico dos estudantes.

Buscando atender ao objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: I - Desenvolver e aplicar uma sequência didática que integre os conceitos de eletroquímica com a abordagem CTSA; II - Identificar e analisar as percepções dos estudantes sobre a relevância da eletroquímica ao seu contexto social; III - analisar os limites e as possibilidades da implementação da sequência didática para o ensino da eletroquímica, articulada com a abordagem CTSA na promoção do letramento científico dos estudantes.

A partir da condução deste trabalho, esperamos contribuir para as pesquisas no campo do ensino de Ciências, especificamente o ensino de

Química, particularmente no que tange à articulação entre a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e a prática pedagógica.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente estudo é de natureza qualitativa Oliveira (2008), e está enraizado no paradigma da pesquisa-ação, conforme (Carr; Kemmis, 2004). O presente estudo foi realizado com estudantes de uma escola localizada na cidade de Surubim, Pernambuco. Os participantes estavam matriculados na segunda série do Ensino Médio. Nesse contexto, organizamos o conteúdo de eletroquímica, articulando-o com o desenvolvimento de uma sequência didática fundamentada nos Três Momentos Pedagógico.

No primeiro momento pedagógico, foi apresentada aos educandos uma situação-problema sobre “o descarte e reciclagem de baterias e dispositivos eletrônicos”, o objetivo foi analisar o conhecimento prévio dos educandos, através da exploração de questões problematizadoras que estimulassem sua reflexão.

Quadro 1 – Situação problema

Problematização inicial
Em sua cidade, muitas pessoas descartam baterias de celulares, laptops e outros dispositivos eletrônicos no lixo comum, sem saber dos riscos ambientais e de saúde associados a essa prática. Esses materiais contêm metais pesados e substâncias tóxicas que podem contaminar o solo e a água. I - Como você pode desenvolver uma solução para o descarte e reciclagem adequada desses dispositivos eletrônicos na sua comunidade? II- Quais são os impactos ambientais e de saúde causados pelo descarte inadequado de baterias e dispositivos eletrônicos? III- Que processos e tecnologias podem ser utilizados para reciclar esses materiais de forma segura e eficiente?

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

No segundo momento pedagógico, relativo à Organização do Conhecimento, foram trabalhados os conteúdos programáticos necessários para a solução das questões relativas ao descarte e reciclagem de baterias e dispositivos eletrônicos. Além disso, foram abordados conteúdos específicos de Eletroquímica, abrangendo conceitos como oxidação e redução, número de oxidação, balanceamento de reações de oxirredução, semirreações, Pilha de Daniell, Cálculo de Diferença de Potencial (ddp).

Posteriormente, os estudantes participaram de uma atividade experimental, visando estabelecer uma conexão com os conceitos da Eletroquímica. A atividade consistiu em acionar uma calculadora usando pilhas de limões, com o propósito de evidenciar que essas substâncias têm a capacidade de gerar energia.

No terceiro momento, os estudantes participaram de uma dinâmica empregando a metodologia de rotação por estação. O objetivo dessa atividade foi proporcionar uma experiência dinâmica e abrangente, permitindo que os educandos explorassem diferentes aspectos do descarte e reciclagem de baterias e dispositivos eletrônicos e ampliassem suas compreensões sobre ele.

Diante desse contexto, os resultados alcançados neste estudo foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2011).

3 CONCLUSÕES

Durante a realização da primeira etapa da sequência didática, percebeu-se que os educandos têm consciência sobre o descarte e a reciclagem de baterias e dispositivos eletrônicos, associando os impactos que o descarte incorreto pode causar ao meio ambiente e ao contexto social em que estão inseridos. Isso é evidente na fala do educando A: “Eu acho que quando jogamos baterias e dispositivos eletrônicos no lixo, eles acabam poluindo o meio ambiente. Isso pode liberar substâncias tóxicas que prejudicam o solo e a água, afetando plantas, animais e até mesmo a nossa saúde.” Além disso, o educando B enfatiza: “Eu não sabia que era tão perigoso. Acho que para reciclar, as empresas precisam desmontar esses dispositivos e extrair os materiais que ainda podem ser reutilizados, como metais e plásticos. Isso parece difícil, mas importante.” Nesse cenário, destaca-se a relevância de uma educação que seja problematizadora, crítica, ativa e comprometida com a transformação social (Freire, 2005).

No desenvolvimento do segundo momento, houve um aprofundamento do conteúdo de eletroquímica, buscando compreender os aspectos conceituais articulados com a dimensão social, por meio de uma aula expositiva dialogada. Além disso, ocorreu uma aula experimental, na qual

os educandos construíram uma pilha utilizando limões. Esse momento foi bastante enriquecedor, pois os educandos conseguiram articular a teoria com a prática.

Por fim, a última etapa consistiu em uma estação por rotação, que buscou um maior aprofundamento sobre o descarte e reciclagem de baterias e dispositivos eletrônicos. Os educandos participaram de várias atividades que associavam os conceitos de eletroquímica com aspectos sociais. Essas atividades abordaram temas como o impacto ambiental do descarte inadequado, a importância da reciclagem para a sustentabilidade e as possíveis soluções para minimizar os danos causados ao meio ambiente e à saúde pública.

Através dessa implementação, identificamos e analisamos as percepções dos estudantes sobre a relevância da eletroquímica em seu contexto social, revelando uma maior conscientização sobre os impactos ambientais e sociais relacionados ao descarte e reciclagem de baterias e dispositivos eletrônicos. A análise dos limites e das possibilidades da sequência didática mostrou que, embora existam desafios na adaptação e aplicação dessa metodologia, a articulação entre a eletroquímica e a abordagem CTSA promoveu um letramento científico mais robusto entre os estudantes. Este estudo evidenciou que a abordagem integrada facilita a compreensão dos conceitos científicos e sua aplicação prática, contribuindo significativamente para a formação crítica e cidadã dos educandos.

4 REFERÊNCIAS

AULER, D. Alfabetização científico-tecnológica: um novo “paradigma”? **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 5, n. 1, p. 1-16, mar. 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal. Dissertação de mestrado**. São Paulo: IFUSP/FEUSP, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva. rev. e ampl. —
Ijuí: Ed. Unijuí, **Coleção educação em ciências**. p.264, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Projetos, relatórios e textos na educação básica:**
como fazer. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, R. A. AULER, D. Práticas educativas CTS: busca de uma
participação social para além da avaliação de impactos da Ciência-
Tecnologia na Sociedade. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 2, p.
485-503, 2019.

CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: SISTEMAS COMPLEXOS, PESQUISA-AÇÃO E INDICADORES

Marcos A. Lucena ¹
Marcos V. S. de Almeida ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A teoria da complexidade e os sistemas complexos adaptativos têm caráter interdisciplinar e podem ser aplicados nas ciências humanas, exatas e sociais, entre outras. Segundo Lemke e Sabelli (2008) e Furtado et al (2015) os sistemas educacionais são ambientes complexos que se transformam por relações e fatores, se retroalimentam, e criam novos mecanismos de ação, com possibilidades de remodelar e buscar diferentes interações entre indivíduos, para emergência de novos “agentes”. Como apontam Furtado et al (2015): “Sistemas educacionais abrangem um grande número de agentes heterogêneos, cuja interação leva ao aprendizado, ao ensino, à cognição e à educação ...Todas essas características fazem dos sistemas educacionais sistemas complexos”. Enfim, sabemos que, hoje em dia, os sistemas educacionais, a educação, seus métodos, metodologias de ensino, e relações interpessoais, não podem ser mais estáticas, cartesianas, devem ser, porém, dinâmicas e influenciadas pelo meio e seus fatores, agentes, que acompanham os avanços e inovações em C&T, relacionadas com mudanças socioeconômicas. Nossa base teórica levou em conta trabalhos alinhados às teorias de complexidade e

1 Pesquisador Titular em C&T da Fundação Joaquim Nabuco, marcos.lucena@fundaj.gov.br,

2 Graduando pelo Curso de Bacharelado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marcosviniussua163@gmail.com.

sistemas complexos, e suas interfaces interdisciplinares com a educação e as ciências, abrangendo as ciências exatas, humanas, sociais, e sociais aplicadas, por exemplo, os excelentes trabalhos de Byrne et al (2021,2023) e Castellani et al (2009), sobre complexidade e ciências sociais, Nowak et al (1998,2013) sobre as dinâmicas complexas socioemocionais, de formação de grupos e políticas, Abergel (2019), sobre modelagens e avanços da sociofísica e da econofísica, Morin (1999) que aborda o ambiente educacional como complexo, dinâmico, adaptativo e resiliente. Este trabalho de pesquisa procura analisar o impacto da pandemia na educação, nos métodos de ensino-aprendizagem, e as experiências de alunos e professores, no ambiente educacional e fora deste, numa visão de fenômeno complexo de caráter regional, interdisciplinar com as ciências humanas, sociais e sociais aplicadas. Por meio de atividades de pesquisa e extensão, com experimentos científicos, oficinas, palestras, mostra de kits de ciências, mesas-redondas e capacitações, realizadas em escolas públicas de Pernambuco, realizando a pesquisa antes e depois das atividades, fazendo uso da metodologia de pesquisa-ação. O trabalho obteve informações sobre pandemia, educação, C&T, e questões socioeconômicas, emocionais de alunos e professores, usando base teórica de sistemas complexos e análise quali-quantitativa. Os dados coletados destacaram desigualdades intensificadas pelo isolamento social, e acesso precário à tecnologia, educação, saúde, e dificuldades de adaptação ao ensino remoto, devido à falta de métodos de avaliação, tecnologias, materiais didáticos e formação de professores, apropriados, e padronizados. Os resultados das análises retratam necessidade de melhorias nas políticas públicas para melhor qualidade de ensino e bem-estar de alunos e professores. Um dos objetivos finais é a busca de indicadores para políticas públicas que possam reduzir desigualdades educacionais, científico-tecnológicas e socioeconômicas (Maciel et al, 2021), visando qualidade de vida e desenvolvimento, alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

2 DESENVOLVIMENTO

As atividades de pesquisa e extensão (pesquisa-ação) foram realizadas em escolas da região agreste de Pernambuco, com atividades de

extensão para resgatar e repensar a importância do ensino de ciências e tecnologia com metodologias alternativas e kits didáticos. Durante essas atividades coletamos dados do antes e depois, aplicando questionários não identificados, com perguntas abertas e fechadas, a professores e alunos, com permissão prévia da equipe pedagógica. A participação dos estudantes nas atividades foi bastante expressiva. Os impactos e vivências de alunos e professores durante a pandemia de Covid-19, no cenário educacional, no ensino remoto, e no ensino-aprendizagem com experimentos, foram um dos focos da pesquisa. Os dados, após a coleta, foram tabulados e passaram por análise quali-quantitativa através de aplicativos proprietários e livres, tais como o IRaMuTeQ para construção e corte percentual do Corpus. Os dados foram analisados por meio de análise fatorial de correspondência (AFC), classificação hierárquica descendente (CHD) e análise de similitude, para interpretação dos corpus individuais e coletivos das escolas. Algumas recomendações básicas para identificar e monitorar possíveis indicadores são (1) estabelecer objetivos, (2) definir aspectos estratégicos a serem observados, (3) listar indicadores a serem mensurados. Neste trabalho seguimos a Pirâmide de Hammond (1995), obtendo os dados primários da nossa pesquisa e analisando-os, focando nos ODS para encontrar possíveis indicadores.

3 CONCLUSÕES

Alguns resultados dos dados de resposta estão representados na figura 1a (classificação das respostas dos alunos: Classes, Palavras Relevantes, X^2 e % do Corpus, 1b (classificação das respostas dos professores: Classes, Palavras Relevantes, X^2 e % do Corpus, 2a (análise de correspondência fatorial das respostas dos alunos) e 2b (análise de correspondência fatorial das respostas dos professores) mostrando as interações entre as classes no plano cartesiano. Na análise qualitativa dos dados, cada uma das classes recebe rótulos nomeados pelos pesquisadores com base nos termos, palavras, correspondentes das respostas de cada classe, que também são identificados por cores específicas. Os rótulos das classes e suas correspondências entre si trazem possíveis indicadores.

Figura 1

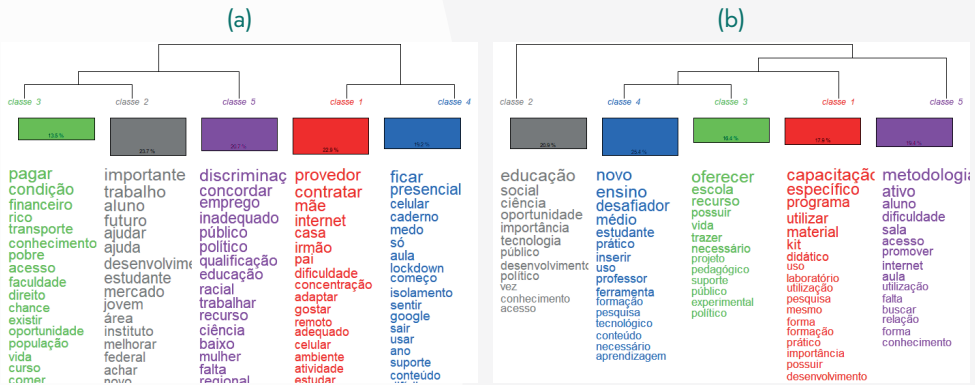
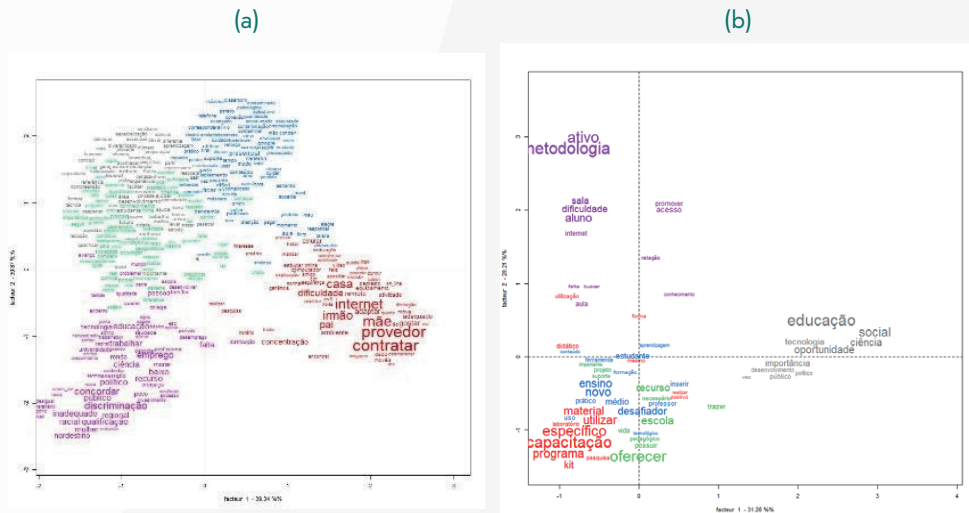


Figura 2



A coleta e análise dos dados forneceram *feedback* sobre o efeito das atividades realizadas, das experiências de ensino-aprendizagem, entre outras questões, inclusive do período de pandemia. Na análise dos aspectos complexos do cenário educacional, fomos capazes de visualizar o alto estresse psicológico gerado pela pandemia que influenciou o ensino-aprendizagem e aspectos socioemocionais, expondo também a precariedade e desigualdade do ensino, acesso às tecnologias, ambientes adequados, entre outros. A partir da análise, observamos que o isolamento social, a crise econômica e a falta de acesso e preparo para tecnologia adequada, influenciaram fortemente a forma de aprender e ensinar. Além disso, os

professores relataram dificuldades de adaptação e aplicação do ensino remoto, atreladas ao despreparo não intencional para assumir “novas tecnologias”. Os resultados apontam para uma melhora na qualidade do ensino devido às mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, com necessidade de capacitação para nivelamento. O perfil dos respondentes foi composto por estudantes do ensino médio com idade entre 11 e 19 anos, sendo a maioria mulheres pardas e pretas (juntas formam a categoria preta). Concluímos da pesquisa que são extremamente necessárias políticas públicas científicas, tecnológicas e educacionais adequadas que minimizem impactos semelhantes no futuro. Políticas que garantam o bem-estar psicossocial dos indivíduos em quaisquer circunstâncias, não apenas em tempos de pandemia, incluindo uma educação de qualidade, mais igualitária, que favoreça a redução das desigualdades e da evasão escolar, com a permanência dos alunos no ambiente educacional para lhes proporcionar melhores oportunidades futuras. Além disso, políticas que tragam metodologias e ensino padronizados, adequados, modernos e dinâmicos, com uso de métodos e kits científicos e que tragam novas formas de aprender e ensinar para o cenário educacional, incluindo a formação continuada dos professores, não específica, adequada às suas realidades, para aplicar esses materiais com padronização. Novas políticas que realmente ajudem a melhorar o ensino com práticas modernas, alternativas e acessíveis para os professores, e com recursos crescentes para C&T e educação que proporcionem melhoria nas condições de ensino e nos ambientes escolares em que professores e alunos estão inseridos. Tais medidas certamente facilitarão a redução das desigualdades, a melhoria do bem-estar e da qualidade de vida, visando atingir os ODS. Os autores agradecem ao CNPq, SBPC e Fundação Joaquim Nabuco pelo apoio.

4 REFERÊNCIAS

ABERGEL, F. et al. *New Perspectives in Econophysics and Sociophysics*, Springer, 2019

BYRNE, D., *Inequality in a Context of Climate Crisis After Covid*, Routledge (2021).

BYRNE, D., Callaghan, G. Complexity Theory and the Social Sciences, Routledge (2023); Castellani B, Hafferty F, Sociology and Complexity Science, Springer, Berlin (2009).

FURTADO BA; Sakowski PAM, Tóvolli MH, Modeling Complex Systems for Public Policies, Ipea, Brasília (2015).

HAMMOND A., Adriaanse A., Rodenburg E., Bryant D., Woodward R.. Environmental Indicators. World Resources Institute, (1995)

LEMKE JL.; Sabelli NH, Complex Systems and Educational Change, 40, 1, 118-129 (2008).

MACIEL, E da S. et al; Lima, L P; Quaresma, F R P, Social inequalities in remote education in times of pandemic. Palmas, v.7, n.2, 1-12, (2021).

MORIN E, Seven Complex lessons in education for the future. Unesco, Paris (1999)

NOWAK A et al., Complex Human Dynamics: From Mind to Societies. Springer, (2013).

NOWAK A, Vallacher, RR, Dynamical Social Psychology, Guilford Press (1998).

Palavras-chave: Sistemas complexos, Educação, Ciências

COMO O CÉREBRO APRENDE?

Hallena Alves Lemos e Silva¹
Marcela Fernanda Rodrigues Alves²
Sarah Pinheiro dos Santos³
Sandra Virgínia Gonçalves Bacalhau⁴

1 INTRODUÇÃO

A neuroeducação pode ser entendida como uma nova área do conhecimento que abrange a integração entre a neurociência e a educação, possibilitando ao ser humano a modificação de estruturas funcionais da aprendizagem e aperfeiçoar as operações das matrizes de inteligência, através do seu mapeamento cerebral, o que permite a expressão máxima da sua potencialidade. Saber como o cérebro aprende melhora a eficiência não só do ensino do professor quanto da aprendizagem do aluno, auxilia o educador a perceber necessidades individuais e coletiva dos educandos, e proporciona ferramentas para resolvê-las.

Além da área cognitiva, descobriu-se através de estudos da própria neurociência, que a área emocional é fundamental para o processo de aprendizagem, pois elas ativam o sistema límbico, uma área do cérebro

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, hallena.alsilva@ufpe.br.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marcela.ralves@ufpe.br,

3 Graduanda do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sarah.pinheiro@ufpe.br,

4 Graduada pelo Curso de Bioquímica, Mestre em Psicanálise na Educação e Saúde, svgbacalhau.unip@gmail.com.

associada à memória e ao aprendizado. Paulo Freire (1997), filósofo e educador brasileiro, citou que “Não se pode falar de educação sem amor.” Ou seja, não há educação sem sentimento, esse sentimento não precisa ser necessariamente bom, porém, quanto maior nosso gosto, maior nosso interesse, maior nosso foco, melhor nossa memória, e por consequência, aprendemos com mais facilidade.

Entretanto, o entendimento que se tem a respeito dessa área da neurociência ainda é escasso. Os estudos mais aprofundados acerca da neuroeducação começaram a ganhar repercussão no século XIX, é muito recente e por isso muitos educadores ainda não tomaram conhecimento no que se refere aos saberes propostos pela junção dessas áreas de conhecimento e não compreendem a importância de tratar o lado emocional dos estudantes, não buscam romper o padrão da educação bancária e melhorar o processo de ensino-aprendizagem buscando desenvolver e integrar o ser em processo de aprendizado.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O capítulo intitulado “Neuroeducação: Como o cérebro aprende?” foi construído a partir de uma pesquisa aprofundada na literatura sobre neuroeducação, com enfoque em compreender como diferentes partes do cérebro contribuem para o processo de aprendizagem. Utilizou-se como referencial teórico as obras “Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem” de Amaral e Guerra (2022) e “A neurociência e a educação: como nosso cérebro aprende?” de Souza *et al.* (2016). A partir dessas referências, investigou-se o papel do córtex pré-frontal, hipocampo, amígdala, cerebelo, lobos parietal, temporal e occipital, além do tronco cerebral, bem como a função dos neurônios e neurotransmissores na formação de conexões sinápticas e na plasticidade neural. Com base na pesquisa, o capítulo foi estruturado em várias seções, cada qual abordando um aspecto específico da neuroeducação, a saber: introdução ao cérebro humano, composição e funções gerais do cérebro, descrição do papel das principais áreas cerebrais no aprendizado; detalhamento da base biológica da aprendizagem; influência de fatores externos na aprendizagem, consolidação da memória e técnicas para melhorar a aprendizagem, com

sugestões práticas baseadas na neurociência para otimizar o estudo. Para cada seção, elaborou-se textos explicativos e ilustrações que facilitassem a compreensão do conteúdo, em adição ao uso de uma linguagem clara e acessível, adequada para um público amplo, incluindo educadores e educandos. Ademais, foram incorporadas técnicas de design instrucional para garantir que o capítulo não fosse apenas informativo, mas também visualmente atraente e de fácil compreensão. Após essas etapas, o capítulo foi submetido à avaliação da tutora principal do projeto, sendo bem avaliado e passando a constituir a cartilha “Fundamentos básicos da Neuroeducação no processo de ensino-aprendizagem”. O capítulo foi apresentado aos coordenadores, tutores e ligantes da Liga Acadêmica de Neurociências Aplicada da Universidade Federal de Pernambuco, como atividade obrigatória de conclusão do primeiro bloco. Ao final da apresentação, foi solicitado o feedback dos presentes, que avaliaram a clareza, relevância e utilidade do conteúdo, o que viabilizou ajustes e melhorias.

3 RESULTADOS

A criação do capítulo resultou em um material educativo abrangente e bem-estruturado sobre neuroeducação, complementando os outros dois capítulos que compuseram a obra final: a cartilha. A partir dela, observou-se uma maior compreensão dos leitores sobre como o cérebro aprende e como aplicar esse conhecimento em suas rotinas de estudo. A aplicabilidade prática das técnicas apresentadas foi considerada uma ferramenta eficaz para a melhoria da aprendizagem dos educandos, especialmente quando utilizadas pelos docentes. O aumento da adesão dos leitores ao conteúdo, devido ao design visual e à linguagem acessível, foi apontado como um fator que torna o aprendizado mais motivador e significativo. Além disso, o material proporcionou um aumento na confiança dos educadores em utilizar princípios da neuroeducação em suas práticas pedagógicas diárias. A cartilha foi bem avaliada por sua abordagem diversificada, contemplando diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais, o que potencializa a eficácia das estratégias apresentadas. Ademais, o feedback positivo dos leitores destacou a relevância do conteúdo para o

desenvolvimento pessoal e profissional de docentes e estudantes, reforçando a importância da neuroeducação no contexto educacional contemporâneo.

4 REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2014.

SOUZA, Gabriela Guerra Leal de *et al.* A neurociência e a educação: como nosso cérebro aprende?. 2016

CONSTRUÇÃO DO *BUCKBALL*: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA PARA CONSTRUIR SIGNIFICADOS EM QUÍMICA

Maria Lourdes Aragão Prazeres¹
Gilvaneide Ferreira de Oliveira²

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Química. Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos imersos num cenário de muitas contradições nas quais somos convidados a agir e interagir em busca de um melhor viver. Assim, Basarab Nicolescu (2000) destaca a necessidade da transdisciplinaridade como caminho dentro da educação para ampliar a compreensão dos desafios contemporâneos e ação para enfrentar problemas multifacetados como as crises ambientais, sociais e éticas, capazes de colocar em perigo a nossa própria existência.

Essas questões não podem ser compreendidas nem resolvidas a partir de uma única disciplina. A transdisciplinaridade permite uma abordagem que integra saberes e perspectivas que podem ajudar a evitar a queda de civilizações e oferecer um caminho para o desenvolvimento de sociedades mais justas e sustentáveis. (NICOLESCU, 2000).

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, lourdesprazeres@yahoo.com.br.

2 Professora Doutora da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, gilvaneide.oliveira@ufrpe.br.

A transdisciplinaridade se refere à maneira como interpretamos e elucidamos determinados assuntos. (FERREIRA; MELO, 2021). Nesse sentido, “qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar” (NICOLESCU, 2000, p. 168).

Nessa perspectiva, este trabalho se propõe a trazer um convite para realizar experimentos não tradicionais numa abordagem do ensino, que traz a perspectiva transdisciplinar com uma abordagem de referência. O enfoque didático será na construção da molécula do *buckball*, experimento lúdico com canudos, para construção de conteúdos de Química, tais como alotropia, fenômenos físicos e químicos, propriedades da matéria, ligações químicas e geometria molecular.

Peruzzo (2009) fala dos alótropos do carbono: grafite e diamante como alótropos naturais, bem como os que não existem na natureza e que já foram produzidos em laboratório, são eles os fulerenos ou buckminsterfulerenos. Dentre os produzidos em laboratório, há as moléculas conhecidas como *buckballs* e lembram bolas de futebol (esféricas ou distorcidas). Outras denominam-se nanotubos de carbono, cujos formatos são minúsculos tubos com diâmetro interno de aproximadamente 1nm (1nanômetro = 10⁻⁹m).

O presente estudo também poderá auxiliar os professores a desenvolver uma metodologia de ensino compatível com a realidade dos alunos do ensino médio, levando em consideração algumas de suas principais dificuldades acerca do conteúdo e, assim, contribuir para o desenvolvimento do seu interesse pela química. Dessa forma, propõe-se elucidar a seguinte questão de problematizadora: *De que maneira conceitos de Química podem ser introduzidos na construção da molécula Buckball para os alunos do primeiro ano do ensino médio aprenderem de forma lúdica?*

DEFINIÇÃO DE TRANSDISCIPLINARIDADE

A Transdisciplinaridade não deve ser vista como uma nova disciplina ou uma hiperdisciplina, e não tem a intenção de substituir ou eliminar as disciplinas existentes. Em vez disso, pode ser considerada uma abordagem

que se refere à maneira como interpretamos e elucidamos determinados assuntos. (FERREIRA; MELO, 2021).

Os três pilares da transdisciplinaridade — os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade — são fundamentais para a metodologia da pesquisa transdisciplinar. Existe um paralelo notável entre esses pilares e os três postulados da ciência moderna, que têm se mantido consistentes desde os tempos de Galileu até hoje. (NICOLESCU, 2000).

Segundo Nicolescu (2000), destaca que a descontinuidade observada no mundo quântico também se reflete na estrutura dos “Níveis de Realidade”. Isso não impede que esses dois mundos coexistam. Um exemplo disso são os nossos corpos que possuem simultaneamente uma estrutura macrofísica e uma estrutura quântica.

A complexidade é tecida em rede e a própria rede tecida é complexa. A transdisciplinaridade como abordagem compreende que a complexidade é inerente aos fenômenos da vida que não deixam de ser elementos constitutivos do viver e do conviver. (FERREIRA; MELO, 2021).

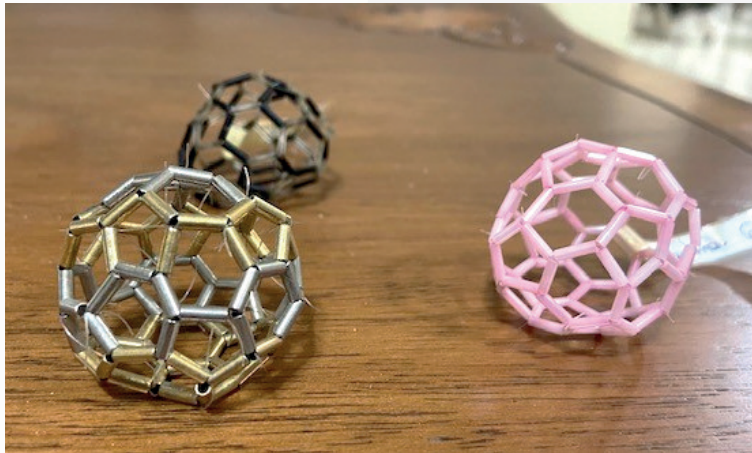
No contexto da transdisciplinaridade, o terceiro incluído representa uma síntese ou um nível de realidade que transcende e inclui os opostos aparentes ou contraditórios. Em outras palavras, quando dois elementos ou perspectivas aparentemente opostos são colocados em diálogo, um novo nível de compreensão pode surgir, que não se reduz simplesmente à soma ou à negação dos opostos, mas que os transcende em uma síntese criativa. (NICOLESCU, 2000).

2 DESENVOLVIMENTO

A metodologia de construção de um dos alótropos do carbono, *buckball*, pelos alunos com canudos, fio de lã ou nylon e tesoura, pode ser individual ou em grupo, um auxiliando o outro, estimulando o sentido da solidariedade e construindo o saber juntos de forma mais lúdica. Os alunos contam com a presença do professor com o objetivo de intervenções, compreensão do trabalho proposto e diminuir a distância professor-aluno. Ou seja, há um convite ao aluno interagir em grupo com essa experiência do lúdico de conceitos abstratos.

Em contraposição, no mundo de certezas, de uma perspectiva sólida e inquestionável, tal situação cotidiana, condição cultural e o modo de ser humano. (MATURANA; VARELA, 1995). Porém, Maturana e Varela (1995) sugere resistir à tentação das certezas porque “toda experiência de certeza é um fenômeno individual, cego ao ato cognitivo do outro, em uma solidão que [...] é transcendida somente no mundo criado com esse outro” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 61).

Figura 1 – *Backballs* feitos pelos alunos com miçangas e nylon



Fonte: A autora.

De acordo com Nicolescu (2000), a transdisciplinaridade, como sugere o prefixo “trans”, refere-se ao que se encontra simultaneamente “entre” as disciplinas, “através” delas e “além” de qualquer uma. Seu propósito é entender o mundo atual, sendo um dos seus princípios fundamentais a busca pela unidade do conhecimento, e nesse caso, de forma lúdica.

Na perspectiva do pensamento clássico, a transdisciplinaridade é vista como um absurdo, pois não possui um objeto definido. Em contrapartida, para a transdisciplinaridade, o pensamento clássico não é considerado absurdo, mas sim limitado em seu campo de aplicação. (NICOLESCU, 2000).

A atividade de construir um *buckyball* envolve conceitos de química, tais como alotropia, fenômenos físicos e químicos, propriedades da matéria, ligações químicas e geometria molecular. Contudo, vai além, por exemplo, com a matemática (geometria e simetria) ou até mesmo para o

artesanato, a ludicidade, a criatividade e a intuição. Ela é, portanto, inter e transdisciplinar.

Conforme Nicolescu (2000, p. 169), “a visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também como a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual”.

A realização do experimento potencializa o diálogo entre professor-aluno, aluno-aluno, promove a integração ensino-aprendizagem e, por meio da transdisciplinaridade entre áreas de conhecimento, o coletivo, a criatividade e ludicidade em conexão com a natureza, possibilita um maior empenho dos estudantes frente aos resultados dos processos desenvolvidos em sala de aula.

Infere-se ainda que o estudante é capaz de melhor construir significados daquilo que estuda, diante de conceitos abstratos, mediante a proposição de experimentos e outras alternativas que despertem o interesse e atenção dos alunos para conceitos de Química em diálogo com outros campos de saberes como fonte de aprendizagem.

3 CONCLUSÕES

A transdisciplinaridade na educação contemporânea surge como uma resposta necessária para enfrentar desafios complexos como crises ambientais, sociais e éticas. Basarab Nicolescu é um importante marco teórico neste trabalho destacando que a transdisciplinaridade não se limita a uma única disciplina, mas integra diferentes saberes para oferecer soluções mais abrangentes e sustentáveis.

O estudo proposto visa aplicar a transdisciplinaridade no ensino médio, utilizando a construção de uma molécula de *buckball* como método lúdico. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão dos alunos, mas também promove o trabalho colaborativo e a solidariedade entre eles, aproximando o ensino da realidade dos estudantes.

A metodologia proposta não se limita ao campo científico, mas também integra elementos de matemática e artesanato, exemplificando uma abordagem inter e transdisciplinar. Para estudos futuros sobre

transdisciplinaridade no ensino de Química, sugere-se investigar possíveis colaborações interdisciplinares, como Física, Biologia e outros campos de saberes para abordar problemas científicos complexos e relevantes para a sociedade e para os sujeitos em suas singularidades.

4 REFERÊNCIAS

FERREIRA, Hugo Monteiro. MELO, Bruno César de Farias. A pesquisa transdisciplinar: as infâncias, as adolescências, as juventudes. In: FERREIRA, Hugo Monteiro. (Org.) MELO, Bruno César de Farias. (Colab.) **Infâncias, Adolescências e Juventudes**: a pesquisa transdisciplinar. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-41.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PERUZZO, Francisco Miragaia. **Química na Abordagem do cotidiano**. Química Geral e Inorgânica. Volume 1. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA: UMA VISITA A UFPE

Paula Carolayne Cabral do Livramento ¹
Wilson Antônio da Silva ²
Paulo Rogério de Lima Livramento Júnior ³
Kymberli Francisca de Souza ⁴

1 INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem das Ciências da natureza e mais precisamente da Química vem se transformando atualmente. Há uma necessidade de mudança e de rompimento com os padrões de ensino tradicional, ainda visto de forma predominante nas escolas e Universidades (Lima e Leite, 2012).

Diante desse contexto, Santos *et al.*, (2017), aponta que tem se intensificado a procura de docentes por novos espaços que proporcionem um elo entre o conteúdo teórico e a prática, com o objetivo de despertar nos discentes o interesse pelo assunto visto em sala de aula. Assim, espaços que

1 Doutoranda do Curso de Ensino das ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, paulacarolayne8@gmail.com.

2 Doutorando pelo Curso de Ensino das ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, wilson.antonio98@hotmail.com

3 Graduando pelo Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, progerio640@gmail.com.

4 Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, kymberli-francisca@gmail.com.

são conhecidos como não formais, como por exemplo: Museus, Parques, Cinemas e entre outros, podem contribuir com o ensino-aprendizagem de Química. Nesse viés, a Educação não formal compreende qualquer atividade educacional realizada fora do ambiente escolar formal (Gohn, 2005).

De acordo com Costa (2014), atividades educacionais realizadas em ambientes não formais devem ser organizadas e planejadas pelo professor de modo a atender a necessidade de aprendizagem do aluno, de forma a facilitar a aprendizagem dos conteúdos. Sendo assim um exemplo de atividade não formal de aprendizagem, pode ser uma visita com estudantes do ensino médio em uma Universidade desenvolvendo atividades didático diferenciadas.

Diante desse contexto, buscamos compreender: Como uma Visita ao Departamento de Química da Universidade Federal de Pernambuco pode contribuir para o ensino de Química no contexto de espaço não formal de aprendizagem?

Assim, o objetivo desse trabalho se consistiu em analisar as contribuições de uma visita escolar Guiada ao Departamento de Química da Universidade Federal de Pernambuco.

DESENVOLVIMENTO

A visita foi realizada com 50 alunos do 3º ano do ensino médio de uma Escola Integral do Município de Vicência-PE. A turma escolhida foi o 3º ano, visando aproximar os estudantes do ambiente da Universidade já que estavam no ano de conclusão e prestes a ingressar no ensino superior, onde foram revisar alguns conteúdos por meio das atividades propostas durante a visita, além de conhecer os cursos na área de Química da UFPE.

A visita foi realizada pelo grupo de estudantes que fazem parte do Programa de Educação Tutorial (PET), que tem como objetivo desenvolver atividades que englobem, o ensino, a pesquisa e a extensão.

O grupo PET Química da UFPE, ficou conhecido por desenvolver essas visitas, pois elas, funcionam como um espaço de Educação não formal, contribuindo para a Educação formal, onde aproxima os alunos da escola pública e privada, à Universidade. O grupo realiza essas visitas

que possibilitam que estes conheçam a Universidade e presenciem a explicação e execução de experimentos realizados pelo grupo.

Inicialmente, ao chegar na UFPE, o grupo de estudantes junto com os professores responsáveis, foram conhecer o Centro de Ciências exatas e da Natureza da UFPE, onde houve uma apresentação com os licenciandos e Bacharelados em Química, além dos professores do curso, para falar da Universidade, importância de ingresso no ensino superior e apresentação de cada curso do Departamento como mostra a **imagem 1** abaixo.

Após a explanação, o grupo foi dividido para realizar a visita aos laboratórios do Departamento como mostra a **imagem 3** abaixo, onde puderam conhecer: O laboratório de Ecologia Química (LEA), o Laboratório de espectroanalítica aplicada (LEQ), O laboratório de Terras Raras (BSTR) e o Laboratório de Nanoestruturas e compostos de coordenação (LINCC).

Em cada laboratório além de conhecer a estrutura e funcionamento, e pesquisas realizadas pelos universitários, em alguns, os estudantes do PET, desenvolveram uma sequencia de experimentos voltados para conteúdo de Química do ensino médio, como por exemplo: O “teste de chama”, “pasta de dente de elefante”, “Lâmpada de Lavas” como mostra a **imagem 2** abaixo, a título de exemplo, onde os experimentos foram realizados de forma dinâmica e com a participação ativa dos estudantes do ensino médio.

O momento da visita Guiada foi bem dinâmico, pois os estudantes tiveram a oportunidade de fazer perguntas, ver a Química por um olhar diferenciado e se aproximar do ambiente da Universidade.

Em relação ao Tour pelo departamento, os estudantes participaram de forma ativa durante todas as atividades e ficaram bastante curiosos com os experimentos e as pesquisas desenvolvidas nos Laboratórios. No final do percurso, pudemos realizar algumas perguntas e registrar algumas falas de estudantes por meio de áudio gravação que corroboram com o descrito aqui nesse tópico.

Utilizamos alguns nomes fictícios para não revelar a identificação do estudante.

Como foi a visita na UFPE? Vocês viriam estudar aqui no DQF?

Maria: “A visita foi ótima, achava que ir a uma Universidade seria algo meio que impossível, não gosto muito de Química, mas vendo assim achei bem interessante.”

João: “Eu adorei a excursão de hoje, foi meio que uma aula e bem diferente do que na escola, foi muito interessante, os laboratórios são massa. Eu iria estudar com certeza.”

André: “Adorei a visita, fiquei curioso e com vontade de ser aluno do Departamento, Química agora será uma opção no ENEM.”

Como foi a aprendizagem dos conceitos de Química depois da Atividade?

Maria: “Entendi muito melhor quando vi os experimentos, estudando nesses laboratórios fica bem mais dinâmico.”

João: “Dessa vez entendi modelos atômicos com o teste de chama, fica bem mais fácil a compreensão. Os alunos da UFPE explicaram bem direitinho”

André: “Aquele da pasta de dente é igual ao que vi em sala que a senhora fez, mas naquele laboratório tinha tantos materiais diferentes que fiquei com mais curiosidade, acho que agora entendi um pouco de Química kkkkk.”

Na fala dos estudantes, conseguimos compreender o quão positiva foi a visita guiada pra eles, foi um momento diferente, onde eles conheceram um novo olhar da Química, além de conhecer a tão sonhada Universidade, algo ainda muito distante para alguns estudantes da rede pública.

Um ponto observado na fala dos estudantes, foi que eles se familiarizam com a Química a partir de atividades experimentais nos fazendo compreender a importância do elo entre a teoria e prática nas aulas de ciências.

Posteriormente, cada estudante ficou encarregado de entregar um relatório da visita e descrever cada atividade observada, onde discutiremos os resultados observados em um trabalho futuro.

Imagem 1: Apresentação da Visita Guiada



Fonte: autores (2024).

Imagens 2 e 3: Atividade experimental realizada pelo PET/ visita ao laboratório de espectroanalítica



Fonte: autores (2024).

3 CONCLUSÕES

Com a realização desse trabalho, podemos concluir que a visita guiada ao Departamento de Química possui grande importância no ensino-aprendizagem, na perspectiva dos estudantes do ensino médio.

Consideramos que a visita guiada é um tipo de atividade não formal que pode ser bastante relevante para os estudantes. Esse tipo de atividade nos faz perceber que a aprendizagem de Química e das ciências de forma geral, não ocorre apenas nas quatro paredes de uma escola, mas que

pode existir aprendizagem em ambientes diversificados, e a educação não formal contribui efetivamente para a Educação formal.

4 REFERÊNCIAS

COSTA, R. H. Notas sobre a Educação Formal, Não Formal e Informal. In: Anais do **Simpósio Brasileiro de Pós Graduandos em Música**, III, Rio de Janeiro, 2014.

GOHN, M.G. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Química: o caso das escolas do ensino médio de Crateús/Ceará/Brasil. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, Buenos Aires, v. 7, n. 2, p. 72-85, 2012.

SANTOS, L. F. F.; et al., Contribuições da Educação Não Formal para Educação Formal: Um Estudo de Visitas de Alunos da Educação Básica ao Departamento de Química da UFPR. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 456-473, jan./jul, 2017.

DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO DO PROCESSO DE FOSSILIZAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

Cleicy Raquel da Silva Nascimento¹

Débora Liliane de Araújo Torres²

Maria Auxiliadora de Castro Nunes³

Josefa Maria Sobral⁴

1 INTRODUÇÃO

A fossilização é um processo natural que preserva organismos ou partes deles ao longo de milhões de anos, sendo um dos principais meios de estudo da história da Terra e da evolução da vida. No entanto, devido à sua complexidade e ao caráter abstrato, o ensino desse processo no ensino básico é um desafio significativo para professores de ciências. Muitas vezes, o conteúdo é transmitido de forma teórica, sem o uso de recursos visuais ou práticos que possam facilitar a compreensão pelos alunos. A falta de um modelo didático tangível que represente as etapas da fossilização dificulta a assimilação do conceito, resultando em uma aprendizagem superficial e pouco engajadora.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - (CAV/UFPE), cleicy.raquel@ufpe.br.

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - (CAV/UFPE), debora.liliane@ufpe.br.

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - (CAV/UFPE), mariaauxiliadora.nunes@ufpe.br.

4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - (CAV/UFPE), josefa.sobral@ufpe.br.

A utilização de modelos didáticos tem se mostrado eficaz no ensino de conceitos científicos complexos, conforme observado por Martins e Oliveira (2019), que destacam a importância de recursos visuais para tornar o aprendizado mais concreto e significativo. Silva (2018) enfatiza que o aprendizado de ciências na educação básica demanda abordagens que transcendam a mera transmissão de conteúdos, integrando práticas que envolvam e estimulem os estudantes. Diante desse cenário, o presente trabalho visa desenvolver um modelo didático que represente as etapas da fossilização de forma clara e acessível, facilitando o ensino e a aprendizagem desse conceito crucial para a compreensão da história natural. O modelo proposto busca promover uma experiência de aprendizagem mais envolvente e duradoura, utilizando recursos visuais e interativos para ilustrar o processo de fossilização.

2 DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

O modelo didático desenvolvido neste estudo baseia-se na representação simplificada das principais etapas do processo de fossilização, que inclui a morte do organismo, seu soterramento, a mineralização e a formação do fóssil. A proposta é criar um cenário em miniatura, utilizando materiais como isopor, biscoito e pedras, que permita aos alunos visualizar e manipular as diferentes fases do processo, facilitando a compreensão dos fenômenos geológicos e biológicos envolvidos.

O desenvolvimento do modelo considerou as diretrizes pedagógicas e os princípios de aprendizagem ativa, conforme defendido por Vygotsky (1978), que enfatiza a importância do aprendizado por meio da interação e da experiência prática. A criação do modelo seguiu uma abordagem prática, que visa não apenas ilustrar o processo de fossilização, mas também estimular a curiosidade e o interesse dos alunos pela paleontologia e pelos processos naturais.

A justificativa para o desenvolvimento deste modelo didático reside na necessidade de abordagens mais concretas e acessíveis para o ensino de ciências na educação básica. A fossilização, sendo um tema fundamental dentro do estudo da paleontologia e da geologia, exige uma compreensão clara das suas etapas para que os alunos possam perceber sua relevância

no contexto da evolução e da história da Terra. A falta de recursos didáticos adequados pode resultar em uma compreensão superficial do tema, o que limita o potencial dos alunos de desenvolverem uma visão integrada da ciência.

Assim, o objetivo deste trabalho é preencher essa lacuna, oferecendo aos professores uma ferramenta didática que não só facilita a transmissão do conhecimento, mas também engaja os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficaz. Espera-se que, com a utilização deste modelo, os alunos sejam capazes de compreender melhor o processo de fossilização, reconhecendo sua importância na preservação da vida ao longo do tempo e sua aplicação no estudo dos fósseis.

A construção do modelo didático seguiu um conjunto de etapas definidas com base em uma revisão bibliográfica sobre o processo de fossilização e a aplicação de modelos didáticos no ensino de ciências. Os materiais utilizados incluem isopor, para a base do modelo, biscuit, para a modelagem dos organismos e outros elementos, e pedras, para simular o ambiente geológico. Tintas e pincéis foram utilizados para a pintura e detalhamento dos componentes, proporcionando uma representação visual mais realista. O uso de um estilete foi necessário para cortar e moldar o isopor e o biscuit, enquanto a fixação dos elementos foi realizada com cola apropriada.

A metodologia de construção do modelo foi dividida em seis passos principais: (1) preparação da base de isopor, representando o ambiente onde ocorre a fossilização; (2) modelagem dos elementos, como dinossauros e paleontólogos, utilizando biscuit; (3) pintura e detalhamento dos elementos, com o objetivo de criar uma representação visualmente precisa e atraente; (4) fixação dos elementos modelados na base; (5) adição de pedras e outros detalhes para aumentar o realismo do cenário; e (6) finalização do modelo, garantindo sua estabilidade e funcionalidade como recurso educacional.

A aplicação do modelo didático foi realizada em uma turma de alunos do ensino básico, seguida de uma avaliação qualitativa para medir o impacto da ferramenta na compreensão do processo de fossilização. Foram observados o nível de engajamento dos alunos, a clareza na assimilação dos conceitos e o estímulo à curiosidade. A metodologia também incluiu

entrevistas com professores para avaliar a eficácia do modelo como recurso didático e identificar possíveis melhorias para futuras versões.

3 RESULTADOS

O modelo didático desenvolvido para representar o processo de fossilização mostrou-se eficaz no ensino de ciências para alunos do ensino básico. Ele promoveu maior engajamento e compreensão dos conceitos, facilitando a assimilação das etapas da fossilização de forma visual e interativa. Além disso, o modelo estimulou a curiosidade dos alunos sobre paleontologia e a história da Terra. Apesar de algumas limitações, como a simplificação de certos aspectos do processo, o modelo provou ser uma ferramenta valiosa, tornando o aprendizado mais acessível e interessante.

Figura. Modelo didático sobre fossilização. Fonte: Autoral, 2023.



4 CONCLUSÕES

O desenvolvimento e a aplicação do modelo didático de fossilização revelaram-se uma estratégia eficaz para o ensino de ciências no ensino básico. Os resultados indicam que a utilização de modelos visuais e táteis pode facilitar significativamente a compreensão de conceitos científicos abstratos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

O modelo proposto não só ajudou os alunos a entenderem as etapas do processo de fossilização, mas também despertou interesse pela paleontologia e pela história natural, contribuindo para uma formação científica mais completa. Embora o modelo tenha apresentado algumas limitações, como a simplificação de aspectos mais complexos da fossilização, ele mostrou-se um recurso valioso para o ensino de ciências. Futuras melhorias podem incluir a incorporação de atividades complementares que abordem a fossilização de forma mais detalhada, ampliando ainda mais o alcance e a eficácia da ferramenta educacional.

Palavras-chave: Modelo didático; Ensino de ciências; Fossilização; Aprendizagem; Educação básica.

5 REFERÊNCIAS

HARRISON, J. et al. Importância da interatividade e da manipulação de materiais concretos no processo de aprendizagem. *Journal of Education*, v. 15, n. 2, p. 78-92, 2018.

NELSON, M.; KETELHUT, D. J. Eficácia de modelos visuais no ensino de ciências. *Revista de Educação em Ciências*, v. 8, n. 1, p. 32-45, 2020.

VYGOTSKY, L. S. *Aprendizagem Construtivista: Teoria e Prática*. Editora Delta, 1978.

DISCIPLINA ELETIVA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO APROFUNDAMENTO DE TEMA EM SAÚDE

Norlan de Jesus Santos¹

1 INTRODUÇÃO

A base Nacional comum curricular (BNCC) visa a garantia da educação de qualidade para todos. Desse modo, o novo Ensino Médio propõe um modelo de ensino que é composto por dois caminhos: os componentes e habilidades básicas propostos na BNCC e um itinerário formativo, baseado nas áreas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2018). As disciplinas eletivas do novo ensino médio são um dos elementos que compõem os itinerários formativos e apresentam-se como uma formação complementar a ser ofertada de acordo com a disponibilidade. Assim essas disciplinas devem estar associadas ao interesse, aprofundamento do conhecimento e aplicação à realidade dos estudantes (SACHINSKI, 2023).

Nesse contexto, é importante salientar que as transformações demográficas, ambientais e sociais que ocorrem no mundo criam condições para o constante surgimento de novas formas de manifestação de doenças conhecidas e para emergência de novas enfermidades (SOUZA, 2020). De acordo com dados de morbidade de base populacional, a situação das doenças transmissíveis no Brasil, no período compreendido entre o início da década de 1980 e da presente década, corresponde a um quadro

1 Graduado em Ciências Biológicas, Mestre em Ecologia e Biomonitoramento pela Universidade Federal (UFBA) e Doutor em Ciência Animal nos Trópicos (UFBA) norlansantos@hotmail.com

complexo que pode ser resumido em três grandes tendências: doenças transmissíveis com tendência declinante; doenças transmissíveis com quadro de persistência; e doenças transmissíveis emergentes e reemergentes (BRASIL, 2022). Levando em consideração a relevância e necessidade de aprofundamento do tema foi submetida a disciplina eletiva intitulada “Doenças infecciosas e parasitárias que ocorrem no Brasil”.

A disciplina teve como objetivo favorecer o aprofundamento do tema em saúde no que diz respeito as doenças infecciosas e parasitárias relevantes do ponto de vista biológico que ocorrem no Brasil.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A sistematização relatada foi desenvolvida na Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Antônio José Barboza dos Santos, também conhecida como EREMT. A escola foi fundada em 2006, está localizada no município de Timbaúba e faz parte da da Rede Estadual de Educação de Pernambuco.

Visando a intensificação do processo de aprendizagem, estímulo a curiosidade e participação dos estudantes, as aulas foram baseadas no ensino por investigação. A experiência relatada foi desenvolvida com a participação de 40 estudantes que frequentaram as aulas no primeiro semestre letivo do ano de 2024 consolidando a carga horária estabelecida de 40h. Inicialmente foram realizado levantamentos sobre os conhecimentos dos estudantes com o intuito de identificar quais as lacunas e conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tema da disciplina. Para esse procedimento, foram realizadas aulas dialogadas que tiveram foco em informações biológicas.

As dúvidas foram solucionadas com a mediação do professor, utilização de material auxiliar e colaboração dos participantes da turma. Posteriormente os estudantes foram organizados em equipes e utilizaram as ferramentas de pesquisas Google acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os dicentes foram motivados a pesquisarem sobre doenças infecciosas e parasitárias de modo geral. Sequencialmente foi realizando um recorte para as doenças que são relevantes para o estado de Pernambuco e com agentes etiológicos diversificados (e.g.: vírus, bactérias e fungos). Após as pesquisas, discussões e levando em consideração a

relevância para a saúde pública, foram definidas as seguintes doenças como foco para a apresentação final (culminância): COVID-19, hepatite, cólera, pneumonia bacteriana e histoplasmose.

Foram utilizadas algumas estratégias para apresentação entre estas, a elaboração de painéis com os conteúdos de cada doença infecciosa ou parasitária. Além disso, foram elaboradas perguntas para serem realizadas pelos estudantes ao final das apresentações. A maquete demonstrava possíveis associações entre fatores ambientais, como por exemplo inadequação do sistema de saneamento básico, e o aumento do risco e da ocorrência das doenças citadas anteriormente. A estrutura básica do painel consistia na seguinte ordem: Título, subtítulo, orientador, introdução, transmissão, sintomas, evolução da doença, tratamento, prevenção, integrantes de cada grupo e referências bibliográficas

3 RESULTADOS

O presente relato de experiência trata da prática docente e está relacionada com o aprofundamento de tema em saúde. Nesse trabalho, o comprometimento dos estudantes foi exemplar e pode ser reiterado pela participação do alunado e pelo produto final de elevada qualidade.

As aulas foram elaboradas seguindo a investigação científica como eixo estruturante.

Essa estratégia foi considerada adequada para essa disciplina, pois as atividades são centradas no discente. Assim, possibilitam o desenvolvimento da autonomia e protagonismo nas avaliações, na tomada de decisões, resoluções de problemas e na apropriação de conceitos fundamentais (SCARPA, 2018).

O conhecimento prévio dos estudantes foi considerado, inclusive ocorrendo relatos de integrantes dos grupos informando que já tinham passado por doença (pneumonia bacteriana) ou que apresentaram familiares que apresentaram enfermidade, inclusive com o óbito do paciente resultante da infecção causada por coronavírus. Em ambos os casos, os relatos favoreceram o andamento das discussões e a diminuição do aparente distanciamento do tema em relação a realidade dos colegas. Isso favoreceu a participação, discussão do tema e resultando na identificação

da repercussão social e relevância do tema estudado. Nesse contexto, é importante salientar que a presença do professor como mediador é imprescindível no desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes, na organização das ideias e elucidação dos questionamentos.

As aulas dialogadas foram focadas em informações biológicas e favoreceu a revisão de conteúdos estudados regularmente. Para esse procedimento foi utilizado recurso visual para facilitar a interpretação dos conteúdos e significação de alguns conceitos específicos do tema (RICHTER, 2006). Alguns estudantes demonstram mais facilidade para compreender o conteúdo discutido por meio de imagens, pois essa estratégia favorece a interpretação do evento ou agente etiológico.

Os estudantes foram motivados a pesquisarem sobre doenças infecciosas e parasitárias de modo amplo. Sequencialmente, foi realizando um delineamento para que o levantamento bibliográfico tivesse como foco as doenças que são relevantes para o estado de Pernambuco e com agentes etiológicos diversificados. Essa estratégia foi importante, pois o conhecimento partiu de uma visão abrangente, revisando conceitos estudados previamente nas disciplinas regulares.

A estruturação dos painéis considerou tópicos fundamentais que deveriam figurar nos painéis independentemente do subtema (doença específica). Essa estruturação tinha como objetivo colaborar com a organização, levando em consideração que as apresentações são abertas ao público e um dos pontos cruciais, além do desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes que cursaram a disciplina, é favorecer o incremento do conhecimento do público. As apresentações foram realizadas por no mínimo dois estudantes objetivando a diminuição do nervosismo, assegurando a sensação de apoio, e colaboração mútua durante o evento. Os apresentadores, foram definidos pela iniciativa pessoal e decisão dos integrantes do grupo.

As prévias foram realizadas por todas as equipes e favoreceu a decisão e a organização da dinâmica das apresentações. Além disso, colaboraram fortemente para o incremento da qualidade do produto final, em relação aos ajustes nos conteúdos para todos os estudantes participantes bem como na desenvoltura e naturalidade dos apresentadores.

CONCLUSÃO

O relato de experiência ressalta a importância das disciplinas eletivas como ferramentas fundamentais para o aprofundamento de temas associados com as disciplinas regulares. Nesse contexto, estas disciplinas devem ser desenvolvidas levando em consideração conhecimentos prévios, experiências, relevância dos temas para a transformação social e a formação dos estudantes ao mundo do trabalho.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

SACHINSKI, Gabriele; KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz; TORRES, Patricia Lupion. Disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio. **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 23, n. 77, p. 730-745, 7 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Doenças infecciosas e parasitárias: guia de bolso / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – 8. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 444 p.: Il.

SOUZA, Helen Paredes de; OLIVEIRA, Wanessa Tenório Gonçalves Holanda de; SANTOS, Jefferson Pereira Caldas dos; TOLEDO, João Paulo; FERREIRA, Isis Polianna Silva; ESASHIKA, Suely Nilsa Guedes de Sousa; LIMA, Tatiane Fernandes Portal de; DELÁCIO, Amanda de Sousa. Doenças infecciosas e parasitárias no Brasil de 2010 a 2017: aspectos para vigilância em saúde. **Revista Panamericana de Salud Pública**, [S.L.], v. 44, p. 1, 10 fev. 2020.

SCARPA, Daniela Lopes; CAMPOS, Natália Ferreira. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 32, n. 94, p. 25-41, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO).

RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de; LIMA, Valderez Marina do Rosário. O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 97, n. 246, p. 425-441, ago. 2016. FapUNIFESP.

Palavras-chave: Educação, Disciplina eletiva, Saúde pública

DOAÇÃO DE SANGUE, DOAÇÃO DE ÓRGÃOS/TECIDOS E DOAÇÃO DE LEITE MATERNO – (PROMOÇÃO 3D) NOS LIVRO DIDÁTICO

Eliabi Pereira da Silva¹
Alberto José Araújo de Aguiar²
Múcio Luiz Banja Fernandes³

1 INTRODUÇÃO

Mesmo com os avanços tecnológicos, o livro didático continua sendo um dos recursos mais utilizados no ensino de ciências, principalmente pela expansão de sua distribuição nas escolas públicas de todo país, uma ferramenta imprescindível na divulgação de conteúdos que tem proporcionado oportunidades de criar espaços ainda mais dialógicos que favoreçam não só a comunidade escolar, mas contemplar a realidade em seu entorno. O Decreto nº 91.542, de 1985 formulou a criação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, com principal objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores através das distribuições das coleções didáticas.

1 Doutorando em Educação, Universidade de Pernambuco (UPE), Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. eliabimolecular@gmail.com

2 Mestre em Educação, Universidade de Pernambuco (UPE), Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil.

3 Pós-Doutor, Professor da Universidade de Pernambuco (UPE), Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil.

O livro didático no cenário brasileiro tornou-se um instrumento de grande acesso às escolas e aos alunos, em virtude do amplo alcance do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), exercendo grande influência no processo educacional Andrade *et al* (2014). Em 2018 foram registrados uma distribuição de 80.528.321 Livros Didáticos anos finais, contemplando 10.197.262 alunos beneficiados (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Diante da expansão do livro didático uma série de critérios de avaliação produziu avanços expressivos na qualidade das obras didáticas disponibilizadas para a comunidade escolar, conferindo ao livro didático um controle de qualidade rígido. Essas medidas contribuíram para a atualização de conteúdos; correção de erros conceituais; diversificação dos recursos didáticos-científicos e das abordagens utilizadas (PEREIRA & PENIDO, 2014). Portanto, diante do papel central, no qual muitas vezes o livro didático é colocado no contexto escolar, é fundamental que esse material seja pensado na perspectiva da função social e educativa da escola. Este trabalho visou analisar através das coleções do Plano Nacional do Livro Didático PNLD/2020 as abordagens sobre doação de sangue, doação de órgãos/tecidos e doação de leite materno (Promoção 3D) nos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental, do 6.º ao 9.º ano, disponibilizado pelo PNLD/2020.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi de abordagem quantitativa, por ser um método de pesquisa que quantifica as modalidades de coleta de informações e no seu tratamento, mediante técnicas estatísticas, tais como percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros (MICHEL, 2005), um método que tem gerado diversas contribuições no avanço do saber, e na dinâmica do processo educacional, tratando de temáticas relevantes no meio social.

O processo de análise foi realizado no período de dezembro 2019 a março de 2021, foram analisadas as 12 coleções ofertadas pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD/2020, 6º ao 9º ano de Ciências, através de um levantamento nas coleções pesquisadas, buscando nas abordagens

sobre a temática: doação de sangue, doação de órgãos/tecidos e doação de leite materno em capítulos, textos, atividades, imagens e figuras, seguindo a perspectiva da pesquisa documental de Ludke e Andre (2014).

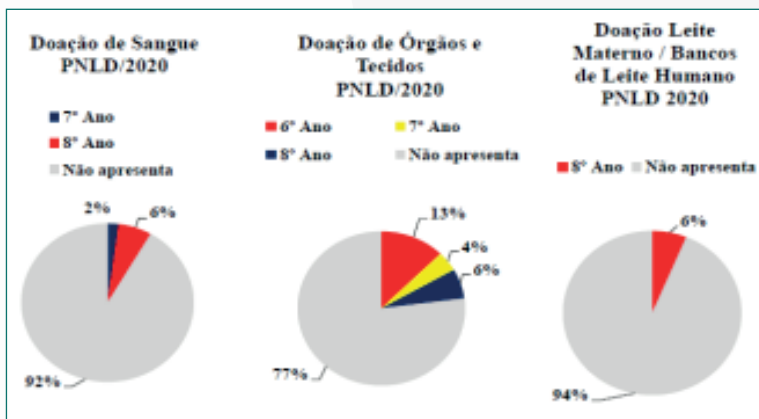
O levantamento foi realizado nas 12 coleções (Manual Professor) composta por 48 volumes do 6º ao 9º ano de Ciências, disponibilizadas pelo PNLD/2020, buscando abordagens e imagens sobre Doação de Sangue, Doação Órgãos/Tecidos e Doação de Leite Materno/Bancos de Leite Humano, em: textos de divulgação científica, caixas tipo box e anúncios de campanhas do Ministério da Saúde, que fossem relevantes na construção do conhecimento sobre as temáticas pesquisadas.

3 CONCLUSÕES

O levantamento realizado mostrou que apenas 8% das coleções pesquisadas apresentam conteúdos e imagens sobre Doação de Sangue nos livros do 7º e 8º ano, uma importância mínima para o tamanho da necessidade e gravidade do assunto. Há uma necessidade de abordagens que venham apresentar os principais mitos, medos e crenças, e trazer informações que transmitam conhecimento e proporcionem mecanismos na criação de estratégias que possam superar medos transmitidos ao longo de gerações, conscientizando professores e alunos (PEREIRA DA SILVA, E.; LUIZ BANJA FERNANDES, M., 2022).

Nas abordagens e imagens sobre Doação de Órgãos/Tecidos, a pesquisa revelou nos 48 livros analisados, 23% relataram a temática nos livros do 6º ao 8º ano em: textos de divulgação científica, caixas box e anúncios de campanhas do Ministério da Saúde. As unidades de análises apresentaram um percentual maior para as séries do 6º e o 8º ano, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Percentual das unidades de análise sobre: Doação de Sangue, Doação de Órgãos/ Tecidos e Doação Leite Materno/Bancos de Leite Humano em livros didáticos disponibilizados pelo PNLD – Ciências/2020.



Fonte: Silva, 2021.

Quanto às unidades encontradas sobre Doação de Leite Materno e Bancos de Leite Humano, a pesquisa relatou 6% dos livros pesquisados apresentou no 8º ano as temáticas analisadas, com poucos detalhes, em caixas box de textos, apresentando anúncios de campanhas do Ministério da Saúde. As coleções pesquisadas não especificaram um capítulo sobre Doação de Leite Materno, também foi observado que não foi relatado nenhuma campanha sobre a doação de potes de vidros uma grande necessidade dos Bancos de Leite Humano. Há uma grande escassez de potes de vidros nos Bancos de Leite Humano devido a 3 tendencia da indústria trocar as embalagens por frascos plásticos ou sachês, não foi observado nas coleções pesquisadas, atividades ou campanhas sobre a doação de potes (Silva, E. P. da, & Fernandes, M. L. B., 2023).

Em função disso, se torna relevante um olhar crítico sobre as abordagens Doação de Sangue, Doação de Órgãos/Tecidos e Doação de Leite Materno/Bancos de Leite Humano nas coleções didáticas de Ciências do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano. O gráfico revela a escassez de conteúdos nos livros didáticos, diante de temáticas que podem salvar vidas, formar hábitos, destruir mitos, crenças e medos, a presença de conteúdos que abordem estas temáticas é fundamental na conscientização do processo de doação.

O livro didático tem ocupado um papel de destaque na educação escolar brasileira e tem se configurado como ferramenta de investigação, no âmbito da Educação e Saúde. Partimos desta premissa de ser fundamental a valorização de conteúdos sobre a Doação de Sangue, Doação Órgãos/Tecidos e Doação de Leite Materno – Promoção 3D, nos livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2020).

Os resultados de nossa pesquisa indicam que os livros pesquisados abordam as temáticas apresentadas de maneira muito vaga e coadjuvante nas coleções analisadas. Brasil tem o maior sistema público de transplantes e a maior rede de doação de leite materna do mundo, há uma necessidade de doação de sangue, órgãos/tecidos e leite materno, é uma realidade e não se pode admitir que no meio educacional fossem limitadas as informações.

4 REFERÊNCIAS

PEREIRA DA SILVA, E.; LUIZ BANJA FERNANDES, M. . Papel do livro didático na conscientização da doação de sangue: Role of the textbook in raising awareness of blood donation . **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5208>. Acesso em: 7 nov. 2023.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Página institucional**. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 16 jan. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MICHEL, M. H. Metodologia e Pesquisa Científica: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

PEREIRA, M.G.; PENIDO, M.C.M. O que dizem os guias do PNLD sobre o laboratório no livro didático de ciências e biologia: enfoques e finalidades. **Revista da SBEnBIO**. V Enebio e II Erebio Regional I, n. 7, 2014.

SILVA, E. P. da, & Fernandes, M. L. B. (2023). Doação de leite materno e bancos de leite humano: análise documental dos livros didáticos de ciências. *Revista Sustinere*, 11(1), 263–272. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.58464>

EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: UMA LEITURA TRANSDISCIPLINAR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO PARA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Aline Castilho Gomes Ribeiro ¹
Otávio Augusto Alves dos Santos²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho é uma introdução à análise sobre os sentidos das práticas educativas e das trocas estabelecidas entre educadores sociais e a população em situação de rua no Centro de Referência Especializado para a População em Situação de Rua (Centro Pop). O Centro Pop é um serviço municipal especializado de atendimento às demandas emergenciais e à garantia de acesso a direitos no âmbito da proteção social de média complexidade. No processo de consolidação da Política Nacional para a População em Situação de Rua (PNPSR), o Centro Pop tem sido um local de acesso aos serviços socioassistenciais, mas também um espaço de convivência e de práticas socioeducativas no sentido de estimular a autonomia, a (re)construção de projetos de vida e a emancipação social para a superação da situação de rua.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, alinecastilhope@gmail.com.
- 2 Professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/Fundaj) e Tutor do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes/Comunidades Populares (Práticas de Letramento): otavio.augusto@ufrpe.br

No Brasil, a população em situação de rua é condenada cotidianamente ao que Jessé de Souza (2003) nomeia de “subcidadania”, como reflexo da exclusão social, racismo, pobrefobia e invisibilidade social. O trabalho no Centro Pop propõe a escuta qualificada e a compreensão da situação de rua em meio à complexidade destas desigualdades sociais estruturais. A construção conceitual da educação social de rua e suas práticas no campo da educação não formal inscrevem-se em meio ao processo histórico da emancipação sociopolítica dos excluídos, marcado pelo debate sobre direitos, igualdade e justiça social. Ao longo do tempo, todos esses processos foram transformados em categorias analíticas, em grande parte, nas ciências humanas e sociais (Machado, 2013).

Sob o viés da transdisciplinaridade, Gaston Pineau (2005) identifica essas questões que envolvem a educação destinada a grupos marginalizados no rol dos “novos problemas educativos”, que exigem abordagens metodológicas e epistemológicas inovadoras. Ele destaca a pesquisa-ação e o movimento sistêmico como parte de um “paradigma antropotransformador”, que integra pesquisa, ação e formação, promovendo a transformação de indivíduos e sociedades, e ampliando a compreensão dos processos educativos na realidade complexa. A partir destas reflexões, acredita-se que este estudo pode aprimorar criticamente a execução de políticas públicas para a população em situação de rua, problematizando o conceito de educação imanente às práticas desenvolvidas nos Centros Pop.

Os processos de emancipação no desenvolvimento da educação social perpassam todas as movimentações no campo sociopolítico, através de temas como participação, democracia, cultura, cidadania, liberdade, resistência, violência, conflitos, desigualdade, humanização e conscientização. A emergência de uma disciplina, a Pedagogia Social, como a ciência da educação social, ao delinear a função social da educação e suas práticas em espaços socioeducativos como o Centro Pop, indica a necessidade de se questionar como a visão sobre as práticas educativas podem atuar tanto para a emancipação social quanto para a reprodução das desigualdades. Essas discussões surgem no atual contexto de crise da ciência moderna, permitindo novas abordagens sobre fenômenos sociais.

Palavras-chave: educação social; população em situação de rua; transdisciplinaridade.

2 DESENVOLVIMENTO

O corpus inicial desta pesquisa fundamenta-se na relação entre educadores/cuidadores sociais e usuários do serviço em práticas educativas no Centro Pop Maria Lúcia. O equipamento foi inaugurado em novembro de 2022 e funcionou até dezembro de 2023 no mesmo prédio da Casa do Pão, um projeto social da Igreja Católica, localizado na região central do Recife-PE. Concebido para funcionar como um centro integrado de atendimento à população em situação de rua, a parceria entre a Prefeitura da Cidade do Recife e a Arquidiocese de Olinda e Recife (AOR) contou com a participação de instituições públicas e organizações da sociedade civil. O funcionamento de um equipamento municipal da assistência social nesta configuração favoreceu a observação das práticas educativas entre visões (por vezes, conflitantes) do fenômeno social da população em situação de rua.

O estudo adota uma abordagem “etnosociológica”, como proposto por Daniel Bertaux (Costa; Santos, 2020), isto é, uma combinação entre a técnica de observação empírica e o relato de vida, oriundos da tradição etnográfica, aplicada à pesquisa das sociedades complexas. Toma-se como referência a experiência de um dos autores como educadora social no Centro Pop Maria Lúcia no período em que esteve em funcionamento. O projeto tem como primeira ferramenta metodológica a “participação observante”, subvertendo o conceito etnográfico de “observação participante”, com ênfase no envolvimento direto da pesquisadora como trabalhadora social do serviço. Essa abordagem visa entender como os significados culturais e sociais são construídos e vivenciados na perspectiva transdisciplinar, a fim de conceber novas formas de conhecer e existir no mundo (Nicolescu, 1999).

As práticas educativas do Centro Pop refletem os sentidos da educação não formal e as possibilidades das aprendizagens nos espaços não formais como uma construção contínua entre a teoria e a prática (Graciani, 2006). Diante da heterogeneidade que caracteriza as vivências das pessoas que utilizam a rua como local de moradia e meio de sobrevivência, surge a necessidade de entender este fenômeno social em seu caráter multidimensional e multirreferencial (Brasil, 2009). No entanto, não existe

uma construção teórico-metodológica específica para a educação social nos Centros Pop. Essa lacuna é particularmente preocupante diante da complexidade do serviço e do desafio enfrentado pelos trabalhadores ao lidar com pessoas em situações de extrema vulnerabilidade.

Observam-se dois pontos comum à maioria das abordagens sobre o tema: primeiro, a inexistência de um conceito único de educação social, considerando os aspectos teóricos, práticos e acadêmicos na sua construção como ciência, a Pedagogia Social; e, segundo, o fato de não se considerar a educação não formal como um campo específico da Pedagogia Social, nem ser a Pedagogia Social um sinônimo de educação não formal (Severo; Possebon, 2019). Neste sentido, Pineu (2005) aponta para a necessidade do alargamento do campo de pesquisa educativa habitual que institui as práticas de formação profissional, através da educação não formal ou informal, como forma de viabilizar o surgimento de novos conceitos e abordagens com foco nas vivências dos grupos sociais vulneráveis num contexto não institucionalizado.

No Brasil, os movimentos sociais pela educação social de rua promovem formas alternativas de aprendizagem e da construção do conhecimento com abordagens pedagógicas mais flexíveis e adaptadas à realidade de grupos vulneráveis. É neste sentido que Nilma Lino Gomes (2017) se refere ao conceito de “pedagogia das ausências” para problematizar a invisibilização e o silenciamento de determinadas culturas, saberes e identidades no contexto educacional. Este ponto leva a uma reflexão sobre o conceito mais amplo de educação, suas práticas e construções metodológicas, e o seu papel enquanto ferramenta de controle social. No caso específico da educação social de rua, há ainda a interseccionalidade com outras áreas e temas como a pobreza, o racismo estrutural, políticas de cuidado, o Direito à Cidade e as políticas de repressão às drogas.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa traz como principal resultado parcial da análise a compreensão do Centro Pop como um serviço que está constantemente construindo a si mesmo, com base nos objetivos e diretrizes propostos pela política pública. A partir disso, optamos por discutir a educação

social e sua disciplina, a Pedagogia Social, como um campo de análise das práticas educativas baseadas na intencionalidade, nos aprendizados para a emancipação e na autonomia dos indivíduos e grupos marginalizados. A Pedagogia Social não constitui uma área de saber isolado, mas lugar de troca e construção incessante, ainda que seja com os métodos vinculados ao paradigma da ciência moderna, responsável por um tipo de sistematização de informações que constantemente separa a teoria da experiência prática.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009. **Política Nacional para a População em Situação de Rua**, Brasília, 2009.

COSTA, L. R.; SANTOS, Y. G. dos. O "relato de vida" como método das Ciências Sociais: entrevista com Daniel Bertaux. **Revista Tempo Social, revista de sociologia da USP**. São Paulo, v. 32, n. 1, p.319-346, abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRACIANI, Maria. Stela Santos. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, São Paulo, **[Anais...]**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100038&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MACHADO, Érido Ribas. Fundamentos da pedagogia social. Editora Unicentro, Paraná, 2013.

NICOLESCU, Basarad. Um novo tipo de conhecimento: a transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lúcia Pererira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.14, n.3, p.102-110, set-dez, 2005.

SEVERO, J. L. R. L.; POSSEBON, E. G. (org). **Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar**. João Pessoa: UFPB, 2019.

SOUZA, Jessé de. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E SUAS INTERDISCIPLINARIDADES COM SISTEMAS COMPLEXOS E COMPLEXIDADE: ANÁLISE DE UM BANCO DE DADOS

Marcos Vinicius Santos de Almeida ¹
Marcos Antonio Ramos Pereira de Lucena ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A teoria da complexidade e dos sistemas complexos têm sido citadas, nas últimas décadas, como novas ciências de caráter interdisciplinar, possuindo aplicações tanto nas ciências exatas, quanto nas ciências sociais aplicadas, humanas, sociais e da saúde. Devido a seus ferramentais teórico-metodológicos robustos, possuem aplicações práticas no estudo de fenômenos em várias áreas do conhecimento. Muitos problemas contemporâneos, socioeconômicos, ambientais, etc, são de natureza complexa, e suas abordagens conceituais, filosóficas, teóricas, experimentais, têm incorporado, nos últimos anos, muito do arcabouço da Ciência da Complexidade. Este trabalho visa apresentar e analisar brevemente nosso robusto Banco de Dados construído a partir de 2400 referências e seu recorte interdisciplinar na área da educação e ciências que foi construído com o que tem sido publicado, nos últimos 24 (vinte e quatro) anos, nas

1 Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marcos-viniciussa163@gmail.com.

2 Pesquisador Titular em C&T da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, marcos.lucena@fundaj.gov.br

áreas da complexidade e sistemas complexos. Discutiremos, a partir dos resultados parciais da pesquisa, algumas interfaces interdisciplinares entre a educação e outros campos do saber das ciências, sob a luz da teoria da complexidade e sistemas complexos. Pode-se observar que muitos fenômenos educacionais, conforme Furtado (2015), são não lineares, por estarem dentro de uma rede de eventos que se entrelaçam e se alteram a depender do processo de retroalimentação (*feedback*) que possuem, exibindo não apenas uma relação causal entre eventos, mas constituindo uma rede correlacional que pode estar implicada ou não, a depender da forma como o elemento (agente) se expressa numa situação. Portanto, ao dar ênfase na educação, buscamos analisar como os fenômenos se apresentam e quais os cenários e limites abordados pelos diferentes autores a partir da teoria da complexidade e sistemas complexos. Para entender melhor essas novas áreas de pesquisa surgentes, buscamos por meio de levantamento bibliográfico em mecanismos de busca de duas bases de dados conhecidas, mapear referências de diversas áreas do conhecimento que possuam os termos: Sistemas complexos, complexidade e Sistemas complexos And complexidade e os seus respectivos em inglês. Os resultados das buscas foram tabulados e foram feitos os fichamentos destes, para construirmos um Banco de Dados que foi analisado qualitativamente para compreender as diferentes intersecções presentes. Utilizaremos, em específico, neste trabalho os dados relacionados à educação.

2 DESENVOLVIMENTO

A metodologia adotada foi o estudo exploratório em bases de dados de pesquisa, das áreas Complexidade e Sistemas Complexos aplicado a diversas áreas científicas, com fichamento e compilação de referências, artigos, livros, dados secundários, quali, quanti, gerenciais, e de ferramentas teóricas e computacionais disponíveis para análise e tratamento de dado. Utilizamos a Lógica Booleana com seus operadores (AND, OR, NOT) para coleta e compilação de dados, nas áreas de Complexidade e Sistemas Dinâmicos (Adaptativos) Complexos, em duas bases de dados, a do “Periódicos CAPES” e a do “Google Acadêmico”. O Banco de Dados foi construído a partir de 2400 referências dos últimos 24 anos. Os dados

qualitativos, bibliográficos, artigos, livros, resenhas, etc., obtidos das duas bases, foram coletados, compilados, tabelados, feitos fichamentos destes, para construção de um banco de dados específico da pesquisa, como já mencionado. Os parâmetros de pesquisa utilizados nas bases de dados, foram: ordem de relevância, qualquer idioma, qualquer tipo (para incluir livros e outros arquivos contendo a temática), período (2000-2024), fazendo assim um recorte geral do que irá compor o banco de dados da pesquisa. A coleta das 200 primeiras referências mais relevantes para pensarem pela análise inicial de título e resumo. Esse novo banco de dados passou por análise de conteúdo com o uso de aplicativos livres tais como R, Iramuteq. Trazendo o recorte educacional, 130 referências bibliográficas foram encontradas e compõem o nosso banco de dados atual, após a triagem inicial. Estes seguiram para o Iramuteq gerando algumas classificações e agrupamentos significativos, que serão expostos na próxima seção.

3 CONCLUSÕES

Neste trabalho apresentamos os resultados parciais da pesquisa. A partir dos títulos e resumos foram criados 4 corpus que seguiram para análise mediante o uso do software livre de análise qualitativa Iramuteq. De forma breve e geral, os dados apresentam um padrão significativo nos textos, do qual podemos resgatar as seguintes temáticas mais pesquisadas: currículo, formação, política, epistemologia, gestão e ensino-aprendizagem. Investigamos não apenas as temáticas mais relevantes, mas também as suas correspondências mais próximas que juntas geram as classificações próprias da análise qualitativa, para compreender melhor como essas seis temáticas citadas interferem no ambiente educacional e no desenvolvimento dos alunos e professores a partir de diferentes fatores. Vale ressaltar que dentro das referências encontradas na área de educação e sistemas complexos e complexidade, há uma presença relevante de Edgar Morin para a construção do pensamento complexo nos trabalhos encontrados, principalmente, utilizando os termos em português para as duas bases de dados, Capes e Google Acadêmico. Os trabalhos também mostram a relevância da inter e transdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, assim como na formação dos professores, implicando

uma maior transversalidade nas práticas pedagógicas. Apresentamos os resultados parciais para o portal Capes nas figuras 1 (análise fatorial de correspondência), 2 (classificação hierárquica descendente) e 3 (análise de similitude). Podemos observar como esses conteúdos demonstram uma correlação dentro das referências encontradas.

Figura 1

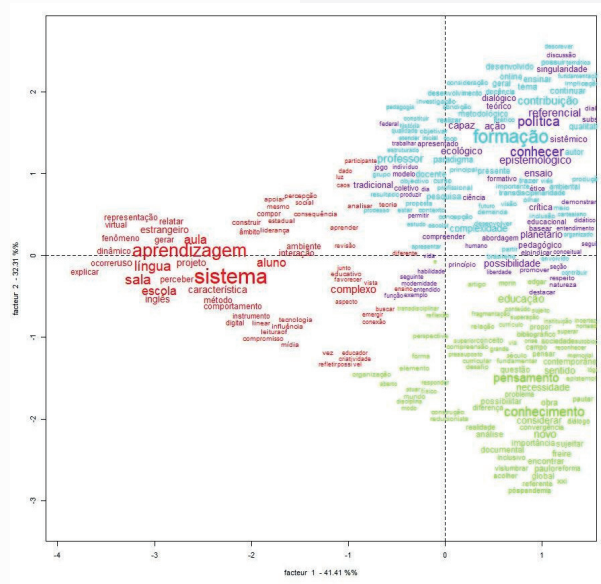
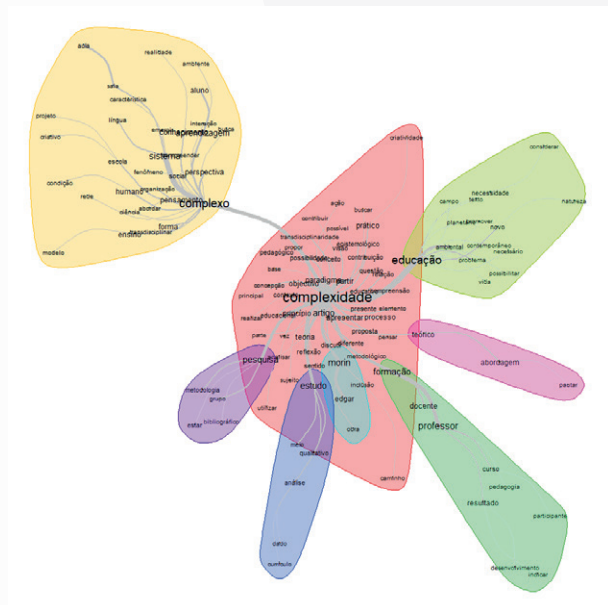


Figura 2



Figura 3



4 REFERÊNCIAS

BARALDI C, Corsi G, Niklas Luhmann: Education as a Social System. Springer, Switzerland: (2017).

CASANOVA, Pablo Gonzalez. As novas ciências e as humanidades: da academia à política, 2004. Publicado no Brasil, em, 2006

FURTADO, B. A., SAKOWSKI, Patrícia A. M.; TÓVOLI, M. H. in: Modelagem de Sistemas Complexos para Políticas Públicas Brasília: Ipea, 2015

LEMKE JL.; Sabelli NH, Complex Systems and Educational Change, 40, 1, 118-129 (2008).

MORIN E, Seven Complex lessons in education for the future. Unesco, Paris (1999)

SAKS, Flavia do Canto. Busca booleana: Teoria e prática. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina Pesquisa em Informação II do Curso de Gestão da Informação, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

DE FREITAS, Bruna Fagundes et al. O uso dos operadores como estratégia de busca em revisões de literatura científica. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 5, n. 3, p. 652-664, 2023.

Palavras-chave: Educação; Interdisciplinaridades; Sistemas Complexos e Complexidade

ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Palloma Joyce de Aguiar Silva¹
Wilson Antonio da Silva ²
Paula Carolayne Cabral do Livramento³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O Ensino por Investigação, baseado em princípios construtivistas, tem sido amplamente reconhecido por suas contribuições significativas para a Alfabetização Científica, especialmente no Ensino de Química. Inspirado por teóricos como Piaget, que enfatiza a importância da construção ativa do conhecimento, e Vygotsky, que destaca a mediação social no aprendizado, essa abordagem coloca os estudantes no centro do processo educacional, incentivando-os a explorar, questionar e construir conhecimento de maneira autônoma (PIAGET, 1973; VYGOTSKY, 1991).

John Dewey, um dos pioneiros do ensino por investigação, argumenta que “a educação deve começar com a curiosidade natural da criança” e que o aprendizado se torna mais eficaz quando os estudantes participam ativamente do processo, em vez de serem meros receptores passivos

1 Mestranda do Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, palloma.joyce@ufrpe.br.

2 Doutorando do Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, wilson.antonio@hotmail.com.

3 Doutoranda do Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, paulacarolayne@hotmail.com.

de informações (DEWEY, 1938). Nessa linha, o Ensino por Investigação permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão profunda dos conceitos científicos, ao mesmo tempo em que se envolvem em práticas científicas fundamentais, como a formulação de hipóteses, a experimentação e a análise crítica de resultados.

A Alfabetização Científica, definida por Roberts (2007) como a capacidade de utilizar o conhecimento científico para tomar decisões informadas na vida cotidiana, é um dos objetivos centrais do ensino de ciências. A abordagem investigativa é especialmente eficaz nesse contexto, pois, como apontam Osborne e Dillon (2008), ela promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, incluindo o pensamento crítico e a resolução de problemas, que são essenciais para a prática científica e para a tomada de decisões informadas.

Hodson (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ensino por investigação não só facilita a compreensão dos conteúdos químicos, mas também contribui para a formação de uma visão crítica e reflexiva sobre o papel da ciência na sociedade. Além disso, Bybee (1997) argumenta que a alfabetização científica, alcançada por meio de metodologias investigativas, é crucial para preparar os estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais dominado pela ciência e pela tecnologia.

Em suma, o Ensino por Investigação não apenas proporciona uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos de Química, mas também desempenha um papel vital na promoção da Alfabetização Científica. Ao equipar os estudantes com as ferramentas necessárias para pensar criticamente e resolver problemas complexos, essa abordagem pedagógica prepara-os para uma participação ativa e informada na sociedade contemporânea.

Seguindo desse contexto, seguimos esta pesquisa partindo do seguinte problema: Como o Ensino por Investigação, pode contribuir para o processo de Alfabetização Científica, no Ensino de Química? No qual, buscando responder o principal problema da pesquisa, tivemos como objetivo geral, identificar as contribuições da abordagem investigativa nas aulas de Química do ensino médio para a Alfabetização Científica dos estudantes.

Buscando atender ao objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o conhecimento Química dos estudantes acerca das substâncias presentes nos cosméticos que utilizam no cotidiano e seus critérios de escolha;
- Analisar as contribuições da vivência da abordagem investigativa para a formação da Alfabetização Científica dos estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

Nisto, a pesquisa em ação, caracterizada como uma pesquisa de campo, pois, segundo Gonsalves (2001), ela pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, exige do pesquisador um encontro mais direto, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Com isso, este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa acerca a contextualização dos conteúdos químicos aos cosméticos, pontuando no aspecto qualitativo, segundo Denzin e Lincoln (2011), a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar que envolve uma ampla variedade de métodos, como entrevistas em profundidade, observação participante, análise de documentos e grupos focais. Essas técnicas permitem que os pesquisadores obtenham insights detalhados e contextualmente ricos, o que é essencial para compreender os fenômenos sociais em toda a sua complexidade.

Conforme aponta Flick (2009), os pesquisadores qualitativos buscam entender como as pessoas fazem sentido de suas vidas, experiências e ambientes. Isso requer uma análise que vá além da superfície dos dados, explorando as nuances e as múltiplas camadas de significado que podem emergir em contextos sociais complexos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa adota uma perspectiva holística, considerando o todo do contexto investigado e a inter-relação entre suas partes.

3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Seguindo das etapas do Ciclo da Experiência Kellyana, baseado na teoria dos construtos pessoais de George Kelly (1995). No qual, foram

disponibilizada, 2 aulas, cada uma com 50 minutos, para aplicação do CEK. O mesmo apresenta cinco etapas, sendo elas.

Figura 1 – Ciclo da Experiência Kellyana



Fonte: Kelly (1995)

No qual, para discursão deste trabalho, será levado em consideração apenas a etapa do Encontro, no qual, ocorreu a vivência da sequência didática investigativa.

- Encontro: Momento um, apresentação da problemática envolvendo o conteúdo de misturas;
- Momento dois, ocorreu a explanação do conteúdo, fazendo relação com a temática de Cosméticos;
- Momento três, foi realizado uma discussão a respeito da temática e conteúdo, e divisão dos grupos;
- Momento quatro, resolução do problema, em grupo;
- Momento cinco, elaborado mapas mentais, seguindo da resolução do problema, para socialização com a turma.

Quadro 1 – Situação Problema

CONTEXTO
Você já se perguntou como os ingredientes de seus cosméticos favoritos interagem entre si para proporcionar resultados como hidratação, proteção solar ou coloração? Muitos produtos de beleza e cuidados pessoais, como cremes, shampoos, protetores solares e maquiagens, são compostos por misturas de substâncias químicas. Essas misturas podem incluir soluções, suspensões, emulsões e outras combinações de ingredientes que, juntos, determinam a qualidade, a estabilidade e a segurança do produto final.
DESAFIO
Pesquise e analise a composição de um cosmético de sua escolha, identificando os tipos de misturas químicas presentes. Considere como esses diferentes tipos de misturas contribuem para as propriedades do produto, como textura, absorção e eficácia. Além disso, investigue quais cuidados devem ser tomados ao formular essas misturas para garantir a segurança do consumidor, especialmente em relação a possíveis reações adversas e a estabilidade do produto ao longo do tempo.

3 CONCLUSÕES

A análise dos dados coletados na pesquisa, que focou na Alfabetização Científica (AC) por meio do ensino investigativo com estudantes do Ensino Médio de uma rede privada, revela uma preocupante desconexão entre as práticas pedagógicas tradicionais e a realidade dos estudantes fora da escola. Muitos professores ainda utilizam metodologias que não contextualizam os conteúdos de Química ensinados em sala de aula com as situações do dia a dia dos alunos. Esse distanciamento não apenas dificulta a compreensão dos conceitos científicos, mas também contribui para um afastamento progressivo dos estudantes em relação à disciplina.

Esse cenário evidencia a necessidade urgente de promover a Alfabetização Científica já no Ensino Médio. Essa etapa da educação é crucial para o desenvolvimento de habilidades, competências e autonomia dos estudantes, capacitando-os a lidar de maneira crítica e informada com o mundo ao seu redor. A falta de alfabetização científica pode resultar em dificuldades para compreender e aplicar conhecimentos básicos em situações cotidianas, como a incapacidade de identificar os componentes e a função de produtos cosméticos, apesar do uso frequente desses itens.

4 REFERÊNCIAS

- BYBEE, R. W. **Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices**. Portsmouth: Heinemann, 1997.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011.
- FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.
- DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.
- HODSON, D. **Time for action: Science education for an alternative future**. *International Journal of Science Education*, v. 25, n. 6, p. 645-670, 2003.
- OSBORNE, J.; DILLON, J. **Science Education in Europe: Critical Reflections**. London: Nuffield Foundation, 2008.
- PIAGET, J. **To Understand Is To Invent**. New York: Viking Press, 1973.
- ROBERTS, D. A. **Scientific Literacy/Science Literacy**. In: ABELL, S. K.; LEDERMAN, N. G. (Eds.). **Handbook of Research on Science Education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 729-780.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011.
- FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.
- Palavras-chave:** ensino de ciências, aprendizagem, química.

ENSINO POR INVESTIGAÇÃO UTILIZANDO BRINQUEDOS EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CONSERVAÇÃO DE ENERGIA

Carina Cristina Oliveira de Lima ¹
Augusto César Lima Moreira ²

Palavras-chave: ensino por investigação; brinquedos; conservação de energia;

INTRODUÇÃO

A utilização de atividades práticas em sala de aula, para a disciplina de física tem sido proposta e trabalhada por diversos autores como Medeiros, 2005; Laburú, 2006; Carvalho, 2010, e incentivada pelas leis que regem a educação básica nacional. Busca-se melhorar o interesse e o desempenho dos alunos na disciplina, trazendo os conteúdos abordados nos livros didáticos sendo aplicados em atividades simples que podem ser realizadas pelos alunos trazendo uma aprendizagem significativa.

Literaturas importantes sobre o ensino de física, Caderno Brasileiro de Ensino de Física e a Revista Brasileira de Ensino de Física, mostram através de publicações o aumento atividades investigativas com utilização

1 Mestranda do Curso de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste – UFPE CAA, carinaolima@gmail.com

2 Professor da Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste – UFPE CAA, augusto.moreira@ufpe.br

de práticas, muitas delas fazendo uso materiais simples e de baixo custo (Araújo e Abid).

Baseado nas atividades investigativas, proposta por Carvalho, foi utilizado a atividade do tipo laboratório aberto, com grau de liberdade II.

- Divisão de tarefas entre professor e alunos.
- Professor: Problema a ser pesquisado – Levantamento de hipóteses – Elaboração do plano de trabalho;
- Aluno: Montagem do arranjo experimental e coleta de dados – Conclusão

Neste processo o professor segue como mediador do processo de construção do conhecimento, baseado na teoria do Sociointeracionista, proposta por Vygotsky, que descreve o homem como produto “sociocultural” onde a influência do meio no qual está inserido participa significativamente de seu conhecimento.

O trabalho traz uma roteiro com cinco atividades experimentais a serem desenvolvidas em sala de aula, com grupos de três ou quatro alunos utilizando brinquedos simples já conhecidos e utilizados pelos alunos. Buscando explorar os conceitos de Energia mecânica (cinética, potencial elástica e potencial gravitacional) suas transformações em sistemas conservativos e dissipativos.

DESENVOLVIMENTO

Dentre as abordagens investigativas utilizamos o Laboratório aberto e visando um melhor desempenho nas atividades propostas sugerimos que as atividades experimentais sejam realizadas em grupo e tendo o professor o mediador no processo de construção do conhecimento, tendo assim uma forte interação social entre os alunos utilizamos como embasamento a teoria sociointeracionista proposta por Lev Semenovitch Vygolsky.

As atividades experimentais foram aplicadas em turmas do 2 ano do ensino médio com grupos de dois alunos, onde os mesmos recebem o material para a montagem do aparato experimental e um plano de trabalho. É proposto que a montagem, coleta de dados, cálculos, construção de gráficos e conclusão sejam desenvolvidos pelos alunos com o acompanhamento, auxílio e mediação do professor.

Foram utilizadas duas aulas geminadas para realização da atividade experimental, cálculos e construção de gráficos. Ao final da aplicação das cinco atividades experimentais foram utilizadas mais duas aulas geminadas para discussões e conclusões, sobre os conteúdos abordados e os experimentos realizados.

Atividades experimentais realizadas trabalham sistemas conservativos e dissipativos de energia mecânica, bem como as transformações de energia mecânica (cinética, potencial gravitacional e potencial elástica).

Os brinquedos utilizados estão descritos abaixo:

1. Carrinho “hot wheels pista formato U”
2. Bolinha “Pula-pula”
3. Mola comprimida X Altura do carrinho (Subindo a rampa)
4. Pistola com dardo de ventosa
5. Carrinho de fricção subindo a rampa

Após a realização das atividades práticas desenvolvida pelos alunos, análise dos dados, foi sugerido uma roda de conversa com conclusões e comentários pertinentes a respeito do que os alunos entenderam por Energia mecânica e suas transformações conservação e dissipação, foi observado que houve melhora na compreensão e aplicabilidade destas teorias na vida diária dos alunos.

CONCLUSÃO

A utilização de brinquedos em atividades experimentais, é algo que reduz os custos com atividades experimentais. Porém, por não serem materiais de grande precisão, não há exatidão nos resultados finais. Contudo podemos perceber tendências aos resultados propostos nos livros didáticos, no entanto sem valores exatos. Isso demanda um acompanhamento mais próximo do professor durante a execução dos mesmos, tentando despertar no aluno a sensibilidade de perceber que apesar da divergência entre o resultado numérico final experimental e os resultados no livro, há uma proximidade, ou seja, uma tendência como confirmação da teoria abordada.

Os alunos desenvolveram satisfatoriamente as atividades e ao final discutimos a utilização dos conceitos físicos em aplicações simples e de

nosso dia a dia. Percebemos interesse em alguns alunos que no geral não tem bom desempenho na disciplina pois conseguiram perceber aplicabilidade para as teorias estudadas até então nos livros.

É necessário ir além das páginas dos livros e auxiliar os alunos a viajarem compreendendo como conteúdos podem ser utilizados em seu convívio dando significado ao conhecimento construído dentro ou fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 176 – 194, jun. 2003.

CARVALHO A. M. P. (org.), Ensino de Ciências: Unindo a pesquisa e a prática Ed. 1º São Paulo: Editora Cengage Learning 2004.

CARVALHO A. M. P., Ensino de física Ed. 1º. São Paulo: Editora Cengage Learning 2010.

LABURÚ C. E., Fundamentos para um experimento cativante. Cad. Bras. Ens. Fís., v. 23, n. 3: p. 382-404, dez. 2006.

MEDEIROS A., Einstein, a física dos brinquedos e o princípio da equivalência. Cad. Bras. Ens. Fís., v. 22, n. 3: p. 299-315, dez. 2005.

MOREIRA M. A., A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, O ensino de ciências e a pesquisa nesta área. Investigações em Ensino de Ciências – V7(1), pp. 7-29, 2002.

MOURÃO M. F., O uso do ensino por investigação como ferramenta didático pedagógica no ensino de física. Experiências em Ensino de Ciências V.13, N° 5 2018.

VYGOSTSKY L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem Volume 1 Ed. 1º São Paulo: Editora Ícone, 2010.

ESTUDO DE CASO COMO FERRAMENTA DE ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: UMA ABORDAGEM PRÁTICA

José Erivalto Silva Bezerra¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A falta de interesse dos estudantes nas aulas de ciências e biologia, como também a dificuldade dos professores em abandonar métodos tradicionais de ensino representam desafios significativos para a educação contemporânea. O uso de metodologias tradicionais usadas ao longo de todos esses anos têm deixado o ensino menos atrativo, causando o desinteresse pelos discentes (Oliskovicz e Piva, 2012). Conforme apontado por Elias e Rico (2020), essa situação cria um ciclo vicioso, onde o desinteresse dos alunos é alimentado por práticas pedagógicas que não conseguem capturar sua atenção ou motivação para o aprendizado, além de não buscar explorar habilidades como a resolução de problemas e o pensamento crítico. O uso de novas abordagens no ensino, estimulam um aprendizado mais dinâmico e reflexivo, levando o estudante a desenvolver novas habilidades cognitivas, como também o desenvolvimento do trabalho em equipe e difusão de conhecimentos (Santos e Oliveira, 2016). O ensino investigativo, utiliza-se de situações-problema ou enigmas para o desenvolvimento da aprendizagem, tendo o estudante como protagonista do processo, defendendo suas hipóteses acerca do caso investigado

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, erivalto.silva@ufpe.br

(Mourão; Sales, 2018). Diferente do ensino tradicional, essa abordagem busca desenvolver a construção do conhecimento prático associando com o teórico, relacionando o conhecimento científico com o cotidiano dos estudantes, objetivando desenvolver soluções para problemas complexos (Belotti e Faria, 2010, p. 12). O uso do estudo de caso como ferramenta do ensino por investigação é uma metodologia que busca tornar o estudante responsável por identificar o problema, coletar informações, propor possíveis hipóteses, e tomar a decisão final argumentando com os colegas, tornando o professor um mediador (Moreira e Souza, 2016). Assim, o estudante torna-se autor do seu processo de aprendizagem utilizando histórias ou narrativas, reais ou figurativas, para compreender problemas reais a serem desenvolvidos. Este trabalho teve como objetivo analisar os resultados de uma pesquisa realizada durante a implementação de uma atividade investigativa com alunos do ensino médio de uma escola pública na cidade do Recife-PE, onde foi discutindo a temática educação sexual na adolescência, usando o estudo de caso como ferramenta investigativa pelos estudantes, que buscou desenvolver novas competências e habilidades, estimulando o questionamento e a motivação no processo de aprendizagem (Mourão e Sales, 2018)

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi realizada na Escola de Referência em Ensino Médio Martins Júnior, localizada na cidade do Recife-PE, em uma turma do segundo ano do Ensino Médio com 23 alunos e faixa etária de 17 anos. Para a aplicação da metodologia desenvolvida foram utilizadas duas aulas (90 minutos), onde os estudantes tiveram que pesquisar e discutir com os colegas um texto impresso narrando a história figurativa de três adolescentes, onde cada um apresentava uma situação-problema a ser resolvido sobre educação sexual, os problemas trabalhavam o uso de preservativos, métodos anticoncepcionais e infecções sexualmente transmissíveis (IST). A aula foi estruturada com o objetivo de promover a compreensão crítica sobre o uso de preservativos e métodos anticoncepcionais, estimular a capacidade de resolver problemas relacionados à educação sexual que envolvem IST e incentivar o debate e a troca de ideias entre os alunos. A turma foi dividida

em quatro grupos, onde tiveram 30 minutos para leitura e discussão em grupo do texto. Adiante, cada grupo recebeu uma pergunta norteadora sobre o texto para que pudessem, em grupo, discutir e levantar hipóteses visando responder os questionamentos de forma crítica e analítica, no total foram utilizadas cinco perguntas norteadoras, que foram distribuídas em forma de rotação, foi informado que teriam dez minutos por pergunta para discussão e levantamento de hipóteses. Durante esse processo o professor percorreu os grupos a fim de ouvir as hipóteses levantadas pelos grupos e direcionar novos questionamentos visando estimular habilidades investigativas dos estudantes. Ao fim, ocorreu uma discussão geral sobre o texto e foi aplicado um questionário estruturado com perguntas objetivas aos alunos (figura 1), cuja finalidade foi avaliar a proposta metodológica investigativa e verificar se os objetivos deste trabalho teriam sido atingidos.

Figura 1: Questionário respondido pelos estudantes para avaliar a proposta Metodológica avaliativa. Fonte: próprio autor.

Perguntas	Respostas
Na sua opinião, o estudo de caso ajudou a compreender melhor o tema estudado?	<input type="checkbox"/> Com certeza <input type="checkbox"/> Não muito <input type="checkbox"/> Não ajudou
Você acredita que aprendendo com estudo de caso você pode integrar conhecimentos teóricos com a prática?	<input type="checkbox"/> Em grande parte <input type="checkbox"/> Em pouca parte <input type="checkbox"/> Não permitiu
Você sentiu que a metodologia do estudo de caso favoreceu o trabalho em grupo e a colaboração entre os colegas?	<input type="checkbox"/> Sim, muito <input type="checkbox"/> Não muito <input type="checkbox"/> Não favoreceu
A metodologia do estudo de caso permitiu que você explorasse diferentes assuntos além do tema?	<input type="checkbox"/> Sim, amplamente <input type="checkbox"/> Não muito <input type="checkbox"/> Não permitiu
Você se sentiu engajado ou interessado no assunto ao longo da aula através dessa metodologia?	<input type="checkbox"/> Manteve-me interessado <input type="checkbox"/> Manteve-me pouco interessado <input type="checkbox"/> Não manteve meu interesse

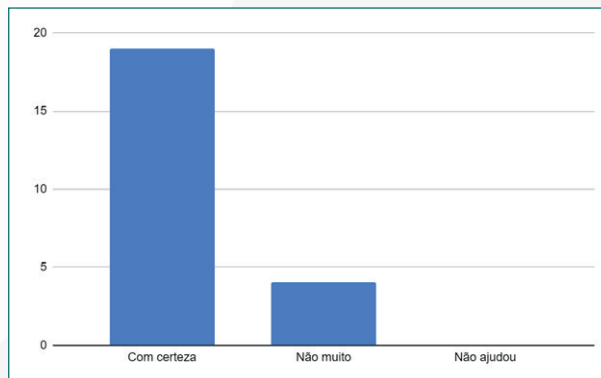
3 CONCLUSÕES

Durante todo o processo de aplicação da abordagem investigativa, observou-se diversas mudanças no processo de aprendizagem dos estudantes, sendo a mais evidente a grande interação pedagógica, que segundo Spricigo (2014) é uma das maiores riquezas dessa abordagem. De acordo

com as respostas dos estudantes no questionário foi possível analisar a perspectiva do discente com relação a abordagem investigativa trabalhada. Questionados se a metodologia usada ajudou na compreensão do tema, dos 23 estudantes que participaram da pesquisa, 19 estudantes indicaram compreender melhor a temática (Figura 2), isso mostra que o estudo de caso conseguiu desenvolver melhor o assunto tornando mais fluido e de mais fácil compreensão. Quando questionados se a ferramenta ajudou a integrar a teoria estudada com a prática do cotidiano dos estudantes, dos 23 participantes, 18 estudantes responderam realizar uma melhor ligação da teoria com a prática (Figura 3), mostrando assim que o estudo de caso desenvolve uma melhor assimilação pelos discentes trazendo os assuntos para seu cotidiano facilitando o aprendizado de forma geral (Elias e Rico, 2020).

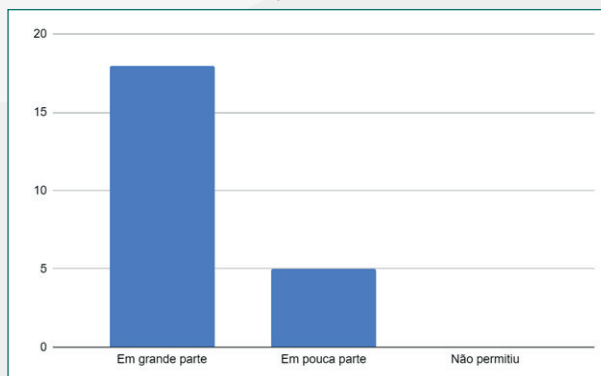
○ estudo de caso ajudou a compreender melhor o tema estudado?

Figura 2: Respostas dos alunos sobre a questão 1.



○ estudo de caso conseguiu integrar conhecimento teórico ao prático?

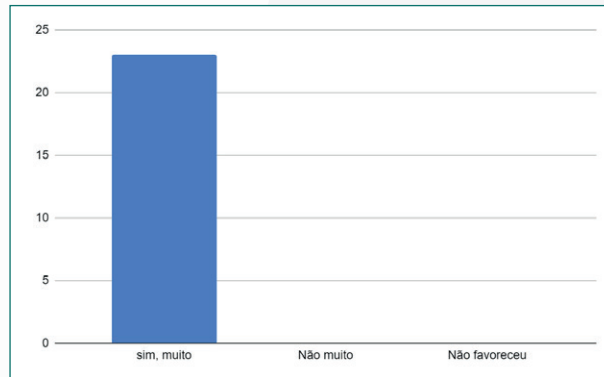
Figura 3: respostas dos estudantes sobre a questão 2.



Durante a aplicação da metodologia investigativa foi possível observar um melhor desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas por parte dos estudantes, como também uma compreensão mais aprofundada dos temas abordados. Quando perguntados se a metodologia favoreceu o trabalho em grupo, todos os 23 estudantes responderam que sim (Figura 4). Foi possível observar também uma maior participação ativa nas discussões em grupo, com os estudantes mostrando maior confiança em expressar suas opiniões e argumentos. Além disso, observou-se um aumento significativo no interesse e engajamento dos alunos durante a aula, o que indica que a metodologia aplicada foi bem recebida e estimulante.

○ estudo de caso favoreceu o trabalho em grupo?

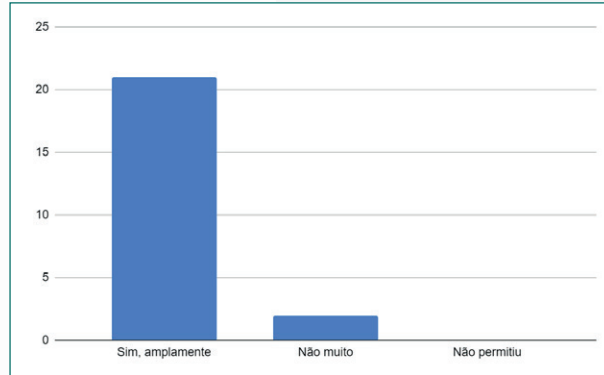
Figura 4: respostas dos estudantes sobre a questão 4.



Sobre a ferramenta permitir que os estudantes pudessem explorar outros assuntos além do proposto, 21 estudantes responderam que o estudo de caso proporcionou a discussão de outras temáticas durante o desenvolvimento da atividade (Figura 5). Evidenciando que o estudo de caso pode levar o estudante a criar linhas de pensamento além do proposto pelo professor. Por fim, quando perguntado se durante o processo investigativo o estudante se sentiu engajado ou interessado, 18 estudantes responderam que a metodologia conseguiu motivá-los a estudar o assunto proposto (Figura 6), comprovando que essa abordagem proporciona um aprendizado mais motivacional e mantém o interesse do estudante em aprender como cita Mourão e Sales (2018).

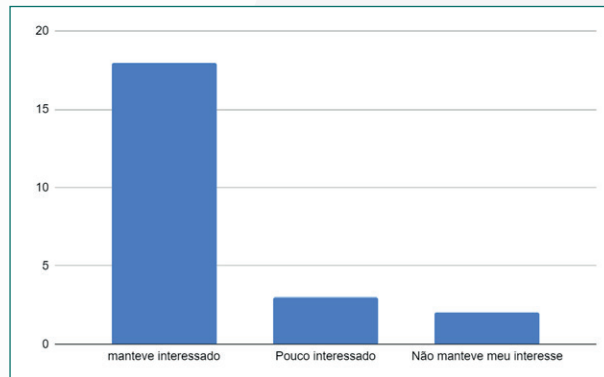
O estudo de caso permitiu a exploração de assuntos além do tema?

Figura 5: respostas dos estudantes sobre a questão 5.



O estudo de caso conseguiu se engajar ou te interessar pelo assunto?

Figura 6: respostas dos estudantes sobre a questão 6.



Em síntese, a utilização do estudo de caso como ferramenta pedagógica mostrou-se uma abordagem eficaz para o ensino de temas relacionados à educação sexual, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Os resultados obtidos reforçam a importância de inovar nas práticas pedagógicas, especialmente em áreas que demandam uma abordagem mais interativa e engajadora.

4 REFERÊNCIAS

BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. Relação professor-aluno. **Saberes da Educação**, v.1 ,n. 1, p. 01-12, 2010.

BORRAJO, T. B. (2017). Atividades investigativas para o ensino de óptica geométrica. Recuperado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23546>.

ELIAS, Marcelo Alberto; RICO, Viviane. Ensino de biologia a partir da metodologia de estudo de caso. **Revista Them**, v. 17, n. 2, p. 392-406, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema>.

MOURÃO, M. F., & SALES, G. L. (2018). O uso do ensino por investigação como ferramenta didático-pedagógica no ensino de física. **Experiências em Ensino de Ciências**, 13, 428-440. https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID549/v13_n5_a2018.pdf.

OLISKOVICZ, Katiucia; PIVA, Carla Dal. As estratégias didáticas no ensino superior: Quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? **Revista de Educação**, v.15, n.19, p.111-127, 2012.

SANTOS, Manoela Atalah Pinto dos; OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves de. Uma metodologia investigativa para o ensino do distúrbio alimentar anorexia. **Revista Electronica de Enseñanza de las Ciencias**, v.15, n.2, p.215-239, 2016.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. Paraná: PUCPR, 2014. Site PUCPR. Pdf. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wpcontent/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>

TEIXEIRA, Andressa Layse Sales et al. A importância do trabalho investigativo no cotidiano escolar do ensino de ciências. In: **Congresso Nacional de Educação**, 2., p.1-9, 2014, Campina Grande, 2014.

Palavras-chave: Metodologia, ensino de ciências, engajamento.

IMERSÃO CIENTÍFICA E EMPODERAMENTO: A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA NO PROGRAMA FUTURAS CIENTISTAS 2024

Marcionila Maria do Nascimento¹

INTRODUÇÃO

O Programa Futuras Cientistas 2024, promovido pelo governo federal, tem como objetivo fomentar o interesse e a participação de meninas e professoras de escolas públicas na ciência, visando um ambiente mais inclusivo e diversificado. Em janeiro de 2024, tive a oportunidade de participar desse programa no LABIOPROTECBIO, laboratório de biotecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sob a orientação da Dra. Ana Lucia Figueiredo Porto e sua equipe. Este trabalho relata a experiência enriquecedora vivenciada durante o programa, que consistiu em aulas práticas, palestras e workshops, e reflete sobre como essa imersão científica contribuiu para aprimorar minha prática pedagógica e promover a democratização da ciência para mulheres e meninas.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Minha participação no Programa Futuras Cientistas 2024 começou com uma imersão completa nas atividades do LABIOPROTECBIO, onde

¹ Especialista em Educação Ambiental e Educação Especial e Inclusiva na FUNESO PE, nila-nascimento1801@gmail.com

fui acompanhada de perto pela Dra. Ana Lucia Figueiredo Porto e sua equipe. O programa incluiu:

- Aulas Práticas no Laboratório: Tive a oportunidade de realizar experimentos e aprender técnicas avançadas de biotecnologia, como cultivo de células, PCR (Reação em Cadeia da Polimerase) e análise de dados laboratoriais. Essas experiências práticas proporcionaram uma compreensão mais profunda dos procedimentos científicos e suas aplicações.
- Palestras: As palestras abordaram temas variados, como avanços recentes na biotecnologia, a importância da diversidade na ciência e estratégias para incentivar meninas e mulheres a seguir carreiras científicas. As discussões foram conduzidas por renomados pesquisadores e especialistas, oferecendo uma visão ampla e atualizada do campo da biotecnologia.
- Workshops: Participamos de workshops interativos focados em técnicas de ensino e metodologias para tornar a ciência mais acessível e atraente para estudantes de escolas públicas. Aprendi sobre a utilização de recursos educacionais inovadores e estratégias para estimular a curiosidade científica entre as alunas.

Essa vivência no laboratório não só ampliou meu conhecimento técnico, mas também ofereceu uma nova perspectiva sobre a importância da inclusão e da representação feminina na ciência. A interação com profissionais da área e o ambiente colaborativo foram fundamentais para a construção de uma rede de apoio e troca de experiências.

RESULTADOS

A experiência no Programa Futuras Cientistas 2024 teve impactos significativos tanto na minha prática pedagógica quanto na promoção da ciência entre mulheres e meninas:

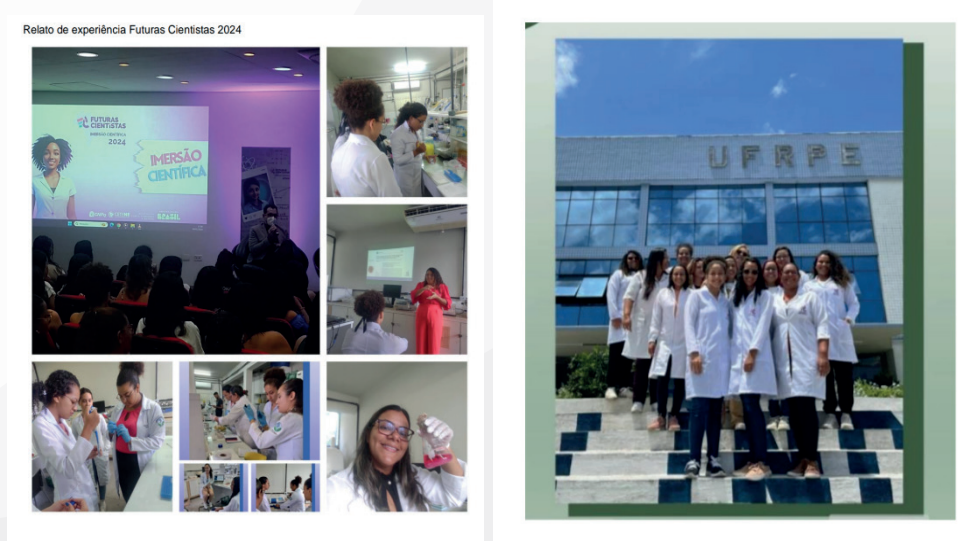
- Aprimoramento da Prática Pedagógica: As técnicas e conhecimentos adquiridos durante as aulas práticas e workshops foram incorporados às minhas aulas de Ciências na escola pública. A utilização de metodologias inovadoras e recursos tecnológicos

tornou as aulas mais interativas e envolventes, resultando em um aumento do interesse e da participação dos alunos.

- Empoderamento e Inclusão: A vivência proporcionou uma nova abordagem para a promoção da ciência entre meninas e mulheres, enfatizando a importância da representatividade e da diversidade. Implementamos projetos e atividades na escola que visam inspirar as alunas a explorar carreiras científicas e a acreditar em suas capacidades.
- Desenvolvimento de Projetos Educacionais: O conhecimento adquirido ajudou na criação de projetos educativos que incentivam a participação de meninas em competições científicas e em clubes de ciências, promovendo uma maior equidade de gênero no campo científico.

ANEXOS

Fotos das atividades no Labioprotecbio na UFRPE-Futuras Cientista 2024.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Futuras Cientistas 2024: Relatório de Atividades. Brasília: MEC, 2024.

FIGUEIREDO PORTO, A. L. Biotecnologia e Inclusão: Avanços e Perspectivas. Recife: Editora UFRPE, 2024.

SILVA, J. A. Ensino de Ciências: Metodologias Inovadoras e Inclusivas. São Paulo: Editora Educação, 2021.

SOUSA, M. R. Diversidade na Ciência: Impactos e Desafios. Rio de Janeiro: Editora Ciência e Sociedade, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE).
LABIOPROTECBIO: Pesquisa e Inovação em Biotecnologia. Disponível em: www.ufrpe.br/labioprotecbio. Acesso em: 30 jul. 2024.

MÃOS NO MAPA: PRODUÇÃO CONJUNTA DE ATLAS MUNICIPAL COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Emanuel Carlos da Silva Tenório ¹
Deivide Benicio Soares ²

1 INTRODUÇÃO

O mapa tornou-se uma ferramenta para adquirir novos entendimentos sobre a realidade que está sendo representada (Barbosa, 2018). Nesse sentido, ele contribui de maneira positiva para os estudantes pensarem o espaço geográfico, além de proporcionar aplicações úteis ao processo ensino-aprendizagem, o que leva esses estudantes a desejarem se aprofundar nos estudos da geografia.

Damasceno e Caetano (2013) relataram que a maioria dos estudantes da educação básica possuem dificuldade no aprendizado da cartografia, sendo necessário um processo de alfabetização cartográfica. Recomendaram a adoção de alguns métodos e a utilização de ferramentas cartográficas para os que os alunos tivessem novos meios de estímulos, visando uma melhor compreensão do estudo da cartografia escolar.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco – UPE, campus Garanhuns, neneucarlos46@gmail.com

2 Professor do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco - UPE, campus Garanhuns, deivide.benicio@upe.br

Santos (2003), por sua vez, afirma que os estudantes devem apropriar-se do material cartográfico, de modo que possam compreender, entender e analisar dos conceitos da Geografia através dos mapas.

França Junior e Zucchi (2013), na tentativa de desenvolver uma maior compreensão acerca da localidade do município de Cambira – PR, propõem a confecção de um Atlas Municipal, com alunos do ensino fundamental II, com o objetivo de colaborar na melhoria ao ensino sobre a cartografia. Proposta semelhante foi adotada por Lopes e Noal (2017), que afirmaram ser indispensável a compreensão do espaço geográfico do próprio município, para que os estudantes possam compreender de uma forma melhor o meio onde eles vivem.

Neste contexto, o presente trabalho traz os resultados de uma prática extensionista que teve como objetivo principal a elaboração de um atlas escolar com a contribuição dos estudantes da educação básica, além de apresentar aos alunos, assuntos que são importantes para a compreensão da cartografia temática, abordar temas que são trabalhados na geografia e elaborar os mapas temáticos com base semiologia gráfica em que os estudantes estivessem representados a partir do conhecimento dos locais em que residem, inserindo assim tais informações nos mapas.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O público-alvo desta atividade extensionista foi composto por quatro turmas do 1º Ano do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Francisco Matos Sobrinho, no município de Bom Conselho-PE, com uma estimativa total de 200 alunos. Cabe ressaltar que esta foi a escola onde o estudante extensionista, que figura entre os autores deste trabalho, cursou o ensino médio.

A escolha das turmas de 1º Ano se deveu ao fato de que é nesta série do Ensino Médio que se abordam os assuntos relacionados à Cartografia e, a pedido da Professora Responsável pela disciplina de Geografia da referida Escola, decidiu-se realizar as atividades nas quatro turmas em atividade atualmente: duas turmas de 1º Ano do Ensino Médio-Técnico de Administração e duas turmas de 1º Ano do Ensino Médio-Técnico em Rede de Computadores.

Na primeira etapa da ação, o estudante extensionista apresentou os objetivos do projeto ao público-alvo, e fez uma exposição dos principais conceitos da cartografia temática e da importância do atlas escola municipal para o ensino de cartografia, o que ocorreu com bastante interação do público-alvo, proporcionando um bom primeiro contato entre a escola e a universidade.

Posteriormente, foram apresentadas e discutidas com os estudantes as características geográficas do município (Figura 1), abordando-se temas como a distribuição da população nos setores censitários do município, biomas, tipologia de relevos, tipologia de rochas, altimetria, dentre outros.

A terceira e última etapa consistiu na definição, por parte do público-alvo, de como eles gostariam que fossem representados estes temas nos mapas municipais, com uma simbologia que expressasse o entendimento deles, ou seja, como eles enxergam estas temáticas em seu município.

Figura 1 – Estudante extensionista apresentando as informações geográficas do município ao público-alvo



3 RESULTADOS

A única forma de apresentação da semiologia gráfica sugerida pelos estudantes foi o uso de cores, no intuito de representar como os temas

figuravam no imaginário deles, apesar de ter sido mostrado a eles que na cartografia temática há, pelo menos, seis variáveis visuais (tamanho, tonalidade, cor, forma, orientação e granulação), como destacado por Sann (2005).

No tocante ao tema biomas, no município há fisionomias de Caatinga e Mata Atlântica, tendo os estudantes sugerido a cor laranja para representar a Catinga e o verde escuro para a Mata Atlântica.

Dentre as tipologias de rochas mais comuns do município de Bom Conselho destacam-se as rochas ígneas e metamórficas, sendo definido pelos estudantes ad representação das rochas ígneas com a cor cinza, por trazê-los a lembrança da cor que eles visualizam no dia a dia nos afloramentos graníticos, por exemplo, enquanto as rochas metamórficas na visão deles teria a expressão da cor rosa claro, apesar de reconhecerem que estas rochas apresentam uma grande variedade de cores.

As sugestões de representação do relevo feitas pelos estudantes foram bem interessantes, em função de associarem o tema à paisagem geomorfológica, associando as cores que eles costumam ver nos diferentes patamares do relevo municipal, sem se preocuparem especificamente com uma escala gradual para altimetria, não se detendo à clássica utilização da cor sépia, que é a convenção mais comum em cartas topográficas e mapas oficiais (Oliveira, 1993).

Dessa forma, foi definido que as serras e serrotes deveriam ser representadas pela cor verde, pelo fato que estas feições de relevo abrigarem uma cobertura vegetal mais densa, florestal. Já a superfície dissecada seria representada pela cor amarela, pois segundo os estudantes nestas áreas é perceptível a existência de uma vegetação antropizada, secundária e mais aberta. Os locais com a presença de pediplanos arenosos seriam representados com a cor laranja, em função da tonalidade da areia comumente encontrada nesta região. Já os pediplanos arenosos e argilosos, receberiam a cor marrom clara, por dar uma ideia da mistura de areia com argila.

Quanto à altimetria, os estudantes optaram por representá-la através de uma escala de verde, pois, conforme relataram, os locais mais altos do município tendem a apresentar uma vegetação mais densa, devendo-se, por esse motivo, representá-los com um verde mais escuro, enquanto nos

locais de menor cota a vegetação se apresentar mais rala, devendo ser representados com um verde claro.

A realização desta atividade extensionista foi bastante enriquecedora, tanto para o estudante extensionista que atuou em diferentes etapas do projeto, desde o planejamento junto com o docente coordenador, até a execução das atividades teóricas e práticas, desenvolvendo habilidades pedagógicas e adquirindo conhecimento de informações sobre os temas abordados, quanto para o público-alvo, que teve uma participação ativa no processo, não sendo apenas expectadores de palestras ou transmissão de informações técnicas, mas expressando sua forma de enxergar os temas abordados e definindo como estes temas deveriam ser representados nos mapas.

Espera-se, dessa forma, que os mapas produzidos possam representar o imaginário dos estudantes da escola básica ao mesmo tempo que sejam utilizados para o aprendizado de outros estudantes que terão acesso ao material produzido, o que irá contribuir para o ensino de Geografia no seu município.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. D. S. GÊNESE, DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS DA CARTOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**. V.1, No. 1. 2018. Disponível em: <mpsc/ipenodices.uipe.br/revistas/ensinodegeografia/articlo/view/240421/31709>. Acesso em: 19 set. 2023.

DAMASCENO, M.; CAETANO, A. Análise da cartografia escolar no ensino básico: um estudo de caso no ensino de geografia. **Geosaberes**, v.4, n.7. p.33-49, jan./jul. 2013.

FRANÇA JUNIOR, P.; ZUCCHI, V. P. A construção do Atlas municipal de Cambira/PR: para o ensino e a aprendizagem Geográfica do lugar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v.17, n.1, p.161-171, jan./abr. 2013.

LOPES, L. A.; NOAL, R. E. Atlas Geográfico Municipal: contribuições para a elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino fundamental no Município de Pelotas/RS. In: PEREZ FILHO, A.; AMORIM, R. R. **Os desafios da Geografia Física na fronteira do conhecimento**. Campinas: Instituto de Geociências – UNICAMP, 2017.

OLIVEIRA, C. **Curso de cartografia moderna**. 2.ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

SANN, J. G. L. O papel da cartografia temática nas pesquisas ambientais. **Revista do Departamento de Geografia**, n.16, p.61-69, 2005.

SANTOS C. A cartografia temática no ensino médio de geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n.79, p.65-90, 2003.

MODELOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BOTÂNICA

Débora Liliane de Araújo Torres¹
Cleicy Raquel da Silva Nascimento²
Maria Auxiliadora de Castro Nunes³
Josefa Maria Sobral⁴

1 INTRODUÇÃO

A Botânica (do grego *botané*, que significa “planta”), também conhecida como Biologia Vegetal, é o ramo da Biologia que se dedica ao estudo científico das plantas e algas, em todas as suas variedades, investigando seu crescimento, desenvolvimento, reprodução, evolução, entre outros aspectos da vida vegetal.

Em sala de aula, por muitas vezes divide opiniões por se tratar de uma área de conhecimento um tanto complexa e em constante evolução, com assuntos extensos, e inúmeros termos científicos e nomenclaturas que causam um “nó” na cabeça do estudante, principalmente para os estudantes de ensino médio que se aprofundam nos conhecimentos científicos

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - (CAV/UFPE), debora.liliane@ufpe.br.

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - (CAV/UFPE), cleicy.raquel@ufpe.br.

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - (CAV/UFPE), mariaauxiliadora.nunes@ufpe.br.

4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - (CAV/UFPE), josefa.sobral@ufpe.br.

da morfologia, anatomia e fisiologia vegetal em sala de aula. E por isso, a proposta do modelo didático foi pensada.

Diversos docentes consideram o uso de recursos como estratégias didáticas, importantes para aprimorar e contribuir para um aprendizado significativo, que permite ao aluno se aprofundar em conhecimentos. Pois se trata de uma maneira dos alunos relacionarem o assunto abordado em teoria com o dia-a-dia (SILVA et al., 2017). Sugere-se, pois, o uso ou construção de modelos didáticos em sala de aula, como estratégia de ensino eficaz que permite ao aluno um melhor entendimento, envolvimento e motivação, sentindo-se instigado a aprender sobre a Botânica de forma criativa e interativa.

Trazer o conteúdo teórico e abstrato aos alunos de forma prática e facilitadora, é um desafio e desenvolver materiais didáticos que sirvam de apoio e ferramenta no processo de ensino aprendizagem se torna uma alternativa de ensino que revoluciona o método tradicional de ensino e proporciona experiências de aprendizagem significativas. Desse modo, “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos” (SOUZA, 2007, p.111).

2 DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

O modelo foi implementado nas aulas de Morfologia Vegetal do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com o objetivo de avaliar os conhecimentos, onde cada grupo recebeu um tema específico. A proposta em questão, permite ao aluno a experiência visual e palpável, envolvendo-o com os conteúdos da Botânica, promovendo motivação e interação professor-aluno, durante o desenvolvimento dos assuntos. E permitindo ao professor alternativas eficazes de ensino, podendo ser aprimoradas e adaptadas conforme o contexto, necessidade e proposta da aula.

Para elaboração do modelo didático, sobre “Folha Homogênea”, utilizamos: 1 placa de isopor, 1 m/comp, 50 cm/larg, e 2cm de espessura.; Papel madeira; Cola Multiuso transparente/clear; Tesoura; Folhas coloridas de EVA para representar as estruturas - laranja (fibras e o procâmbio), roxa (floema e as células-guardas), amarelo (xilema e a epiderme), verde claro

(parênquima), azul (bainha) e verde escuro (cutícula); Tinta verde musgo de tom claro e Pincel.

Com a placa de isopor grande que servirá de base, cortamos um pedaço pequeno (18 cm/larg, 42 cm/comp) para representar a folha homogênea em corte transversal. Revestimos a placa maior (base) com papel madeira. A folha homogênea será colada sobre a base, já revestida de papel madeira. Pintamos primeiro o isopor menor (Folha Homogênea) com a tinta verde musgo. Com duas mãos de tinta, a estética do fundo fica mais bonita.

Para as estruturas, não tiramos medidas, os recortes foram feitos a olho, conforme o espaço a ser trabalhado no isopor. Recortamos em formas pequenas o EVA laranja para representar as fibras, e o roxo para representar o floema. O EVA amarelo para o xilema e para representar o protoxilema e o metaxilema. Recortes médios do EVA azul desta vez, para representar a bainha do feixe vascular. Recortes maiores do EVA verde claro para o parênquima (neste tipo de folha não dá para diferenciar o parênquima paliçádico do parênquima lacunoso, por isso não houve separação no modelo).

Agora, representando a epiderme, recortamos tirinhas do EVA amarelo e enrolamos, com o auxílio da cola. Recortamos tiras do EVA verde escuro, proporcional aos espaços a serem preenchidos, para representar a cutícula. E por fim, recortamos tirinhas finas do EVA roxo e enrolamos com o auxílio da cola, para formar um rolinho que representará as células-guardas.

Na montagem, com a placa menor já pintada e seca, colamos a epiderme, ajustando cada rolinho lado a lado, sem sobrar espaços, exceto os dos estômatos. Em seguida, colamos na parte central, o sistema vascular, com floema embaixo, xilema em cima (com metaxilema e protoxilema marcados com caneta), colamos as fibras ao longo do centro da folha, o procâmbio entre o xilema e o floema, foi contornado para poder distinguir a estrutura já que também está em laranja, e finalizamos essa etapa colando a bainha do feixe vascular, circundando os feixes vasculares.

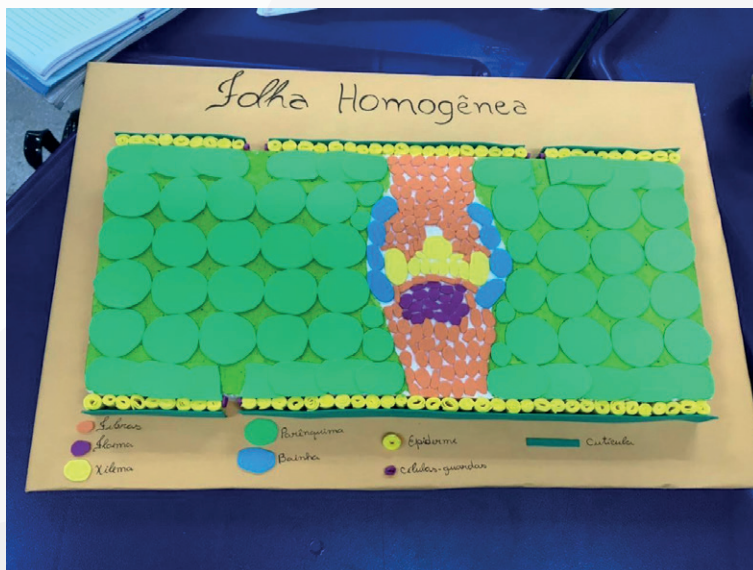
Após isso, organizamos e colamos o parênquima de forma que ficasse justaposto na região mais próximo à epiderme, e distribuímos ao meio o restante dos recortes do parênquima de forma a deixar espaços, pois as células são separadas por espaços intercelulares. As aberturas dos

estômatos permanecem livres, sem nenhuma colagem. Feito isso, colamos as células-guardas, uma em cada lado das aberturas feitas para representar os estômatos. E por fim, colamos a tirinha da cutícula ao longo da lateral da folha, respeitando as aberturas. Finalizamos o modelo elaborando uma legenda para guiar o aluno a identificar cada estrutura da folha homogênea.

3 RESULTADOS

O modelo didático da Folha Homogênea, em seu resultado final, ficou autoexplicativo e bastante didático, com cores e legenda para identificação. E visto que, são assuntos abstratos da Botânica para o discente, os professores que forem desenvolver essa proposta de modelo, podem adaptar conforme sua criatividade, metodologia e necessidade de aula. Podendo adaptar para pessoas com deficiência visual, por exemplo, usando texturas e materiais diferentes na representação das estruturas.

Figura - Modelo da Folha homogênea. Fonte: Autoral, 2022.



Segundo Branco et al. (2015), levando em consideração o desinteresse dos alunos quanto ao ensino/aprendizagem de Biologia, um dos maiores desafios, ou talvez o maior, é quanto aos conteúdos referentes à botânica. Este recurso, portanto, contribui para as aulas do professor como

uma estratégia didática eficaz que visa proporcionar aos estudantes do ensino médio uma experiência visual e cognitiva significativa, levando-os a assemelhar e identificar o assunto de morfologia e anatomia vegetal na prática.

4 CONCLUSÕES

À medida que a educação evolui, o uso de modelos didáticos na Botânica, para o ensino de morfologia e anatomia vegetal no ensino médio, deve ser incentivado e aprimorado, contribuindo para uma formação mais sólida e eficiente para os estudantes da Biologia. Em atuações futuras, há o intuito de estudar e adaptar o material para o ensino fundamental, na abordagem de conteúdos de introdução e desenvolvimento à botânica, para uma aprendizagem prazerosa, utilizando de estratégias didáticas diversas e abertas à criatividade.

Palavras-chave: Ensino de Botânica; Modelo didático; Estratégias didáticas;

5 REFERÊNCIAS

BRANCO, A. L. C.; VIANA, I. B.; RIGOLON, R. G. *A utilização do jogo “Perfil Botânico” como estratégia para o ensino de botânica*. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Minas Gerais. Resumos... Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1295-1.pdf>. Acesso em: 29 de Abril de 2024.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. In SILVA, Carla Sofia. *A relação dinâmica transferencial entre professor-aluno na escola*. Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000200017. Acesso 29 de Abril de 2024.

MAGALHÃES, Lana. *Botânica: O estudo das plantas*. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/botanica-o-estudo-das-plantas/>. Acesso em: 29 de Abril de 2024.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. *A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia*. Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p.350-375, 2016. ISSN 2525-3476. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/373-1202-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2024.

PEREIRA, Elaine Soares. *Uma proposta de modelo didático para o ensino de Botânica no ensino médio*. 2019. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco - Cav, Vitória de Santo Antão / Pe, 2019.

RIBEIRO, Jéssyka Mayara Machado; CARVALHO, Maria Adriana Santos. *Utilização de modelos didáticos no ensino de botânica e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem*. Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, Goiás, v. 6, p. 17-37, jan/jul., 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/2017_Utilizacao%20de%20modelos%20didaticos%20no%20ensino%20de%20botanica.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2024.

SANTOS, M. C. *A importância da produção de material didático na prática docente*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7, Vitória, 2014. Vitória/ES. Anais do VII CBG. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404098564_ARQUIVO_AlmporanciadaProducaoDeMaterialDidaticoNaPraticaDocente.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2024.

SOUZA, S. E. *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2024.

O ATLAS MUNICIPAL COMO INSTRUMENTO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR

Deivide Benicio Soares¹
Emanuel Carlos da Silva Tenório²
Raven Serafim da Silva³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Na atualidade tem sido desenvolvido vários estudos referentes a cartografia escolar e, especificamente, a utilização de atlas escolar municipais. Nesse contexto, Santos e Fachine (2017) enfatizam a relevância da cartografia escolar como um elemento crucial, uma vez que proporciona um vasto conjunto de informações e conhecimentos essenciais para a formação dos indivíduos.

Ademais, tratar e discutir o atlas escolar municipal é fundamental, pois eles se propõem a preencher uma lacuna ao fornecerem um material específico para os estudantes, permitindo aos alunos desenvolverem uma consciência sobre a espacialidade dos objetos e fenômenos abordados na geografia, como integrantes da história social, como afirmam Richter e Bueno (2013). A abordagem de responder às questões “onde” e “por que neste lugar” revela a natureza específica da Geografia presente nesses

- 1 Professor do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco - UPE, *campus* Garanhuns, deivide.benicio@upe.br.
- 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco – UPE, *campus* Garanhuns, neneucarlos46@gmail.com.
- 3 Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco – UPE, *campus* Garanhuns, cicero.serafim@upe.br.

atlas, indo além da mera localização, buscando assim, atribuir significados aos diferentes lugares.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo trazer uma revisão de literatura sobre a importância do atlas municipal para a cartografia escolar, primordiais para o estudo e ensino da geografia, seja em nível fundamental ou no ensino médio, uma vez que é abordada a cartografia no ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

Santos e Fachine (2017) destacam que na cartografia existe um método didático e eficiente para comunicar as mudanças que acontecem no espaço. Para isso, é fundamental ensinar essa disciplina desde os anos iniciais, promovendo o estímulo ao desenvolvimento das noções espaciais nos estudantes.

Neste íterim, Richter e Bueno (2013) enfatizam o papel crucial da cartografia como um conhecimento essencial para o progresso do pensamento geográfico dos alunos ao longo da Educação Básica. Isso inclui a promoção de estudos sobre o tema da Cartografia Escolar.

Para Simielli (2008), nos primeiros anos de ensino fundamental, deve-se aproveitar da curiosidade inerente das crianças pela imagem, gerando todo um campo de estímulo visual. Tal prática auxilia na adição de elementos simbólicos nos mapas, que tendo o aluno inserido no processo de produção, pode decidir qual elemento irá descrever de forma mais acessível os mais variados pontos de seu município. O referido autor também aponta uma projeção do aluno que não se limita à leitura crítica da obra pronta, mas também é um ator do processo de confecção.

Ademais, Castellar (2005) destaca a cartografia como uma linguagem vital, um sistema de comunicação essencial em todos os aspectos do aprendizado em geografia. Ela integra fatos, conceitos e sistemas conceituais, permitindo a descrição e a representação das características do território. Dentro desse contexto, a cartografia se torna uma abordagem metodológica, requerendo sua aplicação em todos os conteúdos da geografia. Isso não apenas para identificar e localizar os países, mas também

para compreender as relações entre eles, os conflitos e a dinâmica da ocupação do espaço.

As habilidades de percepção, interpretação e decodificação advindas da alfabetização cartográfica serão melhor desenvolvidas se as crianças participarem da produção dos mapas, pois os mapas convencionais são confeccionados para um público de maior faixa etária, gerando uma demanda de adequação para que os mapas ganhem significado para cada público-alvo. Assim, Pasini (2012) destaca que a passagem do mapa-desenho para o mapa cartográfico é um caminho metodológico para a alfabetização cartográfica.

Nesse sentido, Richter e Bueno (2013) salientam outro ponto relevante sobre a integração da Cartografia ao ensino de Geografia na escola, enfatizando o reconhecimento dela como uma linguagem. Isso propõe uma mudança na percepção dessa ciência, superando a ideia de conteúdo fragmentado nos estudos geográficos. Vale destacar ainda que, segundo Martinelli (2011), a Visualização Cartográfica representa uma valiosa contribuição para o aprimoramento dos atlas em ambientes escolares, sejam eles impressos ou eletrônicos. Ao integrar aspectos significativos dos progressos obtidos em diversas áreas científicas e tecnológicas, proporciona uma ampla gama de possibilidades para a criação desses recursos de acordo com as demandas contemporâneas. Já proporcionando assim, a interação da cartografia escolar e do atlas escolar municipal.

Le Sann (2010), pioneira nos estudos sobre a aplicação de atlas escolares municipais, destaca que uma observação importante é que faz parte, também, da metodologia de concepção e elaboração dos atlas, a formação dos professores. Daí a relevância desse debate acerca da proposta dos atlas escolares no âmbito das políticas curriculares, uma vez que ele passa a compor o cotidiano da prática docente, o planejamento das aulas, o cumprimento das orientações curriculares etc.

Nesse contexto, Lima (2007) emprega a linguagem cartográfica na representação dos fenômenos geográficos por meio do atlas escolar municipal. Durante o uso do atlas, Richter e Bueno (2013) destacam que o aluno é incentivado a perceber as inter-relações presentes nas observações, tornando-se consciente e atribuindo significados ao que observa. Ao analisar, o aluno procura significados e compara as partes observadas em

diferentes estágios de leitura. Na etapa de interpretação, procura conectar os novos significados aos já existentes, possibilitando a formulação de novas conclusões e a geração de hipóteses. A comunicação dessas conclusões pode ocorrer por meio da linguagem escrita, oral, ou através de desenhos, croquis e mapas digitais.

Os atlas escolares ganham um grau maior de importância quando se observa uma carência de representação cartográfica dos municípios nos materiais didáticos convencionais, ajudando a representar os lugares de vivência dos estudantes, preconizados na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2023).

A interação dialético-dialógica propiciada pelos atlas junto à emergência da cartografia social propicia novas dinâmicas de mapeamento que, de acordo com Santos (2012) se distinguem pela representação de aspectos da realidade (fenômenos, processos, elementos, atores, ações etc.) pouco valorizados nas representações espaciais cartográficas hegemônicas. A cartografia social, que ganha força desde os anos 80, traz contribuições no planejamento socioespacial.

Sendo assim, Oliveira (2019) sugere que o mapa não apenas descreva os espaços, mas também incite os alunos a representá-los através de ícones desenhados à mão, baseados em sentimentos e situações do cotidiano. Essa representação visa capturar não o que os espaços deveriam ser, mas sim como são percebidos e vivenciados pelas crianças. Isso envolve uma combinação de abordagens metodológicas que se originam tanto da Cartografia Escolar quanto da Cartografia Social.

3 CONCLUSÕES

A difusão do letramento cartográfico mediado pelos atlas escolares no ensino básico brasileiro carrega desafios e perspectivas. A cartografia escolar ainda é um objeto de estudo recente, logo ainda carece de pesquisas mais aprofundadas, o que implica na qualidade de sua aplicação ao ensino.

Ainda há muito a ser discutido, mas sabe-se que um maior aporte referencial-teórico aos docentes envolvidos aliada a um currículo que atenda as demandas de compreensão socioespacial desde o espaço vivido

são alguns dos primeiros passos rumo a um sistema de ensino básico que possa formar indivíduos conscientes do espaço que estão inseridos e das relações que tecem com a sociedade, além da formação de indivíduos críticos e autônomos, possibilitando o exercício da cidadania.

4 REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>>. Acesso em: abril, 2024.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, n.25, p.209-225, 2005.
- MARTINELLI, M. As Cartografias e os Atlas Geográficos Escolares. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 251-260, out. 2011.
- LE SANN, J. G. **Metodologia para introduzir a Geografia no Ensino Fundamental**. In: ALMEIDA, R. D. Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2010.
- LIMA, E. F. Elaboração do Atlas Escolar de Uberlândia. **Em extensão**, Uberlândia, v. 6; p. 71 à 79; 2007.
- PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.
- OLIVEIRA, M. E. B. D. Formação de professores e a inserção dos bolsistas do PIBID nas escolas: a produção do atlas escolar municipal de Angra dos Reis com cartografia escolar e cartografia social. **Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia**. P. 4421-4432, dez. 2019.

RICHTER, D.; BUENO, M. A. As potencialidades da cartografia escolar: a contribuição dos mapas mentais e atlas escolares no ensino de Geografia. **Anekumene**, n.6, p.9-19, 2013.

SANTOS, F.; FECHINE, J. A. L.A cartografia escolar e sua importância para o ensino de Geografia. **Caderno de Geografia**, v.27, n.50, 2017.

SANTOS, R. E. Disputas cartográficas e lutas sociais: representações espaciais e jogos de poder. Colóquio de Geocrítica, 12., 2012. Bogotá, **Anais...Bogotá**, 2012. p. 1-16.

SIMIELLI, M.H.R. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In CARLOS, A.F.A. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DE DISCENTES DE PEDAGOGIA: O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS SOBRE A CIÊNCIA E SEU ENSINO

Aline Priscila da Silva¹
Vitória Brito de Almeida ²
Bruna Herculano da Silva Bezerra³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções de licenciandos do Curso de Pedagogia acerca de aspectos relacionados ao Ensino e Aprendizagem de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, aplicamos um questionário contendo três questões em uma turma do 5º período da licenciatura em Pedagogia de uma instituição pública federal que cursava a disciplina de Fundamentos do Ensino de Ciências. Participaram da pesquisa vinte e cinco (25) estudantes que responderam as questões do referido questionário em uma folha de resposta de A4. A análise dos dados tomou como referência estudos

- 1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, alinea.psilva@ufpe.br
- 2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, vitoria.balmeida@ufpe.br
- 3 Docente do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, bruna.herculano@ufpe.br

da literatura que situam sobre a importância da alfabetização científico e tecnológica (ACT) dos estudantes (Chassot, 2003; VIECHENESKI & LORENZETTI, 2012). Justificamos a relevância dessa investigação dada a importância de se discutir o que futuros pedagogos pensam sobre a ACT dentro de sala de aula com estudantes dos anos iniciais e as implicações para o ensino e a aprendizagem dessas formas de pensar no exercício da docência. Pesquisas como estas ainda são escassas no âmbito da Educação. Assim, a exploração do tema teve como base teórica o conceito da ACT, seus indicadores de aprendizagem e como essa temática leva ao desenvolvimento de outras abordagens de ensino que contribuam para as crianças se perceberem como parte do meio no qual vivem e o seu papel social como agente de transformação.

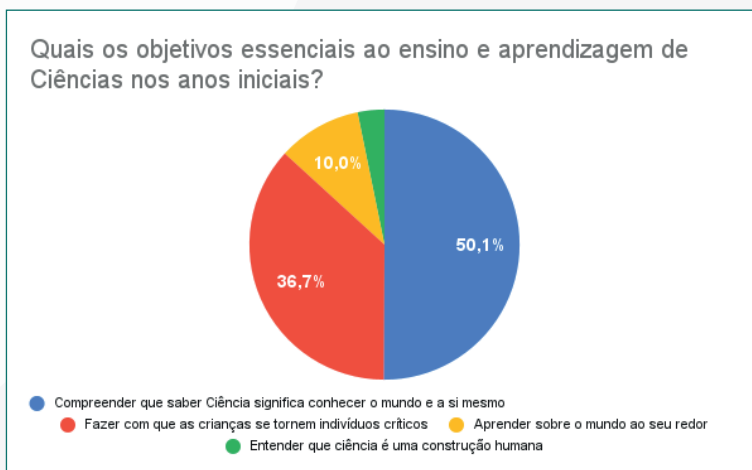
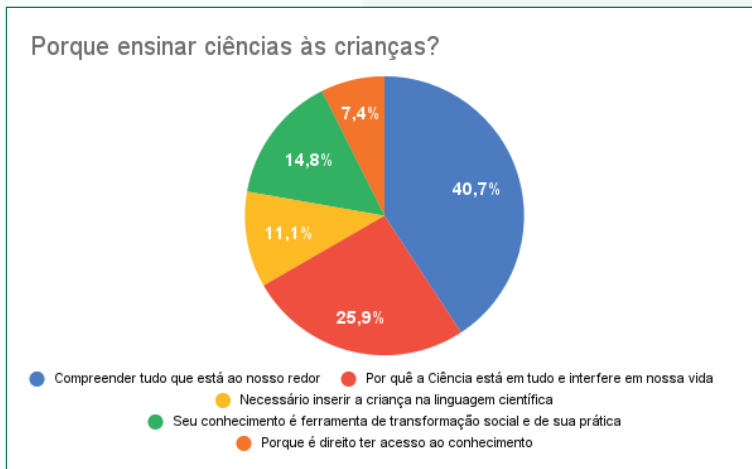
Palavra-chaves: Ensino de Ciências, Pedagogia, Alfabetização Científica-Tecnológica

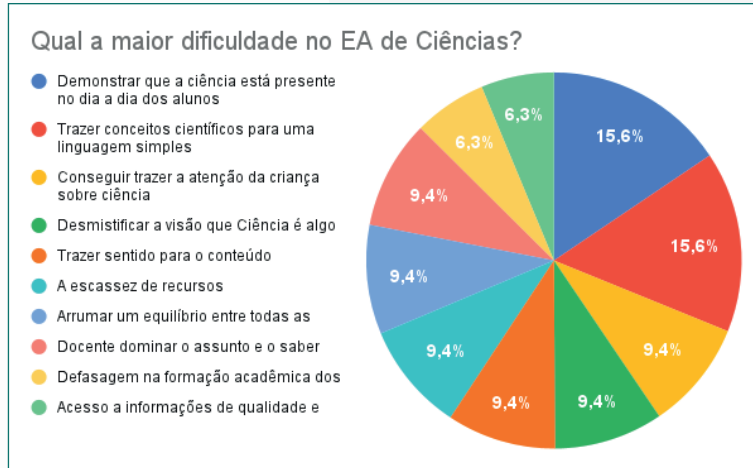
2 DESENVOLVIMENTO

A análise dos dados ocorreu a partir das respostas dos licenciandos em Pedagogia às seguintes questões: 1) *Por que ensinar ciências às crianças?* 2) *Quais os objetivos essenciais ao ensino e aprendizagem de ciências nos anos iniciais?* 3) *Qual a maior dificuldade no ensino e na aprendizagem de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental?* De uma maneira geral, a partir da análise das respostas dos estudantes, conseguimos perceber que, para eles, o ensino de ciências tem como objetivo central a Alfabetização Científico e Tecnológica das crianças quando em suas falas é mencionada a importância da compreensão da relação do sujeito, a criança, com o meio em que vive e onde é estabelecido as suas experiências de vida. Quando se fala em ACT, concebemos seu significado a partir da colocação de Décio Auler (2001, p.131):

Em síntese, concebemos ACT ampliada como a busca da compreensão sobre as interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade. Em outros termos, o ensino de conceitos associado ao desvelamento de mitos vinculados à CT. Por sua vez, tal aspecto remete à discussão sobre a dinâmica de produção e apropriação do conhecimento científico-tecnológico. (Auler, 2001, p. 131)

Nos gráficos 1, 2 e 3 indicamos as categorias de respostas dos estudantes a partir de cada uma das questões que compuseram o questionário conforme o gráfico a seguir.





Na primeira questão predominou a categoria de compreender tudo que está ao nosso redor com 12 respostas. Na segunda questão predominou a resposta de compreender que saber Ciência significa conhecer o mundo e a si mesmo com 15 respostas dos estudantes. Na terceira questão predominaram duas respostas, sendo elas a de demonstrar que a Ciência está presente no dia a dia dos alunos e trazer conceitos científicos para uma linguagem simples com cinco respostas cada uma conforme o gráfico acima.

Assim, conseguimos perceber que quase metade dos estudantes de licenciatura entendem que as crianças precisam ser ensinadas desde os anos iniciais sobre ciência para que sejam capazes de compreender o mundo em que estão inseridas e que a implantação da linguagem científica seja relacionada a seu cotidiano, para que dessa forma, consiga perceber as relações do seu *Eu* (domínio pessoal) com o meio social. E que isso pode ser alcançado através de um processo de investigação incentivado pelo professor através da sua curiosidade e interesse iniciais, buscando suas próprias respostas daquilo que se questiona.

Em relação aos objetivos essenciais de ensino e aprendizagem, pode-se notar que além da compreensão do mundo ao seu redor, quase 37% dos discentes concordam que ter contato com processos e vivências de investigação científica corroboram para o desdobramento do seu senso crítico dos estudantes e contribuem para a tomada de decisão com base em conhecimentos diversos que são construídos dentro e fora da escola. Entretanto, observamos nas respostas dos licenciandos diversas

preocupações quanto às dificuldades do ensino e aprendizagem em ciências, os seus limites e as suas possibilidades, girando em torno de fatores intrínsecos ao professor e ao aluno. Em relação ao ensino do educador, é possível perceber que sua maior preocupação é desenvolver um trabalho pedagógico com o objetivo de que o aluno compreenda o mundo ao seu redor e que a Ciência esteja presente no dia a dia dos alunos. Assim como também se evidencia entre as respostas, a dificuldade de ensinar os conteúdos com uma linguagem adaptada à realidade e idade das crianças. Em relação à aprendizagem, nota-se que a principal dificuldade é a superação de conceitos aprendidos apenas pelo senso comum e a sua desmistificação.

3 CONCLUSÕES

Em suma, podemos sistematizar a partir das respostas às perguntas alguns aspectos que se destacaram: a compreensão da Ciências como algo que faz parte do dia a dia, a importância de relacionar a linguagem científica adaptada a realidade dos estudantes e sua faixa etária e a importância que aprender sobre Ciências assume diante da necessidade que temos de tomar decisões que envolvem conceitos científicos.

4 REFERÊNCIAS

AULER, Décio. Alfabetização Científico-Tecnológico Para quê? **Rev. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte**. v.03, n.02, p. 131. jul-dez, 2001.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, p. 89-100, 2003.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; LORENZETTI, Leonir; CARLETTO, Marcia Regina. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 3, p. 853-876, 2012.

O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA EXPLICAÇÃO DO CONTEÚDO MOVIMENTO DA TERRA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Maria Vitória de Jesus Brito Lima
Mirtes Cabral Ribeiro¹

1 INTRODUÇÃO

Explicar é uma das práticas discursivas mais importantes da ciência (conhecimento científico) e do seu ensino (aprender Ciências). Através da explicação, que os professores conseguem desenvolver conhecimentos complexos, apresentar descobertas e teorias de forma acessível, estimulando a compreensão e o questionamento por parte dos estudantes. A habilidade de explicar de forma clara e envolvente do professor é essencial para promover a construção de um pensamento crítico e a formação de uma base sólida de conhecimento científico. A prática da explicação em sala de aula desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto das ciências.

A partir da explicação, o professor consegue apresentar os conteúdos de maneira acessível, contextualizando os conhecimentos teóricos e estabelecendo conexões com situações do cotidiano dos estudantes. De acordo com Lira (2010), Carvalho, (1998) e Martins, Ogborn e Kress, (1999) o entendimento do que é explicação remete à construção de significados a partir das experiências vividas pelos alunos. Ao considerar a explicação como um processo comunicativo associado a processos

1 Orientadora

cognitivos em contextos específicos, os autores enfatizam a importância de os educadores reconhecerem e explorarem as múltiplas dimensões envolvidas nesse processo.

A explicação pelo livro didático remete à utilização das informações e recursos contidos no livro didático como suporte para a explanação dos conceitos científicos em sala de aula.

Assim, é fundamental ressaltar a relevância desse tema no contexto do ensino de ciências, uma vez que ele pode trazer à tona resultados que auxiliam na reflexão sobre a capacidade pedagógica de conduzir a explicação em sala de aula, considerando a construção do conhecimento. A utilização adequada do livro didático como suporte para a explicação em sala de aula contribui para uma abordagem mais estruturada e acessível dos conteúdos científicos, favorecendo o processo de aprendizagem dos estudantes.

Palavras chaves: Explicação; livro didático; professor.

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório com participação de 10 professoras do 5º ano do Ensino Fundamental e uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor José Emerêncio Barroso, do município de Bom Jardim.

A coleta de coleta seguiu em quatro etapas: (1) escolha de um conteúdo de ensino de Ciências para ser abordado na pesquisa – Movimentos da Terra; (2) analisar o conteúdo selecionado no livro didático utilizado pela Escola; (3) aplicar um questionário sobre ensino de Ciências e a concepção de explicação da professora; e (4) observar a explicação de uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental sobre o conteúdo “Movimento da Terra”.

Devido o estudo encontra-se em andamento, para este trabalho apresentaremos um recorte da pesquisa destinado a análise do livro didático e a concepção das professoras em sua utilização nas aulas de Ciências.

Iniciaremos com a análise do livro didático “Buriti Mais” da autora Ana Carolina de Almeida Yamamoto lançado no ano de 2021 . O livro

é composto de 4 capítulos, na qual o conteúdo que serviu de nossa foi “Movimentos da Terra ” que faz parte do Capítulo “O céu a noite”.

O livro didático apresenta uma abordagem clara e estruturada, facilitando a compreensão progressiva dos conceitos. Destaca-se pelo uso de recursos visuais, questões reflexivas e atividades práticas que promovem o pensamento crítico e a aprendizagem ativa. Além disso, é interdisciplinar, conectando ciências a outras disciplinas, enriquecendo o aprendizado ao mostrar inter-relações entre diferentes áreas do conhecimento.

Na sequência apresentaremos a análise dos dados coletados pela aplicação do questionário com as professoras. Vale ressaltar que a análise desses dados foi realizada por quatro Categorias, porém apresentaremos a análise de duas categorias: Categoria I – Utilização do livro didático e Categoria II – Atividade e experimento.

Mas antes de iniciarmos a análise de cada Categoria, apresentaremos o perfil das professoras participantes. Participaram dez professoras de escola pública do 5º ano, todas com formação em Pedagogia. Entre elas, três têm mais de oito anos de experiência na docência e sete professoras com menos de cinco anos de atuação.

Na sequência iremos analisar a Categoria 1 - Utilização do livro didático, composta das questões 1, 2 e 3 que tratam sobre a utilização e a linguagem do livro didático.

Sobre a utilização do livro didático, das dez professoras, oito utilizam o livro didático com frequência, enquanto duas o usam ocasionalmente. A maioria considera o livro um apoio para os conteúdos e atividades, utilizando-o especialmente quando abordam conteúdos novos que não estão no currículo. Assim, o livro didático complementa a ação pedagógica do professor em sala de aula. Segue dois extratos, demonstrativos das respostas das participantes:

Profa. 3: Sim, O livro didático é um recurso de ensino muito fundamental e indispensável para as aulas. Pois, eles são umas das bases para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Profa. 4: Às vezes, nem sempre possui o conteúdo que está no currículo.

Em complemento a questão relacionada à frequência do uso do livro didático em sala de aula, observamos que a maioria das professoras

concordam que utilizam o livro didático “para melhor explicar os conteúdos”, além de servir para: “explorar os conteúdos a serem trabalhados”; “destacar as ilustrações”; “situar algum conceito” e “fazer trabalhos em grupos em sala de aula”.

Ainda nesta Categoria questionou se a linguagem utilizada no livro didático é acessível para os alunos do 5º ano compreenderem. Esse aspecto é muito importante, principalmente quando se trata do livro didático para os estudantes dos anos iniciais. Das dez professoras participantes, seis afirmaram que sim, que a linguagem que o livro traz é acessível e compreensível para alunos do 5º ano. Contudo, quatro professoras consideram “em parte” a linguagem acessível dos livros utilizados, uma vez que consideram complexa, possui vocabulário avançado, porém vai depender do nível de leitura da turma. Segue alguns extratos demonstrativos das respostas coletadas:

Profa. 6: Em parte, depende do nível da turma. Se os alunos forem alfabetizados se souberem interpretar os enunciados das questões/ os textos, daí é possível compreender o que é proposto.

Profa. 9: Sim, principalmente quando se tem glossário para ajudar na compreensão de palavras complexas, já ajuda no aprendizado.

Entende-se como uma das tensões para o uso do livro didático encontra-se na linguagem da escrita dos textos que servirão de apropriação de conhecimentos científicos. Assim, o livro didático deve apresentar uma linguagem acessível ao aluno para não dificultar o processo ensino-aprendizagem.

Seguindo com as análises passaremos para a Categoria II - Atividade e experimento, composta das questões 4 e 5.

Em relação às atividades utilizadas como forma de avaliação, a maioria das professoras usa o livro didático “às vezes” para revisão e avaliação, enquanto três o utilizam com frequência e uma não recorre a ele devido à falta de conteúdo correspondente. O uso do livro varia conforme a proposta didática de cada professor, focando mais nos conteúdos ou nas atividades que ele oferece. A qualidade da apresentação dos conteúdos e a adequação ao nível da turma também influenciam essa utilização.

Profa. 6: Sim, mas não só o livro didático, utilizo outras atividades diversificadas em folha impressa, caderno, trabalhos em grupo, avaliações do bimestre, gravações de vídeos, dinâmicas, trabalhos confeccionados, entre outros.

Profa. 7: Às vezes, tudo se é avaliado, as atividades do livro servem como uma revisão do assunto que foi estudado em determinado período.

Em complemento, podemos ressaltar que o conteúdo abordado nas aulas vai além do que está descrito nas páginas dos livros. Dessa forma, a utilização do livro didático se torna parte de um conjunto mais amplo de estratégias que visam uma aprendizagem mais rica e significativa.

Neste contexto, questionou-se se as professoras utilizam na sala de aula experimentos e demonstrações apresentadas no livro didático. Do total das professoras participantes, oito professoras afirmaram que sim, que utilizam experimentos, enquanto duas professoras justificaram que não o fazem devido à falta de recursos e por não se encaixarem na rotina e nos materiais da escola e dos estudantes.

As professoras confirmaram que utilizam experimentos de fácil acesso em sala de aula, tornando as aulas mais atrativas e dinâmicas. Essa abordagem aumenta o engajamento dos alunos, estimula a curiosidade e desenvolve habilidades críticas, facilitando a compreensão dos conceitos. Segue dois extratos, demonstrativos das respostas das participantes:

Profa. 2: Sim, os experimentos e demonstrações apresentados no livro didático são bastante úteis para enriquecer o aprendizado dos alunos. Eles podem ajudar a tornar os conceitos abstratos mais concretos e palpáveis, além de estimular a curiosidade e o interesse dos estudantes pela matéria. Um exemplo de experimento que pode ser encontrado em um livro didático de Ciências para o 5º ano é a demonstração de como a luz se propaga em linha reta. Essa atividade prática pode envolver o uso de lanternas, espelhos e objetos transparentes para ilustrar esse conceito de forma interativa e visualmente atrativa.

Profa. 9: Sim. muitas vezes os estudantes aprendem mais sobre o conteúdo destacando as aulas mais dinâmicas e atrativas existentes nele em sala de aula, quando se têm experimentos ou até mesmo demonstração, destacadas no livro didático.

Com isso, entende-se que trazer experimentos para a sala de aula enriquece o ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos vivenciem

na prática os conceitos teóricos. Essa interação ativa torna o aprendizado mais significativo e favorece uma compreensão mais profunda.

3 CONCLUSÕES

Destacamos que o livro didático analisado traz muitas definições e conteúdos pontuais a respeito do conteúdo “Movimentos da Terra”. Com isso, nossa hipótese é que a explicação da professora ao abordar o referido conteúdo tende a conceituar e classificar os movimentos sem muita exploração. Contudo, esperamos que essa hipótese não seja válida e que a professora explore o conteúdo de forma explicativa que vá além dos pontos destacados no livro didático.

4 REFERÊNCIAS

AMARAL, E. M. R. & MORTIMER, E. F. Uma metodologia para análise da dinâmica entre zonas de um perfil conceitual no discurso da sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 239-296.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2010.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação. Pesquisa: São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

HALBWACHS, F. Historia de la explicación en las Ciencias, in: La explicación en las ciencias, Jean Piaget, cap. IV, Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1977.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

PRAIA, J., E CACHAPUZ, A. Concepções epistemológicas dos professores portugueses sobre o trabalho experimental. Revista Portuguesa de

Educação, 1998, v. 11, n. 1, p. 71-85. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/rpe>.

SANTOS, C. R. S. A mediação do livro didático de Física em um processo de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.

O USO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA ANÁLISE DOS TCCS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFPE-CAA

Maria Ester de Souza Silva¹
Fabiosmar de Souza Silva Filho²
Aline Ribeiro da Silva Borrego³
Roberto Araújo Sá⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A abordagem não contextualizada dos conteúdos, geralmente de forma tradicional, tende a tornar os alunos receptores passivos de conhecimento. Corroborando, Gama e Alves (2022) afirmam que o ensino de Química ainda segue um modelo tradicional nas salas de aula, caracterizado por ser monótono e desconectado da realidade dos alunos fazendo com que seja necessária a memorização de fórmulas e conceitos, levando muitas vezes à falta de motivação e questionamento sobre a relevância dessa disciplina.

1 Graduanda Curso de Química da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, mariaesterss1234@gmail.com

2 Graduando do Curso de Física da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, fabiosmar.souza@ufpe.br

3 Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual vale do Acaraú- UVA, Pós graduada em educação infantil pelo Centro Universitário da Paraíba - UNIESP, Graduanda Curso de Química da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, alinersjatauba@gmail.com.

4 Biólogo pela Universidade Estadual do Piauí, Mestre em Bioquímica e Doutor em Química pela Universidade Federal de Pernambuco– UFPE. roberto.asa@ufpe.br.

Por outro lado, a metodologia baseada em resolução de problemas (RP), os alunos aprendem através da resolução de situações práticas trabalhando em grupos pequenos sob a orientação de um tutor. Assim, essa abordagem tende a promover a autonomia do estudante, estimulando seu pensamento crítico para se tornar um solucionador de problemas (Lavres *et al.* 2024). Nesse sentido, este tipo de metodologia ativa possibilita uma mobilização aluno-aluno; aluno-professor na busca de hipótese, teoria e soluções tornando-os protagonistas no processo de aprendizagem. O objetivo deste trabalho é analisar o uso da RP no ensino de Química, utilizando como base de pesquisa os trabalhos de conclusão de curso (TCC) da licenciatura em Química da UFPE-Campus Acadêmico do Agreste.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (1946), tem como base a análise crítica, construtiva de materiais, documentos publicados em anais de eventos, bases de dados entre outros. A mesma foi desenvolvida a partir da análise de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) da biblioteca digital da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, repositório digital ATTENA. Tendo como período de análise os anos de 2015 até 2024 e os seguintes descritores: resolução de problemas e ensino de química. Assim, observou-se a existência de poucos trabalhos sobre o tema, sendo apenas sete (07) em nove (09) anos. Desta forma, esse cenário nos faz refletir sobre a escassez de pesquisas nessa área, como Freire *et al.* (2011) aponta em suas pesquisas. Após a seleção do material de pesquisa foi feita a leitura buscando focar na problemática apresentada e nos resultados.

Corroborando, observamos que Silva (2015) explorou a (RP) como estratégia didática contextualizada no ensino de química orgânica. O estudo confrontou a abordagem tradicional de transmissão de conteúdo com a RP, aplicando-a em uma sequência didática sobre química dos alimentos com uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Inicialmente, a RP foi utilizada para despertar o interesse dos alunos e avaliar seus conhecimentos prévios. Logo após, foi aplicada uma sequência didática para analisar a construção de novos conhecimentos. Os resultados apontaram que a RP

estimulou a curiosidade dos estudantes e incentivou a responsabilidade na construção de seus próprios conhecimentos.

Indo de acordo, Silva (2016) abordou as implicações do uso da RP no ensino de química, criticando o ensino tradicional baseado em aulas expositivas e descontextualizadas. A pesquisa utilizou uma sequência didática com situações-problema, onde os alunos do 1º ano do Ensino Médio aplicaram conceitos químicos em um contexto problematizado. Os resultados indicaram que as situações-problema permitiu aos alunos atribuir significado aos conceitos químicos, integrando-os de forma coerente com o contexto apresentado e resultando na efetiva resolução dos problemas propostos.

Também, a utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas, como metodologia ativa, em eventos acadêmicos importantes foi o tema abordado por Aguiar (2019). O estudo enfatizou a importância das abordagens ativas no ensino, com destaque para a RP. Diferentes estratégias de implementação da RP foram analisadas, todas levando a melhorias significativas na aprendizagem, especialmente em conteúdos complexos.

Oliveira (2021) trouxe em sua pesquisa, a importância da educação ambiental, utilizando a RP para investigar a visão dos estudantes de Ensino Médio que cursaram a disciplina eletiva de educação ambiental sobre os problemas ambientais da cidade. Os resultados mostraram que a RP tornou os alunos mais participativos, críticos e ativos. No ano seguinte, Silva (2022) investigou sobre a RP associada à divulgação científica nas redes sociais com o tema «agrotóxicos e seus impactos ao meio ambiente», promovendo a discussão ambiental entre os alunos do 2º do Ensino Médio.

Maciel (2023) abordou a RP na formação inicial de professores de química no ensino superior. O estudo destacou as dificuldades dos estudantes em formular explicações embasadas em conhecimentos químicos diante do modelo tradicional de ensino. Já o trabalho de Sousa (2023) focou na RP como estratégia para integrar teoria e prática no ensino de reações químicas com alunos do Ensino Médio. A RP proporcionou aos alunos uma experiência prática dos conceitos teóricos. Os resultados mostraram que os alunos dominaram os conceitos abrangendo diferentes níveis de compreensão da disciplina.

3 CONCLUSÕES

A partir das análises dos TCCs foi possível observar uma escassez de trabalhos sobre o tema. Entretanto, a RP tem-se mostrado importante como forma de mitigar as problemáticas ligada ao ensino tradicional que foi apontado como desinteressante, priorizando a memorização e prejudicando o ensino de química. Também foi destacada a necessidade de educação ambiental e aulas problematizadas.

Na maioria dos trabalhos, cerca de 85%, abordou a RP voltada para o Ensino Médio e 15% para o Superior, no entanto não houve abordagens para o Ensino Fundamental. Como resultados gerais das análises, pode-se concluir que a RP teve resultados positivos, despertando a curiosidade dos alunos, promovendo a aprendizagem ativa, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração em equipe, a autonomia e a motivação dos alunos, além de integrar teoria e prática para uma aprendizagem mais significativa.

4 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Helena Batista de. **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS COMO METODOLOGIA ATIVA EM PESQUISAS APRESENTADAS NO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU) E NO ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ)**. 2019. 69 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/sib>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FREIRE, M. S. et al. Panorama sobre o tema resolução de problemas e suas aplicações no ensino de Química. *Acta Scientiae*. v. 13, n. 1, p. 106-120, 2011.

GAMA, Bianca M.; ALVES, Andréa A. R.. Reelaboração de um jogo: recurso didático como facilitador do processo de ensino e de aprendizagem no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São

Paulo, v. 44, n. 1, p. 17-25, fev. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160266>. Acesso em: 08 jul. 2024.

GIL., Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVRES, Hayanna de Araújo Ramos *et al.* Aprendizagem baseada em problema na educação em saúde com enfoque no Sistema Único de Saúde. **Revista da Abeno**, v.24,n.1, abr.2024.Disponívelem: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/2202/1432>. Acesso em: 08 jul.2024.

MACIEL, Maria Eduarda Gomes. **USO DE SITUAÇÃO PROBLEMA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM FORMAÇÃO INICIAL EM UM CURSO DE QUÍMICA-LICENCIATURA**. 2023. 70 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. Disponível em: <https://www.ufpe.br/sib>. Acesso em: 17 jul. 2024.

OLIVEIRA, Djalma Alves de. **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS – UMA ESTRATÉGIA PARA TRABALHAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ESTUDANTES DO MUNICÍPIO DE BONITO/PE**. 2021. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/sib>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, Elizete Terezinha da. **A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A ABORDAGEM DE CONTEÚDOS RELATIVOS À QUÍMICA ORGÂNICA NO ENSINO MÉDIO**. 2015. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/sib>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Ingrine Shérída da. **IMPLICAÇÕES DO USO DE SITUAÇÃO-PROBLEMA COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO.**

2016. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/sib>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Mateus Felipe Rubino da. **AGROTÓXICOS E SEUS IMPACTOS AO MEIO AMBIENTE: UMA DISCUSSÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.** 2022. 64 f.

TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em: <https://www.ufpe.br/sib>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUSA, Alissia Suelen da Silva. **ABORDAGEM BASEADA EM PROBLEMA COMO ESTRATÉGIA ORIENTADORA DE AÇÕES REFLEXIVAS PARA O ENSINO DE REAÇÕES QUÍMICAS.**

2023. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. Disponível em: <https://www.ufpe.br/sib>. Acesso em: 17 jul. 2024

PEDAGOGIA E SUSTENTABILIDADE: INTEGRANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS NO ENSINO SUPERIOR

Pollyana de Andrade Sales¹
Ivanilso Santos da Silva²

1 INTRODUÇÃO

A promoção do consumo consciente e a valorização da educação ambiental têm se tornado temas de extrema importância para a sociedade. A problemática ambiental global, caracterizada pelo esgotamento de recursos naturais, degradação do meio ambiente e as mudanças climáticas são algumas questões sociais e ambientais que precisam ser discutidas em diferentes espaços (Dutra, 2023). A urgência na mitigação desses impactos evidencia o desenvolvimento e implementação de práticas mais sustentáveis e responsáveis. Sales (2022) reforça a importância das instituições de ensino priorizarem práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da responsabilidade social e ambiental. Isso possibilita o desenvolvimento do engajamento estudantil em diferentes dimensões e incentiva que os futuros profissionais se envolvam e realizem diversas transformações de impacto socioambiental.

1 Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade FASUP - PE, pollyana.sales@ufrpe.br

2 Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade FASUP - PE, ivanilso.santos@fasup.com

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Agenda 2030 (Brasil, 2015), buscam oferecer uma abordagem dessas questões por meio de ações com a sociedade e da implementação de práticas mais conscientes. No contexto educacional, os ODS, como o ODS 4 (Educação de qualidade) e o ODS 12 (Consumo e produção responsáveis), possibilitam uma discussão e integração de práticas sustentáveis na formação de educadores. Esses objetivos orientam ações voltadas para a consciência ambiental e a responsabilidade social desde a formação inicial dos estudantes.

No contexto da Pedagogia, a problemática que se destaca é de como integrar esses conceitos de maneira prática na formação inicial de educadores e na construção de práticas pedagógicas que incentivem a consciência crítica e sustentável nos estudantes. A partir disso, surge a necessidade de criar espaços e estratégias que permitam a vivência desses princípios, tornando o aprendizado contextualizado e alinhado aos ODS.

Nesse sentido, as atividades de extensão no ensino superior se destacam como um pilar fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes de graduação, pois articula a teoria desenvolvida em sala de aula com a prática em contextos reais. Além disso, essas atividades promovem a interdisciplinaridade e o engajamento com a comunidade, incentivando a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades comportamentais e profissionais. Dessa maneira, a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira solução alinha-se à Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação - PNE, que busca integrar a extensão universitária com a sociedade e promover a formação cidadã dos estudantes.

Com o intuito de contribuir para esses objetivos, desenvolvemos uma ação que visa fomentar a prática do consumo consciente entre graduandas do 5º período do curso de Pedagogia durante a Disciplina de Ensino de Ciências e suas Tecnologias na Faculdade FASUP, localizada em Paulista/PE.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Inicialmente foi realizado com a turma uma sensibilização e apresentação da temática do consumo consciente e educação ambiental. A

partir disso, ocorreu o desenvolvimento da atividade de construção de livros cartoneros, a partir da reutilização do papelão e decoradas manualmente por cada estudante. Vale ressaltar que essa prática teve origem na Argentina em 2003 e chegou ao Brasil em 2007 por meio de Lucia Rosa e Peterson Emboava, que juntos fundaram a Dulcineia Catadora como um ato político e democrático em prol da expressão literária.

Nesse sentido, os livros cartoneros desenvolvidos valorizam a sustentabilidade, utilizando materiais reciclados e incentivando o trabalho colaborativo. Depois da construção dos livros, as estudantes foram incentivadas a escolherem temas científicos do seu interesse, promovendo a pesquisa e o aprofundamento em áreas específicas da ciência ao longo da disciplina. Posteriormente, cada participante desenvolveu sua narrativa com foco em um público específico (Figura 1), como estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, abordando algum conceito científico de maneira acessível.

Figura 1: Livros cartoneros com narrativas científicas



Fonte: Autores, 2024.

Por fim, a turma foi incentivada a personalizar o livro usando a sua criatividade e elementos que pudessem encantar os seus futuros estudantes. Algumas temáticas abordadas foram: biodiversidade, ciclo da água, sistema solar, mulheres na ciência, ciclo da vida e entre outros. Essa

atividade oferece a integração de conceitos científicos de maneira prática e reflexiva, contribuindo com as práticas pedagógicas na formação das futuras educadoras.

Para enriquecer ainda mais essa experiência, foi proposto a criação de um bazar literário no espaço da instituição. Esse espaço foi organizado pela turma e dedicado à troca de livros usados e contação de histórias aberto para toda a comunidade (Figura 2). A ação de extensão foi uma iniciativa para a reutilização de materiais, diminuindo o desperdício e promovendo a sustentabilidade.

Figura 2: Bazar literário com troca de livros



Fonte: Autores, 2024.

Além disso, as estudantes realizaram atividades interativas, como leituras coletivas e apresentações de fantoches. Estas atividades buscaram incentivar a leitura e proporcionar momentos de aprendizado e diversão para as crianças da comunidade. Essas ações também abordam a importância da preservação ambiental e do consumo consciente, temas fundamentais para a formação de uma cidadania responsável e consciente de acordo com os ODS da ONU. A realização desta ação permitiu que os participantes trocassem livros usados, incentivando a prática da reutilização e promovendo a conscientização sobre a importância da reciclagem. Além

do mais, as atividades de leitura e apresentações teatrais foram direcionadas para uma discussão que abordasse a valorização dos seres vivos e do meio ambiente, reforçando a relevância da leitura no desenvolvimento social e cultural de cada indivíduo.

3 RESULTADOS

Os livros cartoneros, confeccionados com materiais reciclados e de maneira artesanal, oferecem uma abordagem inovadora para a discussão e aprofundamento dos conhecimentos científicos no Ensino Superior. Esses livros contribuem para o compartilhamento de informações científicas e promovem a consciência crítica sobre a sustentabilidade entre os estudantes e a comunidade. As discussões realizadas ao longo da atividade estão alinhadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, especialmente com o ODS 4 - Educação de qualidade, que busca “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Também se relaciona ao ODS 12 - Consumo e produção responsáveis, ao possibilitar a reutilização de materiais e promover a conscientização sobre práticas mais sustentáveis.

Por fim, a ação de extensão no formato de bazar permitiu que aproximadamente 100 participantes, incluindo as estudantes da turma de Pedagogia tivessem a oportunidade de trocar mais de 50 livros que foram doados, reduzindo o desperdício e fomentando a reutilização de materiais. A participação ativa da comunidade local evidenciou a relevância de atividades com essa intencionalidade, proporcionando um ambiente colaborativo e de aprendizado (Figura 3).

As atividades de leitura coletiva e apresentações de fantoches envolveram cerca de 08 crianças. Essas atividades não só estimularam o interesse pela leitura, mas também sensibilizaram os jovens sobre a importância da preservação ambiental e da valorização dos seres vivos. Segundo a avaliação interna realizada pela docente responsável da disciplina com as graduandas por meio de um formulário eletrônico e anônimo, reconheceram que as habilidades de trabalho em equipe, organização, criatividade e comunicação foram mobilizadas ao longo da ação. Além disso, os

conhecimentos sobre educação ambiental, consumo consciente e leitura coletiva foram identificados.

Figura 3: Leitura coletiva e apresentação de fantoches



Fonte: Autores, 2024.

Por fim, este tipo de iniciativa reforça a importância da extensão universitária em gerar mudanças significativas, ao mesmo tempo em que proporciona uma formação integral para os estudantes. Esperamos que esta experiência inspire futuras ações no Ensino Superior e continue a fomentar uma cultura de sustentabilidade, educação e cidadania.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. O. N. U. **Agenda 2030**. Brasília: PNUD, 2015.

DUTRA, Tônia Andrea Horbatiuk. Justiça ambiental e ecológica na América Latina e o marco global da biodiversidade kunming-montreal: implicações na sociobiodiversidade. **Revista de Direito Ambiental e Socioambientalismo**, v. 9, n. 1, p. 86-104, 2023.

SALES, Pollyana de Andrade. **Influência do Projeto Incentífico no engajamento discente para a resolução de desafios socioambientais.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

PERCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cecilia Leite de Albuquerque¹
Palloma Joyce de Aguiar²
Danielly Francielly do Santos Silva³
Keith Alves Ribeiro⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A alfabetização Científica desempenha um papel crucial na educação do campo, capacitando os estudantes não apenas com habilidades básicas de leitura e escrita, mas também com a capacidade de compreender e aplicar conhecimentos científicos em seu contexto. Segundo Santos (2010), essa competência vai além da simples memorização de fatos; ela fomenta a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, preparando os alunos para enfrentar desafios complexos em suas vidas pessoais e profissionais.

1 Mestranda do Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, cecilialeite011@gmail.com.

2 Mestranda do Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, palloma.joyce@ufrpe.br.

3 Mestranda do Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, daniellyfrancielly023@gmail.com.

4 Mestranda do Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, keithribeiro.mest@gmail.com.

Nas áreas rurais, a ausência de uma alfabetização científica robusta cria uma lacuna significativa. Isso compromete não apenas as oportunidades educacionais dos alunos, mas também o desenvolvimento sustentável das comunidades. Conforme argumentado por Carvalho e Gil-Pérez (2013), o entendimento de conceitos científicos como sustentabilidade ambiental, técnicas agrícolas modernas e mudanças climáticas é crucial para que os residentes rurais possam adaptar-se às demandas contemporâneas.

A formação dos professores desempenha um papel essencial nesse contexto. Oliveira (2015) destaca que educadores bem preparados em alfabetização científica não apenas transmitem os conteúdos de maneira mais eficaz, mas também motivam os alunos a explorar o mundo com uma perspectiva crítica e informada. Os professores podem inserir a alfabetização científica em suas aulas de diversas formas: através de experimentos práticos que relacionem conceitos científicos com a realidade local dos estudantes; debates e discussões que incentivem o questionamento e a reflexão; e projetos de pesquisa que abordem problemas ambientais ou agrícolas específicos da região.

Ao aplicar metodologias participativas e contextualizadas, os professores não só facilitam a compreensão dos conteúdos, mas também fortalecem o vínculo dos alunos com a ciência e sua aplicação prática, tornando a educação mais relevante e significativa para as comunidades rurais, conforme a teoria da complexidade educacional de Morin (2001). Portanto, discutir e implementar estratégias eficazes de alfabetização científica na educação do campo é essencial para capacitar os alunos para o século XXI e fortalecer as comunidades rurais, promovendo um desenvolvimento mais inclusivo, sustentável e consciente.

Na educação do campo, a alfabetização científica é essencial para fornecer aos alunos não apenas habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a capacidade de entender e aplicar o conhecimento científico em um contexto específico. Santos (2010) afirma que essa habilidade vai além da memorização de informações; ela estimula a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, preparando os alunos para enfrentar problemas difíceis em suas vidas pessoais e profissionais.

A formação dos professores é essencial para promover uma alfabetização científica que permita aos alunos entender o mundo de forma crítica

e informada, além de transmitir os conteúdos de maneira eficaz (Oliveira, 2015). Os docentes podem incorporar essa alfabetização por meio de debates, discussões, experimentos práticos e projetos de pesquisa que conectam os conceitos científicos com o cotidiano dos alunos e abordam problemas locais ou ambientais. Ao utilizar metodologias participativas e contextualizadas, fortalecem a conexão dos estudantes com a ciência, tornando a educação mais relevante e significativa para as comunidades rurais, como propõe Morin (2001) com a teoria da complexidade educacional.

Como isso, surge a seguinte indagação: Qual a concepção dos professores de ciências que atuam na educação do campo de Barreiros sobre a alfabetização científica? Tendo em vista a problemática central, este trabalho tem por objetivo analisar as concepções de alfabetização científica dos professores de ciências da educação do campo.

2 DESENVOLVIMENTO

A finalidade desse presente estudo consiste na compreensão de como a alfabetização científica é inserida educação do campo. Assim essa pesquisa tem como percurso metodológico a pesquisa qualitativa, Minayo e Sanches (1993) destacam que a abordagem qualitativa é adequada para a análise de fenômenos cuja compreensão depende mais de sua complexidade interna do que de medições quantitativas.

O estudo foi realizado em três escolas rurais de Barreiros, uma região historicamente marcada por assentamentos e engenhos, cuja relevância socioeconômica sustenta a presença significativa da educação do campo. Os participantes da pesquisa foram docentes de ciências das escolas selecionadas.

Para o levantamento dos resultados deste estudo foi realizada uma entrevista estruturada contendo quatro perguntas abertas, apresentadas nessa ordem: Como suas palavras defina o que é Alfabetização Científica? Como sua formação inicial contribuí para a alfabetização científica? Como a formação continuada contribuí para a alfabetização científica? Em sala de aula você como professor trabalha em seus discentes a alfabetização científica, se sim, explique como ocorre esse processo. Além das perguntas o questionário foi acompanhado de um termo de consentimento livre e esclarecimento.

Por sua vez, a análise das entrevistas foram interpretadas com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Bardin descreve a análise de conteúdo como um processo de interpretação e descrição crítica dos dados, focando na classificação dos elementos que compõem o significado da mensagem. Esse método se desenvolve em três etapas distintas, visando aprimorar a compreensão dos dados coletados. As quais serão elencados no próximo tópico.

3 CONCLUSÕES

A análise das respostas do questionário seguiu o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), iniciando com a pré-análise, que envolveu a leitura dos textos de base, formulação da hipótese e das perguntas da entrevista. Na segunda etapa, as respostas foram codificadas e categorizadas, resultando em três categorias que permitiram a comparação e organização dos dados.

Para preservar o anonimato dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios às respostas, identificadas como “Limão”, “Azeitona” e “Abacaxi”. Os próprios docentes escolheram nomes fictícios inspirados em seus gostos e que se relacionam com a cultura local. Esses termos serão utilizados ao longo da análise para se referir aos diferentes docentes que participaram da pesquisa.

Seguindo a terceira etapa da análise de conteúdo, foi possível realizar comparação das respostas “Limão”, “Azeitona” e “Abacaxi”, elas permitiram identificar as visões e práticas dos docentes em relação ao ensino e aprendizagem.

Na categoria **Definição**, ambos os docentes enfatizam a importância da alfabetização científica para desenvolver o senso crítico dos alunos. A resposta “Limão” foca na transformação de alunos passivos em ativos, enquanto “Azeitona” amplia essa perspectiva, destacando a aplicação prática do conhecimento científico para melhorar a qualidade de vida e emancipar a sociedade. Em **Métodos de Ensino**, ambos reconhecem a importância de métodos ativos e inovadores. A resposta “Limão” menciona a necessidade de superar o ensino tradicional, enquanto “Azeitona” especifica métodos como experimentos e jogos didáticos, promovendo

uma aprendizagem significativa e voltada para a resolução de problemas sociais, como o aquecimento global (Carvalho, 2011).

Referente a categoria **Benefícios e Contribuições**, os benefícios mencionados pelas respostas Limão e Azeitona convergem em vários pontos. Ambas ressaltam a importância da formação continuada para aprimorar a prática docente. A resposta Limão foca na contribuição humana e na troca de conhecimentos, destacando a empatia como um elemento crucial. A Azeitona enfatiza os processos experimentais e os jogos didáticos para difundir uma aprendizagem significativa e fortalecer a aplicação prática dos conhecimentos. Assim, enquanto Limão destaca aspectos mais relacionais e emocionais do ensino, Azeitona foca nas ferramentas e métodos específicos que facilitam uma aprendizagem aplicada e contextualizada. A fala de ambos destaca a importância de treinamento regulares para aprimorar a sua prática (Santos & Silva, 2016).

Assim, a análise comparativa das respostas revela que ambos os docentes valorizam a transformação dos alunos em indivíduos pensantes e críticos, utilizam métodos inovadores de ensino, e reconhecem os benefícios da formação continuada. No entanto, suas abordagens apresentam nuances diferentes: a resposta Limão enfatiza mais a dinâmica e empatia na sala de aula, a utilização de metodologias que estimulem o senso crítico nos alunos, a observação e resolução de problemas do cotidiano sejam eles políticos ou ambientais.

Enquanto a resposta Azeitona foca na aplicação prática de conhecimentos e em métodos específicos como experimentos e jogos didáticos, estimulando a aprendizagem através da prática, levando os alunos a serem ativos no processo de ensino-aprendizagem. Essa diversidade de perspectivas pode enriquecer a prática pedagógica, proporcionando um ensino mais abrangente e eficaz.

Como observação das respostas elencadas no questionário e sua separação em categorias foi possível observar que referente a alfabetização científica, o Limão trabalha com mais ênfase em sala de aula.

Diante dos resultados elencados com a aplicação do questionário e a partir da análise de conteúdo de Bardin, se tornou exequível a compreensão que a formação dos professores interferem diretamente para o uso da alfabetização científica. Observa-se nas respostas que ambos dos

professores usam metodologias didáticas diversificadas em sala de aula e isso contribui para aprendizagem dos alunos. Mas ainda assim, só um dos professores tem uma melhor propriedade no que se trata da alfabetização científica e sua prática em sala de aula.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, p. 229, 2016

CARVALHO, L. M. **Alfabetização científica e tecnológica: questões e desafios para a educação básica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 977-993, out.-dez. 2011.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition Or Complementarity? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/sep, 1993.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **A formação de professores no contexto da alfabetização científica**. Brasília: Líber Livro, 2015.

SANTOS, F. R. **Alfabetização científica: importância e desafios na educação básica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, B. S.; SILVA, R. S. **Desafios e perspectivas da educação no campo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 21-34, jan.-mar. 2016.

Palavras-chave: ensino fundamental, ensino de ciências, povos do campo.

RESGATE DE VIVÊNCIAS COM PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTRUINDO DIÁLOGOS ATRAVÉS DE UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA

Maria Ana Paula Freire da Silva ¹
Gilvaneide Ferreira de Oliveira ²
Andréa Alice da Cunha Faria³

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de dissertação já concluída, cujo tema é *Pedagogia de projetos de iniciação científica na educação básica: construindo autonomia de jovens dos anos finais do ensino fundamental*. Seu objetivo principal é discutir os significados da utilização de uma das ferramentas de levantamento e análise de informações utilizada pelo DRP (Diagnóstico Rural Participativo) durante a sessão de grupo focal.

Diante da necessidade de estimular engajamento e maior envolvimento dos participantes da pesquisa, jovens estudantes entre 15 e 17 anos, egressos de uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade do Recife-PE, optou-se por utilizar uma importante ferramenta de diálogo do DRP, a Matriz Histórica. Essa ferramenta foi escolhida devido à sua

1 Profª Mestra. Seduc Recife. Escola Formação de Educadores (EFER). anapfreiresilva@gmail.com

2 Profª Doutora. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

3 Profª Doutora. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). andrea.cfaria@ufrpe.br

adaptação ao contexto das discussões envolvendo a dimensão temporal dos acontecimentos.

De acordo com Bernadete Gatti, o grupo focal “[...] é uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento” (Gatti, 2005, p.12). A utilização da Matriz Histórica como recurso para dinamizar o diálogo entre os participantes da pesquisa, permitiu ir além da proposta inicial. As contribuições do grupo, coletadas por meio dessa técnica, revelaram-se essenciais para aprofundar a análise e a compreensão dos temas discutidos, promovendo uma participação mais ativa e reflexiva dos/as jovens, ao valorizar suas falas que expressam experiências e perspectivas em relação aos projetos.

Neste sentido, Minayo ressalta que muitos estudiosos “[...] apontam a fala como a forma de comunicação mais privilegiada da sociedade humana, pela possibilidade de ela conter a experiência, permitir o entendimento intersubjetivo e social” (Minayo, 2014, p.204), sendo particularmente importante para uma pesquisa que tem o suporte da fenomenologia e busca a imersão na realidade vivida.

A complexidade que envolve a fala e a escuta é enfatizada por Paulo Freire, ao afirmar que “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado” (Freire, 2020a, p.114). Essa citação sublinha a necessidade fundamental de promover uma escuta ativa e mútua, onde o valor da comunicação reside tanto em falar quanto em ouvir.

Neste sentido, a pesquisa buscou criar um ambiente onde os/as adolescentes se sentissem confortáveis para expressar suas opiniões e, simultaneamente, estivessem abertos para conhecer e dialogar com as perspectivas dos outros, enriquecendo a troca de ideias e promovendo uma aprendizagem coletiva.

A comunicação dialógica não se estabelece fora do respeito, da liberdade e da ética, Freire (2020a; 2020b) e fora dela, não se pode esperar que homens e mulheres possam problematizar a realidade e nem transformá-la.

DESENVOLVIMENTO

A comunicação na sessão de grupo focal ganhou uma dinamicidade diferenciada com a opção de lançar mão de uma das ferramentas do DRP, uma metodologia de pesquisa-ação que se difunde no Brasil, no início dos anos 1980.

Definido como “[...] uma família crescente de enfoques e métodos dirigidos a permitir que a população local compartilhe, aumente e analise seus conhecimentos sobre a realidade” (CHAMBERS, 1994, p. 953 *apud* FARIA; FERREIRA NETO, 2006, p.12), o DRP foi progressivamente sendo utilizado em diversas áreas do conhecimento, tornando o adjetivo “rural” uma referência a sua origem e não, uma limitação territorial para a sua utilização.

Movidos pela busca por enfoques sistêmicos para pesquisas e planejamentos no meio rural, pesquisadores envolvidos na área de Pesquisa de Sistemas Agrícolas desenvolveram uma série de diagramas com o objetivo de captar a considerável complexidade dos agroecossistemas, através de sua representação em torno de quatro padrões – espaço, tempo, fluxos e relações (CONWAY, 1993 *apud* FARIA, 2000, p. 20)

Em síntese, o DRP é fruto da influência de duas correntes de pensamento: uma advinda das Ciências Sociais, onde se encontram a Antropologia Aplicada e as Pesquisas Participantes, em especial a Pesquisa-ação, e outra advinda das Ciências Agrárias, [...] em particular, o Diagnóstico Rural Rápido (DRR) (FARIA, 2000, p. 29).

Os métodos utilizados pelo DRP, também conhecidos como *Ferramentas de Diálogo*, se caracterizam por serem

[...] diagramas visuais e interativos que representam aspectos de uma realidade e vão sendo construídos por um grupo de pessoas em discussão. Cada ferramenta tem usos e procedimentos específicos, mas todas elas são instrumentos de abstração acerca da realidade passada, atual ou futura (FARIA; FERREIRA NETO, 2006, p. 17).

Devido sua aplicabilidade em diversas áreas, inclusive na educação e na pesquisa, os métodos utilizados pelo DRP mostraram ser uma opção

viável e de maior interesse para os propósitos de um estudo que buscou resgatar as vivências dos adolescentes enquanto jovens pesquisadores na escola de Ensino Fundamental. O uso da ferramenta Matriz Histórica, facilitou a criação de um ambiente mais acolhedor e descontraído para os participantes, incentivando discursos potencialmente relevantes tanto em relação ao tema abordado quanto ao roteiro pré-estabelecido.

Antes da dinâmica de grupo focal, durante o momento de sensibilização, os participantes foram previamente convidados a trazer para a sessão um objeto que simbolizasse sua experiência nos projetos, permitindo-lhes compartilhar a importância pessoal desses itens.

Em seguida, foi proposta pela mediadora a construção de uma matriz. No eixo vertical, foi definida a temporalidade: “antes do projeto” e “depois do projeto”. No eixo horizontal foram colocadas as “chaves de leitura” mais relevantes para a pesquisa, a saber: a relação com a família, com os professores e professoras, com a comunidade, suas perspectivas de futuro e como viam a ciência na escola. A matriz foi sendo preenchida pelos participantes com a utilização de “tarjetas”, ou seja, pedaços de cartolina preenchidas pelos adolescentes, ao passo em que os aspectos evidenciados eram colocados em diálogo. O diagrama interativo se constituiu, assim, como um instrumento de mediação do diálogo, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 1 - Técnica de grupo focal com utilização da Matriz Histórica



Fonte: Autoria própria (Silva, 2023, p.87)

Durante a dinâmica, os/as participantes foram identificados/as por números, respeitando o anonimato e sigilo dos dados, entretanto,

antecipadamente foram convidados/as a escolher seus próprios nomes na pesquisa, a fim de poderem posteriormente, reconhecer suas narrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de uma das ferramentas do DRP trouxe à dinâmica de grupo focal elementos diferenciados, que serviram de estímulo à participação fluida e ativa dos/as estudantes. Características como visualização das informações e mobilidade dos elementos visuais (tarjetas) destacam-se nesta contribuição, na medida em que trazem ao diálogo, ao mesmo tempo, objetividade e flexibilidade. Conseqüentemente, garantiu-se a comunicação entre todos e todas em um ambiente oportuno à prática dialógica, que não se estabelece apenas no falar e ouvir, mas no respeito ao que o outro tem a dizer.

A dinâmica mobilizou ações e se caracterizou por deixar os participantes mais à vontade para dialogar sobre suas vivências. Além disso, considerou-se que o grupo focal é uma modalidade de entrevista que permite o confronto de falas e valoriza o extenso repertório de palavras e expressões trazidas pelos participantes. Isso traz à tona questões sobre a representação e a autenticidade das vozes no estudo de âmbito social e educacional, indicando a necessidade de metodologias que promovam a participação ativa e a autorrepresentação dos/as jovens.

Palavras-chave: Projetos de Iniciação Científica. Grupo focal. Diagnóstico Rural Participativo.

REFERÊNCIAS

CONWAY, Gordon. R. **Análise participativa para o desenvolvimento agrícola sustentável**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1993.

FARIA, Andréa Alice da Cunha. **O uso do Diagnóstico Rural Participativo em Processos de Desenvolvimento Local: um estudo de caso**. 111 f. (dissertação de mestrado). Viçosa(MG): UFV, 2000.

FARIA, Andréa Alice da Cunha.; FERREIRA NETO, Paulo Sérgio.
Ferramentas do diálogo - qualificando o uso das técnicas do DRP:
diagnóstico rural participativo. Brasília, [DF]: MMA; IEB, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45ª. Ed. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, [DF]: Líber Livro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SILVA, Maria Ana Paula Freire da. **Pedagogia de projetos de iniciação científica na educação básica:** construindo autonomia de jovens dos anos finais do ensino fundamental. 2023. 155 f. Dissertação de mestrado na área de educação - Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2023. Disponível em: <http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/dissertacoes/pedagogia-de-projetos-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-construindo-autonomia>. Acesso em: 13.jun.2024.

UM PRATO REPLETO DE CONHECIMENTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA TRABALHAR O TEMA ALIMENTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Maria Pereira Moreira
Juliana Cavalcanti Seabra de Albuquerque
Bruna Herculano da Silva Bezerra
Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos um relato de experiência de uma sequência de ensino e aprendizagem (SEA) interdisciplinar desenvolvida no 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Recife-PE. A proposta abordou conceitos fundamentais de nutrição de maneira interativa e prática, articulando Ciências, Geografia e Matemática. Através de atividades lúdicas e experimentais, as crianças desenvolveram habilidades críticas e reflexivas essenciais para a visão crítica do mundo e a alfabetização científica e tecnológica.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A primeira aula do projeto pedagógico ocorreu em 11/04/23, momento em que estava acontecendo uma greve. O tema foi “Pirâmides alimentares e o consumo diário dos alimentos”. Iniciamos a aula com uma saudação, apresentação e uma dinâmica para conhecer as crianças. Em

seguida, fizemos um contrato didático com regras para a aula. Depois, mobilizamos os alunos com perguntas sobre o livro “Amanda no país das vitaminas”. Ao final da leitura, discutiram sobre a personagem que não gostava de frutas e verduras, e a importância de uma alimentação saudável. Os alunos só mencionaram vitaminas como nutrientes essenciais. Nenhum conhecia a pirâmide alimentar, então receberam uma atividade para desenhar como imaginavam a distribuição dos alimentos na pirâmide. Ao final dessa atividade, trouxemos a pirâmide feita de MDF para montarmos em conjunto com os alunos. Com a ajuda deles, construímos nossa pirâmide alimentar e eles adoraram a interação de irem até a pirâmide, escolherem um alimento e colocarem no grupo. Quando eles colocavam no lugar inadequado, perguntávamos aos colegas o que eles achavam e a turma se ajudava, refletindo e argumentando sobre qual seria o grupo correto daquele alimento. Puxando o gancho das pirâmides alimentares, começamos a instigar os estudantes acerca do formato da figura escolhida, perguntamos a eles se eles já tinham visto alguma pirâmide e, de cara, responderam que só as pirâmides do Egito. Então perguntamos a eles se o formato da pirâmide os fazia lembrar de alguma outra figura geométrica e todos responderam que parecia um triângulo. Com isso, demos para eles analisarem 3 pirâmides de base quadrada e eles perceberam, sem precisar que falássemos, que também tinha um quadrado na pirâmide. E então, passamos a pensar na planificação das figuras geométricas, falando sobre pirâmides, cilindros e paralelepípedos. Na volta para a sala após o intervalo, fizemos um gráfico de post-its com eles, em que eles desenharam os alimentos que mais gostavam de comer no recreio. O gráfico ficou dividido em 3 colunas: alimentos que eles levavam de casa, frutas e merenda.

O segundo dia de aula ocorreu em 12/04/23. Solicitamos rótulos e embalagens na aula anterior e realizamos uma atividade em grupo para analisá-los. Eles esquematizaram a localização da indústria, ingredientes, posição na pirâmide alimentar e unidades de medida. Utilizamos uma balança para comparar os pesos dos alimentos, desafiando as expectativas dos alunos, que aprenderam que o pacote de feijão era o mais pesado, não o de cuscuz. Após pesarmos cada um dos alimentos, pudemos mostrar

que o alimento mais pesado foi o pacote de feijão, mesmo não sendo o maior pacote.

Nossa terceira regência ocorreu em 19/04/23, com o subtema “os problemas ligados a uma alimentação não-saudável”. O objetivo era conscientizar os alunos sobre distúrbios nutricionais no Brasil e introduzir o sistema monetário para a próxima regência. Iniciamos com a leitura do livro “Sopa de Pedra”, mas as crianças ficaram sonolentas. Após a leitura, passamos para o debate, que foi muito satisfatório, pois os alunos entenderam o objetivo e o humor da história. Discutimos sobre formas de consumir legumes, e os alunos mencionaram sopas, saladas, molhos e legumes puros. O debate animou as crianças e a regência prosseguiu tranquilamente. Realizamos uma atividade sobre sistema monetário em forma de ficha e assim que corrigimos as atividades, iniciamos uma roda de conversa sobre os distúrbios alimentares a partir da ficha. Em seguida, introduzimos os distúrbios nutricionais, como desnutrição e obesidade, utilizando mapas no quadro para apresentar dados estatísticos por região. Após a explicação, convidamos alguns alunos a se aproximarem, lerem os mapas individualmente e fazerem anotações, se quisessem. Quando a leitura dos mapas foi finalizada, iniciamos o debate com as questões norteadoras. Muitos pontos interessantes foram levantados, inclusive questões sobre a escravidão e a falta dos investimentos públicos no norte e nordeste. A partir do que foi levantado no debate, dividimos a sala em duplas para que eles pudessem pensar nas causas desses distúrbios e formas de tentar solucioná-los ou pelo menos reduzi-los consideravelmente. Os pontos levantados pelos estudantes foram desde contextos históricos até a exposição exacerbada a fast-foods. A socialização ocorreu de forma oral, eles anotaram os principais pontos apenas e percebemos que fluiu muito bem dessa forma, felizmente.

A nossa quarta e última regência ocorreu no dia 24/04/23 e tinha como subtema: “Culminância das aulas com o “Mercadinho dos Nutrientes”. Pretendíamos, nessa aula, vermos se as crianças conseguiram entender o que trabalhamos nas regências anteriores, além de socializar com elas o que também tínhamos aprendido com elas. Seguimos para a primeira atividade do dia, que consistia em fazer três mapas mentais coletivamente no quadro, a respeito das três aulas anteriores. A aula seguiu de maneira tranquila,

perguntamos o que eles lembraram da primeira aula e fizemos o primeiro mapa, depois, da segunda aula e fizemos o outro mapa, depois, da aula 3 e fizemos o terceiro mapa. Durante essa atividade, foi interessante ver o engajamento dos alunos ao tentarem se lembrar do que havíamos trabalhado nas aulas anteriores. Percebemos que seria inviável escrever no quadro cada palavra mencionada, pois falavam muitas coisas ao mesmo tempo. Então, sintetizamos as palavras mais citadas, perguntando se todos concordavam em adicioná-las ao mapa. No final, todos quiseram registrar os mapas em seus cadernos, e deixamos tempo para isso. Em seguida, fizemos uma atividade que os animou bastante: produzir, em duplas, uma história em quadrinhos sobre os distúrbios alimentares abordados nas aulas anteriores e sobre os mapas de desnutrição e obesidade infantil no Brasil. Como já haviam sentado em duplas e debatido o tema antes, alguns começaram rapidamente, enquanto outros, que faltaram à aula anterior, precisaram de uma recapitulação dos assuntos e ajuda dos colegas. Por fim, finalizamos a aula com o “Mercadinho dos Nutrientes”, organizado da seguinte maneira: em uma mesa colocamos os produtos (rótulos de alimentos e alguns alimentos de brinquedo) já etiquetados com os preços em cada um. Os estudantes, em grupos de 3 ou 4 componentes, “vão às compras” e compraram os produtos com o dinheiro de brinquedo que recebem de acordo com a lista de compras. Quando finalizaram as compras, passaram pelos “nutricionistas” (2 estudantes diferentes escolhidos a cada rodada), para que eles confirmassem que os produtos escolhidos estão de acordo com o que a lista de compras pede (se tem 2 carboidratos, 3 verduras, etc). Por fim, passaram no caixa (1 estudante diferente escolhido a cada rodada), para fazerem o pagamento final e, se necessário, receber o troco. Nessa brincadeira, os alunos foram estimulados a pensarem matematicamente sobre o preço dos alimentos e o dinheiro que receberam, trabalhando os números decimais, dentro do sistema monetário. Além disso, usaram na pirâmide alimentar vista nas aulas anteriores. E então, as gências foram encerradas.

3 RESULTADOS

Nesse projeto, pudemos perceber diversos aspectos que comprovam nossos resultados. Em uma das aulas, apresentamos o conto “A menina

que não gostava de fruta”. Após o conto, um estudante compartilhou que também não gostava de frutas, mas, depois das nossas aulas, começou a comer pelo menos uma fruta por dia. Ficamos muito felizes e perguntamos se mais alguém passou a se alimentar de forma diferente e a maioria respondeu que, quando havia verdura ou fruta na merenda, eles passaram a comer. Continuamos o debate, perguntando quem lembrava qual grupo da pirâmide alimentar deveríamos comer em maior quantidade diariamente. Todos responderam corretamente: o grupo 1, localizado na base da pirâmide. Percebemos, então, que o assunto da pirâmide alimentar os marcou. Além disso, retomamos o debate de uma aula e enfatizamos a importância de discutir os distúrbios alimentares e a desigualdade alimentar no Brasil. Eles mencionaram que, antes das nossas aulas, nunca tinham pensado nessas questões. Alguns relataram que, ao contar para os pais sobre os dados de obesidade e desnutrição infantil por região, descobriram que seus pais também desconheciam essas informações. Ficamos muito felizes com esses relatos, pois vimos que estávamos trazendo assuntos pertinentes que os instiga a falar sobre eles em outros lugares, além dos muros escolares. Dessa forma, com os aspectos gerais, pudemos perceber de forma positiva que os conhecimentos compartilhados com os estudantes foram absorvidos de forma natural e única. A troca de experiências com os alunos e nós foi singular e satisfatória, visto que cumprimos o papel que nos foi configurado com muita honra. Mesmo com as dificuldades do momento em que nos encontrávamos, conseguimos finalizar a regência com resultados positivos.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID: PILHAS ELETROQUÍMICAS DE FRUTAS E LEGUMES NA MOSTRA SELIQUI

Kailane Gabriele Gomes Gouveia¹
Leonardo Fernando de Lemos Schuler²
Jordhan Willamys Bezerra Cavalcanti³

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), tem por finalidade fomentar a iniciação à docência nos cursos de licenciatura. Em específico, o PIBID objetiva inserir os licenciandos em escolas públicas durante suas formações iniciais, para que possam contribuir tanto às suas futuras carreiras docentes, como integrar a educação superior para a educação básica (Brasil, 2013).

Nossa experiência, como bolsistas do PIBID da licenciatura em química, ocorreu em uma escola de referência em ensino médio na cidade de Caruaru-PE, em exato, nos segundos anos. Ressaltamos a excelente oportunidade que essa experiência nos proporcionou devido ao alinhamento entre teoria e prática. Assim como Libâneo (2015, p.630) assenta:

“[...] as dificuldades dos professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o

1 Licencianda do Curso de Química da Universidade Federal - PE, kailane.gabriele@ufpe.br

2 Licenciando pelo Curso de Química da Universidade Federal - PE, leonardo.schuler@ufpe.br

3 Mestre em Ciências dos materiais pela Universidade Federal de Pernambuco - PE, jordhan.cavalcanti@ufpe.br

domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos”

Isto é, há uma dificuldade de apreensão entre o conhecimento de conteúdo específico e o didático. Logo, se compreende que é imprescindível haver essa articulação teórico-prática para poder efetivar e efetuar a prática docente. Ainda vale destacar como essa experiência do PIBID enfatizou o desenvolvimento da nossa prática como futuro docente.

Em relação ao ensino da química, é factual que a prática pedagógica das ciências deve haver “[...] processos de teorização, construção e reconstrução de modelos que possibilitem a interpretação da natureza e a elaboração de explicações por parte do estudante, favorecendo a manipulação e a proposição de previsões acerca de fenômenos observáveis.” (Souza; Cardoso, 2008, p. 51). Enquanto, para a química, Gabel (1999) salienta que a compreensão dessa disciplina é inteiramente abstrata, dependendo de analogias ou modelos para se efetivar. Portanto, é explícito que o ensino-aprendizagem da química necessita de recursos didáticos que englobem analogias conceituadas e modelos bem fundamentados.

Em decorrência disso, nossa experiência no PIBID envolveu uma experimentação no ensino de eletroquímica, contendo elementos didaticamente essenciais para a aprendizagem do conteúdo. Adicionalmente, tivemos a oportunidade de conduzir grupos de estudantes da escola para um evento universitário chamado Semana da Licenciatura em Química (SELIQUI), realizado na Universidade de Pernambuco Campus Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), visando proporcionar aos alunos um contato direto com a atmosfera acadêmica. O objetivo principal deste relato é destacar a importância dos experimentos de eletroquímica para o aprendizado dos alunos, além de ressaltar a relevância da utilização de recursos didáticos alternativos nas práticas experimentais.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante o período inserido na escola foi percebido que havia um laboratório de ciências, porém com uma quantidade reduzida de vidrarias, reagentes e equipamentos adequados, limitando a execução de diversas práticas experimentais. Logo, ao encarar essa adversidade, foi

preciso contorná-la através do uso de recursos didáticos alternativos. Essa perspectiva foi significativa tanto no que diz respeito à inventividade dos bolsistas quanto à dinâmica da escola no processo de ensino-aprendizagem. (Neto, 2021).

Essa experiência consistiu no experimento de eletroquímica: pilhas de frutas/legumes. A metodologia da prática experimental tem por finalidade demonstrar, de forma prática, os princípios fundamentais da eletroquímica, promovendo o entendimento dos alunos sobre as reações químicas envolvidas e incentivando-os a participação ativa no processo de aprendizagem. Os materiais utilizados estão dispostos no quadro 1.

Quadro 1 – Materiais utilizados nas práticas

Experimento	Materiais
Pilha de Frutas e legumes	Fruta ou legume (limão, laranja, batata etc.); Clipe de papel ou prego de ferro; Arame de cobre ou moeda de cinco centavos; Voltímetro e pequena luz de LED

Fonte: Autoria própria

Após uma aula expositiva lecionada pelo professor supervisor do PIBID, resolvemos aplicar essa experimentação com os alunos. Foi pedido para que formassem grupos e que cada grupo levasse os materiais necessários, que são considerados de baixo custo.

Inicialmente, no laboratório foi revisado os principais conceitos do conteúdo: pilhas eletroquímicas: Oxirredução, cátodo, ânodo e potencial da célula. De acordo com Atkins, Jones e Laverman (2018), a pilha eletroquímica é um dispositivo que viabiliza a energia elétrica por uma reação espontânea. Feito a revisão, os alunos foram orientados a construir a pilha, conferir a passagem de corrente, sua voltagem e por fim observar se o LED poderia acender.

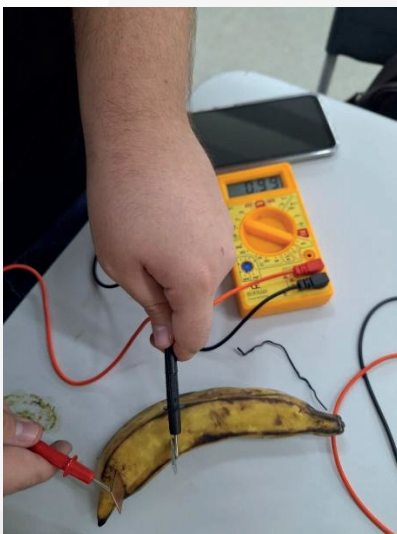
Buscando não apenas limitar nossas atividades ao laboratório escolar, mas também almejando enriquecer as vivências acadêmicas dos estudantes, a intervenção vigente foi apresentada na Semana da Licenciatura em Química (SELIQUI). A iniciativa de divulgação científica foi discutida com os alunos, que prontamente concordaram em utilizar os experimentos abordados anteriormente, demonstrando de forma prática os conceitos

de eletroquímica por meio de frutas e legumes, além de evidenciar a eficiência energética dessas pilhas.

3 RESULTADOS

Ao longo da aula, os estudantes demonstraram entusiasmo em relação ao experimento e ao laboratório. Esse último aspecto é particularmente significativo, considerando que os alunos expressavam satisfação ao visitar um novo espaço. Tanto o professor quanto os bolsistas de iniciação à docência desempenharam papéis ativos no auxílio ao desenvolvimento das pilhas em cada grupo. É digno de destaque o entusiasmo dos educandos em relação aos conceitos de química, bem como à transformação da energia química proveniente das frutas em energia elétrica. Um exemplo visual da pilha construída está ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Pilha de banana ligada a um voltímetro



Fonte: dos autores

Neste contexto, a prática se destacou pela maneira como os alunos compreenderam os conceitos fundamentais da eletroquímica por meio dos experimentos conduzidos. A observação atenta do resultado da passagem de corrente utilizando instrumentos como o voltímetro, e, de maneira mais

visível e envolvente, através da iluminação da lâmpada de LED, proporcionou uma compreensão tangível dos fenômenos eletroquímicos.

Em outro momento, a mostra SELIQUI resultou em uma oportunidade interessante e instigante para os estudantes. Porém, em primeira instância, eles pareciam nervosos para apresentar um trabalho no espaço acadêmico. Vale destacar a orientação, suporte e incentivo proporcionados por nós, bolsistas do programa PIBID.

Ao longo do processo, foi possível testemunhar uma transformação notável: da insegurança inicial para uma confiança gradual à medida que exploravam e compartilhavam seus experimentos e descobertas com outros participantes e visitantes do evento.

Apesar de todas essas inconstâncias, as atividades propostas foram aplicadas de maneira criativa e eficiente, sempre visando auxiliar os estudantes na compreensão do conteúdo independente do pouco tempo disponível.

Finalizamos este relato com uma afirmação de Freire (1968), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Sob esse viés, destacamos que o PIBID foi uma experiência incrível em nossas vidas acadêmicas, pois enriqueceu grandemente nossa formação como futuros docentes. Em nossa vida, nos trouxe muitos benefícios e conhecimentos, como lidar com a pouquíssima carga horária ou como utilizar diferentes maneiras para impulsionar a aprendizagem dos estudantes, e tudo isso levaremos por toda a nossa trajetória acadêmica e profissional.

4 REFERÊNCIAS

ATKINS, P.; JONES, L., LAVERMAN, L. **Princípios de Química:** Questionando a vida moderna e o meio ambiente. 7. ed., Porto Alegre: Bookman, 2018. 1084p

BRASIL. Capes. **PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. [Brasília]: Ministério da Educação, 1 jan. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 13 ago. 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. 107 p.

GABEL, D. Improving Teaching and Learning through Chemistry Education Research: A Look to the Future. **Journal of Chemical Education**, [S. l.], v. 76, n. 4, p. 548-554, 1 abr. 1999.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>

NETO, J. M. S. F. **A IMPORTÂNCIA DO USO DE METODOLOGIAS E DE RECURSOS DIDÁTICOS ALTERNATIVOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA EM PROJETOS APOIADOS PELO PIBID**. 2021. 41 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em química) - Universidade Federal do Maranhão, [S. l.], 2021.

SILVA, S. M. **A importância da experimentação no enfoque demonstrativo no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de eletroquímica de forma contextualizada**. 2023. 48 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em química) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, [S. l.], 2023.

SOUZA, K. A. F. D.; CARDOSO, A. A. Aspectos macro e microscópicos do conceito de equilíbrio químico e de sua abordagem em sala de aula. **Química Nova Na Escola**, São Paulo, n. 27, p. 51-56, fev. 2008.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

14 **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

OS CONCEITOS ESTATÍSTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Klarissa Vitória Domingos da Silva¹

Alexandro Ferreira da Silva²

Sandra da Silva Santos³

1 INTRODUÇÃO

A estatística escolar é parte dos conteúdos matemáticos que, quase sempre, se apresenta na prática educativa como uma representação de diversas situações do cotidiano e como uma ferramenta para explicar as situações sociais. Nesse sentido, é importante que o aluno, desde cedo, aprenda a analisar informações estatísticas como parte da construção de seu pensamento crítico. De acordo com Santos (2020), a Estatística oferece ferramentas para a tomada de decisões, baseada na coleta, análise e organização de dados. Nesse caso, é importante conhecer os processos utilizados na Estatística relativos ao planejamento e à realização da produção de dados, assim como analisá-los.

No Brasil, a implementação da Estatística no currículo da educação básica ganhou força com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que destacam sua relevância social, visando a ensinar os alunos a coletar,

- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, klarissadomingos.ufrpe@email.com.
- 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, alexandro.ferreirasilva@ufrpe.br.
- 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil, sandra.silvasantos@ufrpe.br.

organizar e comunicar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações do cotidiano. Contudo, segundo Ponte et al. (2019), o ensino de Estatística nas escolas ainda não é prioridade, comparado a outras áreas da matemática. Além disso, nos cursos de Licenciatura em Matemática, há uma ausência de estudos focados em Probabilidade e Estatística na Educação Básica (Carvalho, 2015, p. 2).

Outro documento que respalda a relevância da Educação Estatística é Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) que prevê pontos a serem desenvolvidos na prática letiva do Ensino Fundamental (EF). Suas orientações são que o “ensino estatístico no ensino fundamental oportunize aos alunos planejar e construir relatórios de pesquisas estatísticas descritivas, isto inclui a construção de tabelas e diversos tipos de gráficos e medidas de tendência central.” (p. 275)

2 DESENVOLVIMENTO

Esta publicação faz parte de uma pesquisa em andamento realizada no Grupo de Estudo e Pesquisa em Tendências na Educação Matemática (GETEMAT), da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Insere-se na dimensão qualitativa, com uma abordagem interpretativa. O grupo de estudo é composto por graduandos da Licenciatura em Matemática e Pedagogia, pós-graduandos e professores. Para cada reunião são estabelecidos temas e atividades discutidos e questionados, a fim de contribuir para formação desses (futuros) professores letrados em estatística.

Essa publicação tem como objetivo discutir os conceitos estatísticos presentes nos livros didáticos (LD) do 7º e 9º anos, do EF, considerando as orientações da BNCC (2018). Com intuito de analisar como e quais conceitos são abordados, comparamos as tarefas propostas no livro “A Conquista da Matemática” para o 7º e 9º ano do EF com as habilidades sugeridas neste documento. Essa comparação se deu depois do estudo em materiais curriculares referentes aos conceitos de letramento, pensamento e raciocínio estatístico para a construção de ideias sobre o papel da Educação Estatística.

2.1 PROPOSTA DA ANÁLISE

A análise do livro foi uma atividade sugerida em um dos encontros do GETEMAT, no qual cada participante ficou responsável por Identificar nos livros didáticos exemplos de tarefas que envolvem conteúdos de estatísticas, selecionando duas tarefas de conteúdos distintos e relacionando-os com as habilidades indicadas pela BNCC (2018) de acordo com o ano escolar do EF. Para isso, foram usados critérios, como: o número de páginas dedicadas ao estudo de estatística, quantidade de tarefas propostas, assuntos e conceitos estatísticos contemplados, tarefas com potencial para discussões coletivas, possíveis dificuldades dos alunos diante da atividade e relação desses conteúdos com as habilidades sugeridas pela BNCC (2018).

2.2 ESTATÍSTICA NO LD DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Apesar do manual do professor do 7º ano, dessa coleção, ser detalhado e repleto de orientações específicas para estatística, o LD reserva uma quantidade mínima para esses conteúdos, organizados no penúltimo capítulo, 21 páginas reservadas, das quais 11 são para os conteúdos de Estatística e as demais para Porcentagem e Probabilidade, num total de 336 páginas. Isso mostra, como argumenta Pontes (2019), que “esse ensino ainda não é prioridade na escola quando comparado com as demais áreas do conhecimento matemático, ficando muitas vezes no final dos livros didáticos” (p. 223), podendo até não fazer parte da prática letiva.

Quanto às habilidades propostas pela BNCC (2018) para 7º ano do EF, observa-se que do livro analisado contemplam apenas as habilidades EF07MA35 e EF07MA36, no conjunto de três habilidade sugeridas, sendo a EF07MA37 apenas mencionada no final do capítulo, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1: Habilidades propostas pela BNCC (2018) para o 7º ano.

7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais
(EF07MA35) Compreender, em contatos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.
(EF07MA36) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitário ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, como apoio de planilhas eletrônicas.
(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráficos de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.

Fonte: Adaptação dos autores

O LD no 1º bloco de atividades trata do cálculo de média e amplitude, explora leitura e interpretação de dados em gráficos de coluna, com referência à primeira habilidade. Também sugere que o professor solicite aos estudantes que expliquem a interpretação da atividade com base na leitura dos gráficos. Destacamos duas atividades (1 e 2) que estão presentes neste bloco, conforme Figura 1:


Figura 1: Tarefas analisadas pelos autores.

1. A tabela a seguir mostra a quantidade de estudantes matriculados nos períodos manhã, tarde e noite em uma escola de línguas.

Curso \ Período	Manhã	Tarde	Noite
Inglês	15	16	14
Espanhol	21	20	25

Calcule a média de estudantes matriculados:
a) por curso. Inglês: 15; Espanhol: 22.
b) por período. Manhã: 18; Tarde: 18; Noite: 19,5.

2. Os estudantes do 7º ano de uma escola calcularam, em metro cúbico, a média de consumo de água de cada mês, considerando o consumo da residência de cada um dos 20 estudantes da turma. Em seguida, construíram o seguinte gráfico.



Fonte: Contas de água das residências dos estudantes.

a) Qual foi o consumo médio mensal de água nas residências dos estudantes no período retratado no gráfico? Use uma calculadora, se necessário.
b) Considerando os meses com 30 dias cada um, qual foi o consumo médio diário nas residências desses estudantes?

Na atividade 1, tem-se uma tabela que apresenta dados para o aluno calcular a média. Nota-se que ela faz referência a habilidade EF07MA35, porém não há sugestão para a construção do significado de média estatística. Esse tipo de atividade exige que o aluno já saiba calcular, não promovendo significativas discussões coletivas sobre o conteúdo.

Já na atividade 2, nota-se um grande potencial para desenvolver melhor os conceitos, estimulando os alunos a compreender a relação entre dados e perguntas. Essa atividade contempla a habilidade EF07MA35,

especialmente relacionando os dados para saber a média de consumo. Observa-se, porém, que isso vem de forma menos aprofundada.

2.3 ESTATÍSTICA NO LD DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Quadro 2 mostra as habilidades da BNCC (2018) para o ensino de estatística desse ano escolar:

Quadro 2: habilidades BNCC

HABILIDADES DO 9º ANO REFERENTE A ESTATÍSTICA	
EF09MA21	Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.
EF09MA22	Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.
EF09MA23	Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.

Fonte: Adaptação dos autores

O LD trata esses conteúdos na unidade 6, com 4 capítulos, em 36 páginas, no total de 368, dedicadas à Porcentagem, Probabilidade e Estatística. Os dois últimos, são dedicados à estatística, distribuídos em 17 páginas que contam com apenas 17 tarefas. As sessões de tratamento de informação, distribuídas ao longo do LD, têm o propósito de trabalhar os temas contemporâneos, contando com 8 páginas e 14 tarefas. O Quadro 3 abaixo apresenta a relação entre as tarefas analisadas em todo o LD e as habilidades da BNCC (2018).

Quadro 3: habilidades contempladas nas tarefas.

DAS HABILIDADES DO 9º ANO CONTEMPLADAS		TOTAL
Tarefas dedicadas ao ensino de estatística		31
EF09MA21	4 (pág 189), 2 (pág 190), 1 (pág 197) e 7 (pág 203), 1 (pág 114),	5
EF09MA22	1 (pág 190), 3 (pág 190), 5 (pág 191), 6 (pág 191), 1 (pág 195), 7 (pág 203), 1 (pág 114), 2 (pág 115),	8
EF09MA23	2 (pág 196), 2 (pág 197), Por toda parte (pág 199), 2 (pág 201), 9 (pág 203), 3 (pág 247), 4 (pág 271),	7
Tarefas com presença de habilidades da BNCC		18

Fonte: Autoria própria

Notamos que das 31 tarefas analisadas apenas 18 contemplam as habilidades da BNCC (2018) que representam pouco mais da metade do total de tarefas estatísticas presentes no LD. A habilidade EF09MA22 foi a mais contemplada com um total de 8 tarefas, seguida pela EF09MA23 com 7 e por último a EF09MA21 com 5 tarefas. As sessões de tratamento da informação geralmente se encontram finalizando capítulos de outros conteúdos. Por exemplo, no capítulo que trata de produtos notáveis encontramos assuntos como média, moda e mediana.

3 CONCLUSÕES

Concordamos com Czigel, Mondini e Pavanelo (2019), quando afirmam que o “estudo desse conhecimento é justificado pela necessidade de desenvolver nos estudantes habilidade de estudar, interpretar e analisar dados em diferentes contextos.” (p. 364). Em nossa análise percebemos que o livro “A Conquista da Matemática” do 7º ano e 9º ano do EF, não dedicam páginas suficientes para o ensino de estatísticas. As atividades não contemplam todas as habilidades e nas que contemplam não há um desenvolvimento adequado de forma que o letramento estatístico não seja desenvolvido.

Reconhecemos o potencial do livro “A Conquista da Matemática” no desenvolvimento dos conceitos estatísticos no ensino fundamental, porém não dedica uma atenção adequada a esses conteúdos. Nesse sentido, precisa-se que haja uma adaptação por parte dos professores (que são os intermediadores do LD e os alunos) para que as atividades alcancem todas as habilidades da BNCC (2018), desenvolvendo nos alunos o letramento estatístico.

Concluimos que as habilidades da BNCC (2018) de estatística são sim trabalhadas ao longo do LD do 9º ano porém em uma quantidade de tarefas que não chega a dois terços do total, o que é relativamente pouco. A escolha de abordar os assuntos de estatística como temas contemporâneos transversais é assertivo, porém falta diálogo nas passagens entre tratamento de informação com o assunto principal abordado no capítulo, o que pode dificultar o trabalho do professor em sala de aula.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, Matemática*. Brasília, 148p, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CARVALHO, Alexandre. A importância do ensino de estatística na formação inicial do professor de matemática. **EBRAPEM-Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática, XIX**, 2015.

OLIVEIRA, Helen Maria Pedrosa; BASTOS, Ronaldo Rocha; BESSEGATO, Lupércio França. O Processo de Inserção da Estatística no Currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, v. 8, n. 1, 2024.

PONTES, M. M.; CASTRO, J. B. UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A PRESENÇA DA ESTATÍSTICA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021.

SAMÁ, Suzi; DA SILVA, Rejane Conceição Silveira. Probabilidade e estatística nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da BNCC. **Zetetiké**, v. 28, p. e020011-e020011, 2020.

SANTOS, Laura Cristina. Análise e o ensino de estatística em um livro didático. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 35598-35610, 2020.

A ETNOMATEMÁTICA NO ÂMBITO DO ARTESANATO EM CERÂMICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE PROPORÇÃO NUMA PERSPECTIVA AUSUBELIANA

Uylma Freitas de Sant’Ana¹
José Roberto da Silva²

Palavras-chave: artesanato em cerâmica; curso de extensão; Etnomatemática.

INTRODUÇÃO

Muitos alunos têm dificuldades em compreender a disciplina de Matemática no ambiente escolar, pois não conseguem perceber a sua aplicabilidade, criando aversão à disciplina (Santos e Lima, 2010). Pela falta de relacionar o contexto social com o conteúdo a ser estudado, acontecem as frustrações e decepções por parte dos alunos, por não conseguirem construir significados nesta metodologia.

De acordo com Santos e Lima (2010, p. 3), “o ensino da matemática deve partir das experiências cotidianas do educando para a (des) construção de conceitos, visando uma aprendizagem significativa”. Para as autoras, os conhecimentos prévios dos alunos servirão apenas como “ponto de partida para novas possibilidades de aprendizagens” (p. 3).

1 Doutorado em Educação pela Universidade de Pernambuco - PE, uylma.freitas@upe.br

2 Doutor em Enseñanza de las Ciencias, Universidade de Burgos, Espanha, jroberto.silva@upe.br

O nosso objetivo era desenvolver uma proposta didática para o Ensino Fundamental Anos Finais - EFAF sobre o conteúdo de proporção, associada à Etnomatemática no âmbito da cultura local, artesanato em cerâmica do município de Tracunhaém-PE e a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel.

Diante disso, foi preciso ressignificar a prática docente, tendo como foco a aprendizagem, ou seja, o processo educativo que integra o docente, o aprendiz e o objeto de conhecimento, desta maneira teremos a construção significativa. Pressupõe-se que incluindo a Etnomatemática na formação/atualização dos docentes de Matemática, estaremos sugerindo uma nova abordagem para o ensino e aprendizagem desta disciplina.

O propósito dessa formação era contribuir com aperfeiçoamento da prática dos participantes, auxiliando-os a identificar subsunçores no âmbito do fazer local que possam servir de âncora para ressignificar a compreensão de **proporcionalidade**, subsidiando-a a melhorar do desempenho em atividades do fazer escolar e da cultura local. Nosso estudo teve como referencial teórico: D'Ambrosio (1986; 1991; 1993; 1997; 1999; 2003; 2011; 2018; 2019); Ferreira (1997; 2003); Knijnik (2016); Vergani (2007); Ausubel (1978; 2002); Gowin (1981); Moreira (2005; 2011; 2013); Dias (2021); BNCC (2018); Pernambuco (2019); Silva (2003).

O nosso *locus* de pesquisa foi no município de Tracunhaém, que fica localizado na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, Brasil, a cerca de 59,7 km de Recife, via BR 408, sendo o artesanato em cerâmica, a principal atividade econômica e cultural deste município.

DESENVOLVIMENTO

Neste estudo, articulamos a formação dos professores no formato de um curso de extensão, à luz da Etnomatemática no âmbito da cultura local, artesanato em cerâmica e da TAS, no intuito de contribuir na melhoria da prática pedagógica destes participantes. Segundo Barbier (2007, p. 43), “o pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia”.

Baseado em Dionne (2007), utilizamos as quatro fases norteadoras da pesquisa-ação: a **identificação** das situações iniciais, a **projeção** das

ações, a **realização** das atividades previstas e a **avaliação** dos resultados obtidos. Apesar de serem etapas diferentes, as mesmas estão interligadas da intervenção planejada.

Na primeira fase (Identificação), realizamos visitas aos núcleos de artesanato em cerâmica, aplicação de questionários diagnósticos (participantes) e solicitação/entrega de atividades para o ensino de proporcionalidade (participantes). Na segunda fase (*Projetação*), formulamos um plano de ação, no âmbito de um curso de extensão pela PROEC-UPE. Na terceira fase (*Realização*), realizamos um curso de extensão no âmbito de formação/atualização entre os meses de julho a dezembro/2022, com uma carga horária de 60h/a e com quatro minicursos e uma oficina na tutela de uma artesã/oleira do artesanato em cerâmica; Elaboramos uma proposta didática sobre proporção para o EFAP, embasada na Etnomatemática e na TAS de David Ausubel, promovendo a interação entre a matemática e o contexto sociocultural que os alunos estão inseridos, sob a hipótese de que os subsunçores encontrados neste meio podem fomentar a ressignificação do conceito de proporcionalidade. Na quarta e última fase (*Avaliação*), implementamos as soluções adotadas e promovemos reflexões sobre as ações efetuadas.

CONCLUSÕES

Como resultado, foram observados evolução na compreensão dos participantes sobre a importância do uso de aporte teóricos em suas atividades pedagógicas e também sobre as noções de unidade de medida e proporção. No início da intervenção, metade dos participantes não conseguiam se quer relacionar atividades da cultura local com alguma atividade de ensino vivenciadas em sala de aula. Após as ações de intervenção diante da necessidade de misturar três tipos de barros com água para obter a liga adequada para produzir certa peça atribuem significado a noção de unidade e diminuir ou aumentar a quantidade de mistura mantendo a mesma liga, ou seja, volumes de misturas distintos com a mesma liga reconhecem a noção de proporcionalidade.

O curso de extensão que realizamos, contribuiu de forma significativa para um enriquecimento de reflexões e prática sobre as temáticas

abordadas, especialmente sobre a Etnomatemática. Conseguimos despertar nos professores a conhecer e utilizar a Etnomatemática como uma ferramenta didático-pedagógica para melhorar o ensino e aprendizagem da matemática na Rede Pública Municipal de Tracunhaém – PE.

No intuito de potencializar ainda mais o ensino e aprendizagem de matemática neste município, será implantado a “Olaria dos Diversos Saberes”, no intuito de articular os saberes e fazeres dos trabalhadores do artesanato em cerâmica com os conteúdos matemáticos propostos no ambiente escolar, especialmente no estudo de proporção. Nesse contexto, os estudantes se tornarão participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva**. Barcelona: Paidós, 2002.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

_____. **Educational Psychology. A cognitive view**. 2a. ed. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. Trad. Cast. De Sandoval, M. 1983. **Psicología educativa**. Mexico DF: Trilhas, 1978.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

D'AMBROSIO, U. <http://etnomatematica.org/articulos/boletin.pdf>. Sexta-feira, 31 de outubro de 2003. Acesso em 31 ago. 2022.

_____. O Programa Etnomatemática e a crise da civilização. **Hipátia**. v. 4, n. 1, p. 16-25, jun. 2019.

_____. **Etnomatemática: elo entre as transições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Educação para uma Sociedade em Transição.** Campinas: Papirus, 1999.

_____. **A era da consciência: aula magna do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 1997.

_____. Etnomatemática: Um Programa. **Educação Matemática em Revista**, Blumenau, n. 1, p. 5-11, 1993.

_____. Matemática, ensino e educação: uma proposta global. *Temas & Debates: SBEM*, São Paulo, ano IV. n. 3, p. 1-15, 1991.

_____. **Da realidade à ação: Da realidade à ação reflexões sobre educação (e) matemática.** São Paulo: Summus Editorial, 1986.

DIAS, V. R. C. D. S. **Dimensão afetiva da etnomatemática e robótica no ensino e aprendizagem da matemática básica.** 2021. TCC - Licenciatura em Matemática, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Trad. Michael Thiollent. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FERREIRA, E. S. **O que é Etnomatemática.** Texto digital. 2003. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/etno.pdf>> . Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. **Etnomatemática: Uma Proposta Metodológica.** Rio de Janeiro: MEM/USU, 1997, 101 p. (Série Reflexão em Educação Matemática).

GOWIN, D. B. **Educating**. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1981.

KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência**: Educação Matemática e Legitimidade Cultural. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esporte. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental. SEE/UNDIME. Recife: A Secretaria, 2019. 606 p.

SANTOS, O. O.; LIMA, M. G. E. S. O processo de ensinoaprendizagem da disciplina de Matemática: possibilidades e limites no contexto escolar, 2010. Disponível em: <http://www.uespi.br/prop/siteantigo/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/Ciencias%20da%20Educacao/O%20PROCESSO%20DE%20ENSINOAPRENDIZAGEM%20DA%20DISCIPLINA%20MATEMATICAPOSSIBILIDADES%20E%20LIMITACOES%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf> Acesso em 26/12/2022.

SILVA, J. R. O Conceito de Proporção no Contexto da Construção Civil a partir da Mistura Argamassa do Tipo: Cimento x Areia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 58-69, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4113/2677>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

VERGANI, T. **Educação Etnomatemática**: o que é? Natal: Flecha do Tempo, 2007.

ANÁLISE DAS GRANDEZAS VOLUME E CAPACIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO

Rebeca Claudia Ramos Santos ¹
Valdir Bezerra dos Santos Júnior ²

Palavras - chave: Educação Matemática. Grandezas e Medidas. Livro didático.

INTRODUÇÃO

Os saberes matemáticos estão presentes na sociedade desde a antiguidade, já foram encontrados diversos registros como o Papiro de Rhind, com 84 problemas e soluções matemáticas. Nesse documento há cálculos sobre volume de um cilindro, com o passar dos anos esse saber foi utilizado e desenvolvido para outros sólidos geométricos, como pirâmides entre outros. Os documentos oficiais da Educação Escolar Brasileira na unidade temática denominada grandezas e medidas, desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio. Pois como afirma Lima, o saber grandezas e volume está “[...] nas atividades técnicas de todas as profissões: culinária; agricultura

1 Pós-graduanda do Curso de Metodologia do Ensino da Matemática pela UNINTER, rebeca.claudia@ufpe.br

2 Prof. Dr. Valdir Bezerra dos Santos Júnior de Matemática (licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE valdir.bezerra@ufpe.br

e pecuária; marcenaria; costura; comércio; engenharia; medicina; arquitetura; esportes etc.” (2010, p. 168). Desse modo, compreende-se que esse saber está difundido amplamente em nossa sociedade nas atividades elementares do cotidiano de cada indivíduo.

A partir disso, surgiu o interesse em analisar como o volume e a capacidade está sendo difundido na Educação Básica, precisamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois nestes anos há uma abordagem mais ampla desses assuntos, como definição, expressões algébricas e cálculos. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar as praxeologias matemáticas das grandezas volume e capacidade em duas coleções de livros didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Uma vez que, os livros didáticos são um recurso bastante utilizado nas salas de aulas da Educação Brasileira, conclui-se que esses podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem, portanto o presente estudo utiliza esse recurso como fonte nessa pesquisa e como fundamentação teórica para a análise foi utilizada a Teoria Antropológica do Didático (TAD).

DESENVOLVIMENTO

Este estudo aborda os conceitos de volume e capacidade, assim como as considerações feitas pelos Parâmetros Nacionais Curriculares e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre esses saberes. Apresenta os conteúdos e as habilidades a serem trabalhadas e alcançadas em cada ano letivo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Considera-se parte da fundamentação teórica as contribuições de Bellemain e Lima (2010) em um manual para docentes, neste manual há orientações didáticas imprescindíveis que auxiliam os professores que potencializam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, eliminando o máximo possível as dúvidas que possam surgir no conceito de volume e de capacidade e nas conversões de unidades de medidas.

E referente ao livro didático, recurso que é bastante utilizado nas salas de aula da Educação Brasileira, consideramos as contribuições dos autores Lajolo (1996) e de Choppin (2004). Lajolo afirma que “a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a

aprendizagem” (1996, p.5). Concordante a essa afirmativa, sabe-se que tal recurso muitas vezes é referencial para a elaboração dos planejamentos de aulas durante todo o ano letivo. O autor considera que o livro didático precisa ser utilizado de forma sistemática nas salas de aulas, e que ele é utilizado de forma coletiva e orientado pelo professor. Diante disso, entende-se que este recurso pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem, contempla-se neste recurso na explicação de um determinado assunto, na parte de Aplicação, exercícios propostos comentando sobre a atividade matemática e a apresentação da resolução aos alunos.

Já Choppin (2004) relata que o estudo histórico mostra que esse recurso didático exerce quatro funções essenciais, quais são a instrumental, ideológica e cultural, e documental. Destaca-se aqui, a função o instrumental, a qual consiste nas metodologias de aprendizagem utilizada pelos livros para apresentar os conceitos dos conteúdos, é enfatizado a parte das construções de atividades propostas que objetiva proporcionar aos alunos a conquista de habilidades e competências disciplinares ou transversais que é esperado pelos parâmetros curriculares (CHOPPIN, 2004).

Doravante, este estudo aborda a Teoria Antropológica do Didático (TAD) desenvolvida por Yves Chevallard, considerada por muitos autores como uma evolução da Transposição Didática, teoria da educação francesa, que nos permite compreender e analisarmos muitas situações e questões que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Esta teoria define noções sobre objeto (o), pessoa (p), instituição (l), relação pessoal (R) e institucional, praxeologia $[T, \tau, \theta, \Theta]$ e os objetos ostensivos e não ostensivos. Essas noções nos auxiliam na compreensão das análises de qualquer atividade humana (CHEVALLARD, 2003).

A noção da TAD que é utilizada nesta pesquisa para analisar as atividades sobre volume e capacidade é a de praxeologia. O autor define que a praxeologia é uma modelização de uma atividade humana e se constitui por meio de um quarteto $[T, \tau, \theta, \Theta]$ (CHEVALLARD, 2003). Dada uma tarefa (T), necessita-se de uma técnica (τ), isto é uma forma de realizar tal tarefa (t). Para justificar essa técnica (τ), surge a tecnologia denotada por θ , “um discurso racional sobre a técnica” (CHEVALLARD, 1998, p. 3). E, para justificar a tecnologia (θ), tem-se a teoria (Θ). A técnica é composta por objetos ostensivos e não ostensivos, o autor menciona que os objetos

ostensivos, são aqueles que ostentam, que aparecem, isto é, que possuem uma forma material. Já os não ostensivos são aqueles que são imateriais, como por exemplo um conceito (CHEVALLARD, 1994).

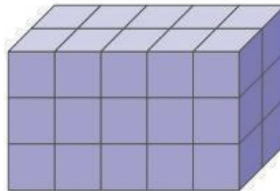
Portanto, o presente estudo recorre-se a essa teoria francesa da educação para realizar a análise das atividades matemáticas em duas coleções de livros didáticos, a saber a coleção *A Conquista da Matemática* e a coleção *Convergências*.

No quadro abaixo, há um exemplo de análise praxeológica da atividade matemática presente em uma das coleções.

Figura 1: Atividade 2 – A conquista da Matemática – 6º ano

2. (Saresp-SP) Considerando um cubinho como unidade de volume, o volume do bloco representado na figura abaixo é:

- a) 10
- b) 15
- c) 25
- d) 30



Fonte: Castrucci e Júnior (2018, p. 268)

Quadro 1: Grade de análise da atividade 2 do livro do 6º ano da coleção a conquista da Matemática.

Tipo de Tarefa (T.v.ç) Calcular o volume de um sólido retangular dado a unidade de volume.
Técnica: Considerando um cubinho como unidade de volume realizar a contagem de cubinhos.
Tecnologia: Contagem, volume e bloco retangular.
Teoria: Geometria Espacial e Grandezas e Medidas.
Objetos ostensivos: geométrico e escritural numérico.
Objetos não ostensivos: Contagem e Volume.

FONTE: Santos (2022).

Por fim, a análise de todas as atividades foram realizadas seguindo este parâmetro.

CONCLUSÕES

Por meio desse estudo, pode-se analisar as praxeologias matemáticas das coleções *A conquista da Matemática* e a coleção *Convergências*, também pode-se conhecer os tipos de tarefas que essas coleções consideram como condutores na aquisição dos saberes volume e capacidade - (Calcular o volume de um sólido retangular dada a unidade de volume), (Calcular o volume de um objeto no formato de um bloco retangular dadas as dimensões), (Converter as unidades de medidas de volume), *T. v25* (Calcular o volume de um cilindro reto) (Converter as unidades de medidas de capacidade) e (Calcular quantos recipientes, dada a sua capacidade, serão necessários para capacitar uma quantidade de medidas de capacidade). Observa-se em muitas atividades da primeira coleção, o predomínio do uso de fórmulas em sua resolução. Já a coleção *Convergências* explora em suas atividades a contextualização. Isso, de certa forma, facilita a compreensão do aluno.

Quanto aos objetos ostensivos que mais se destacam são os escriturais algébricos, geométricos e o escritural com unidades de medidas. E, referente aos objetos não ostensivos, os mais frequentes são a álgebra, a geometria espacial, as grandezas e medidas e operações com os racionais.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Yves. Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In: MAURY, S. & CAILLOT, M. (éds), *Raport au savoir et didactiques*, Éditions Fabert, Paris, 2003, p. 81-104. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=62. Acesso em 06 de agosto de 2021.

CHEVALLARD, Yves. Ostensifs et non-ostensifs dans l'activité mathématique. In: *Intervention au Séminaire de l'Associazione Mathesis*. Texte paru dans les actes du séminaire pour l'année. Turin: 1994, p. 190-200.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LIMA, P. F. BELLEMAIN, P. M. B. Grandezas e Medidas In: Matemática: Ensino Fundamental (Coleção Explorando o Ensino).1 ed. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica, 2010, v.17, p. 167-200.

COMBINATÓRIA E PROBABILIDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Ewellen Tenório de Lima ¹

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

No presente trabalho, volta-se o olhar para o currículo estadual direcionado ao Ensino Médio, o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021), tendo-se em vista analisar como as prescrições referentes ao trabalho com Combinatória e Probabilidade são apresentadas por esse documento. Adotou-se como principal referencial teórico a Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud, 1996). Nesse sentido, as análises conduzidas partem da premissa de que para que se alcance um amplo desenvolvimento dos raciocínios combinatório e probabilístico é essencial que os estudantes tenham contato com as diferentes *situações* combinatórias e probabilísticas, para que sejam capazes de as diferenciar a partir de suas características *invariantes*, bem como que possam desenvolver um repertório variado de *representações simbólicas* para os auxiliar a representar os conceitos envolvidos nessas situações e resolver problemas relacionados a essas temáticas da Matemática. Especificamente quanto às situações combinatórias, adotou-se a classificação de Borba (2010), que divide essas situações, em função dos seus invariantes de ordem e de escolha, em: *produto de medidas*, *arranjo*, *permutação* e *combinação*. Nos problemas de produto de medidas, dois ou mais conjuntos estão envolvidos e um elemento de cada

1 Doutora em Educação Matemática e Tecnológica. Docente do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, ewellen.lima@ufpe.br.

conjunto deve ser escolhido para formar as possibilidades. Nesse caso, a ordem dos elementos não configura possibilidades distintas. Nos demais tipos de problemas combinatórios, apenas um conjunto está envolvido: nos arranjos e nas combinações alguns dos elementos são escolhidos, sendo a ordem determinante de possibilidades distintas no primeiro caso, mas não no segundo; nas permutações todos os elementos são utilizados simultaneamente e a ordem irá determinar as diferentes possibilidades existentes. Já as situações probabilísticas foram consideradas com base na argumentação de Bryant e Nunes (2012), autores que afirmam que uma ampla compreensão da Probabilidade está atrelada a quatro demandas cognitivas: a *aleatoriedade*; o *espaço amostral*; a *comparação* e a *quantificação de probabilidades*; e a *correlação*. Ainda, defende-se que as diferentes *representações simbólicas* relacionadas à Combinatória e à Probabilidade precisam tornar-se familiares aos estudantes ao longo de sua escolarização básica, por meio do contato com as mesmas em sala de aula em contexto de resolução de problemas. As prescrições apresentadas pelo Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021) foram conduzidas com base em tais referenciais teóricos e são apresentadas a seguir.

2 DESENVOLVIMENTO

As habilidades analisadas estão inseridas na área de conhecimento de *Matemática e suas tecnologias*. Estas, estão divididas, ainda, em Unidades Temáticas e por ano. Dentre as 23 habilidades prescritas ao 1º ano do Ensino Médio não foram identificadas menções explícitas ao trabalho com objetos do conhecimento relacionados à Combinatória, nem à Probabilidade. No 2º ano, nenhuma das habilidades (das 13 habilidades prescritas ao todo) está relacionada com a Probabilidade e apenas uma delas menciona a Combinatória. Essa habilidade, (EM13MAT310PE26) *Resolver e elaborar situações-problema de contagem, envolvendo agrupamentos que dependam da ordem dos elementos ou não (com ou sem repetição), por meio dos princípios multiplicativo e aditivo, bem como da Análise Combinatória, utilizando estratégias diversas*, está relacionada aos seguintes objetos do conhecimento: *Agrupamentos de elementos que dependam da ordem ou não (com repetição ou não); Princípio multiplicativo e aditivo; Análise*

Combinatória: permutação, arranjo e combinação. Ampliando o que está posto na habilidade correspondente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), são explicitados nesse documento os diferentes tipos de situações combinatórias (*arranjo, permutação e combinação*), destacando-se, ainda, o *invariante de ordem*, que caracterizará diferentes tipos de agrupamentos. Ainda, os princípios multiplicativo, aditivo e estratégias diversas são destacados enquanto *representações simbólicas* a serem exploradas ao se trabalhar Combinatória em sala de aula. Assim, a habilidade em questão contempla amplamente o defendido por Borba (2010). Por sua vez, no 3º ano do Ensino Médio, 14 habilidades são propostas. Destas, nenhuma menciona a Combinatória, o que configura um ponto negativo, pois se prescreve um trabalho pontual (apenas no segundo ano do Ensino Médio) e separado da Probabilidade (temática que possui importantes aproximações com a Combinatória). Quatro habilidades referentes ao 3º ano do Ensino Médio estão relacionadas à Probabilidade: (EM13MAT106PE12) *Identificar e interpretar situações do cotidiano, envolvendo riscos probabilísticos em que é necessário fazer escolhas como, por exemplo, usar este ou aquele método contraceptivo, optar por um tratamento médico em detrimento de outro, como nos demais campos de conhecimento;* (EM13MAT311PE27) *Identificar e descrever o espaço amostral de eventos aleatórios, realizando contagem das possibilidades para resolver e elaborar situações-problema que envolvam o cálculo da probabilidade;* (EM13MAT312PE28) *Resolver e elaborar situações-problema que envolvam o cálculo de probabilidade (simples, da união, da intersecção, condicional) de eventos em experimentos aleatórios sucessivos;* e (EM13MAT511PE51) *Reconhecer a existência de diferentes tipos de espaços amostrais, discretos ou não, e de eventos, equiprováveis ou não, e investigar implicações no cálculo de probabilidades.* Estas, estão relacionadas, respectivamente aos objetos de conhecimento: riscos probabilísticos; Probabilidade: espaço amostral e contagem; Probabilidade: cálculos simples, da união, da intersecção, condicional; Probabilidade: espaços amostrais discretos ou não, eventos equiprováveis ou não. À luz de Bryant e Nunes (2012), é contemplado em tais prescrições o trabalho direto com três das quatro demandas cognitivas pontuadas pelos autores: *correlação* (na primeira habilidade), *espaço amostral* e *quantificação de probabilidades* (nas demais habilidades). É válido ressaltar, no entanto,

que a não menção ao trabalho com a *aleatoriedade* não é encarada como uma falha nas prescrições apresentadas, visto que tal demanda cognitiva está relacionado ao próprio entendimento da natureza de problemas probabilísticos. Assim, ao explorar as demais demandas, entende-se que é possível destacar e compreender tais aspectos (que, em teoria, já devem, também, ter sido explorados em etapas anteriores da escolarização básica).

3 CONCLUSÕES

A partir das análises realizadas foi possível perceber que as habilidades e objetos do conhecimento presentes no documento analisado contemplam diferentes situações (combinatórias e probabilísticas), o que é um ponto positivo, visto que valoriza que essa variedade ganhe espaço em sala de aula. O contato com diferentes *situações* (explorando-se seus *invariantes*) é essencial para o amplo desenvolvimento dos raciocínios combinatório e probabilístico – historicamente enfocados/aprofundados nessa etapa da escolarização. Contudo, há poucas menções às diferentes *representações simbólicas* intrínsecas ao trabalho com essas temáticas. No que diz respeito à Probabilidade, por exemplo, seria interessante evidenciar diretamente o Princípio Fundamental da Contagem enquanto estratégia para o levantamento de espaços amostrais, bem como as diferentes representações utilizadas para comunicar probabilidades: fração, decimal, percentual. Ainda, o trabalho com a Combinatória está prescrito em apenas uma habilidade, referente ao segundo ano do Ensino Médio. A Probabilidade ganha mais destaque, porém também está concentrada em um único ano: o terceiro. Essa pontualidade de abordagem de cada temática, bem como sua separação em anos diferentes, desfavorece um trabalho articulado, que pode auxiliar o desenvolvimento de ambos os raciocínios, como explorado em trabalhos anteriores (Lima, 2022). Ainda, defende-se que um trabalho contínuo com tais temáticas no Ensino Médio ofereceria a oportunidade de retomar/aprofundar os conceitos abordados (com os quais, muitas vezes os estudantes carregam dificuldades) e efetivamente alcançar os objetivos traçados para essa etapa que marca a conclusão da Educação Básica. As dificuldades apresentadas pelos estudantes podem advir do fato dos mesmos não terem tido a oportunidade de explorar no

Ensino Fundamental: seja pelo fato de a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) ser um documento normativo relativamente novo ou em função das dificuldades apresentadas pelos próprios professores em trabalhar tais temáticas, dadas fragilidades em suas formações iniciais.

4 REFERÊNCIAS

BORBA, Rute. (2010). O raciocínio combinatório na Educação Básica. In: *Anais do 10º Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM*. (pp. 1-12). Salvador, BA.

BRASIL. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC / Ministério da Educação.

BRYANT, Peter & Nunes, Terezinha. (2012). *Children’s understanding of probability: a literature review*. Londres: Nuffield Foundation.

LIMA, Ewellen. (2022). *Combinatória, Probabilidade e suas articulações no currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental: o que é prescrito, o que é apresentado e o que se pode fazer?* 2022. 186f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.

PERNAMBUCO. (2021). *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes.

VERGNAUD, Gérard. (1996). *A Teoria dos Campos Conceptuais* (pp. 155-191). In: Brum, Jean. (org.). *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Palavras-chave: Combinatória; Probabilidade; Currículo.

GETEMAT: INTEGRANDO ESTUDO, PESQUISA CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA

Sandra da Silva Santos ¹
Cleide Oliveira Rodrigues ²

1 INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988, no artigo 207, estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades. A Lei No 9.394/1996 reforça essa relação, destacando a importância da pesquisa científica, do ensino e da extensão. Porém, desafios persistem na integração dessas dimensões na formação universitária (Santos; Rodrigues, 2018). Nas Licenciaturas, a conexão entre essas áreas é crucial para preparar professores como pesquisadores da prática educativa. Questiona-se até que ponto os cursos de licenciatura têm preparado os professores para serem pesquisadores sistematizados dos processos de ensino e aprendizagem. A participação no PIBID ou na Residência Pedagógica contribui para discussões sobre ensino e aprendizagem, mas a inserção do futuro professor nesses programas não configura uma pesquisa sistematizada (Brasil, 2018; Ambrosetti et al., 2013). Em contrapartida, o PIBIC e os TCCs permitem o desenvolvimento

1 Dra. em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e profª do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Sandra.silvasantos@ufrpe.br

2 Dra. Em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e profª do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Cleide.oliveirarodrigues@ufrpe.br

de pesquisas formais (Araújo e Andriola, 2020), caracterizando-se como programas voltados à pesquisa na formação inicial. Ressalta-se, porém, que licenciandos em Pedagogia e Matemática têm poucas oportunidades de envolvimento em Iniciação Científica, devido à oferta limitada de bolsas e à dependência de projetos individuais. Neste contexto, surge o GETEMAT (Grupo de Estudos e Pesquisas em Tendências da Educação Matemática e Formação Docente), vinculado ao grupo de pesquisa LACAPE (Laboratório Científico de Aprendizagem, Pesquisa e Ensino) e atende a linha de pesquisa das autoras e coordenadoras do grupo. A pesquisa em andamento tem como objeto de estudo Educação Estatística no Ensino Fundamental, livros didáticos e tarefas exploratórias. Esta publicação tem como foco apresentar o processo de concepção e desenvolvimento do GETEMAT discutindo suas práticas, seu papel para a formação de professores que ensinam matemática e os desafios que se apresentaram até o momento.

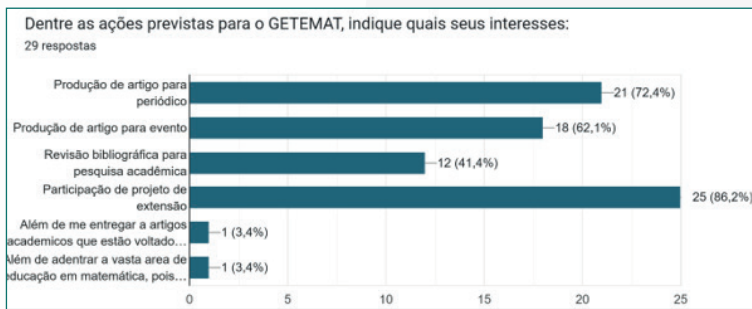
2 DESENVOLVIMENTO

A investigação da prática do GETEMAT foi realizada com uma abordagem qualitativa, utilizando dados de formulários, observações, atas, slides, materiais dos encontros e narrativas dos membros. Nesta seção será apresentada a concepção do grupo, a estruturação dos encontros a prática colaborativa da pesquisa em andamento, contribuições ao processo formativo dos participantes, bem como os desafios que se apresentaram até o momento.

2.1 CONSTITUIÇÃO DO GETEMAT

Nos últimos anos, as autoras desenvolveram projetos de extensão focados no uso de materiais manipulativos, resolução de problemas, Educação Estatística e Tarefas Exploratórias, envolvendo licenciandos de Matemática e Pedagogia e professores em exercício. Como parte do grupo LACAPE, participam do projeto “Análise de recursos didáticos para o ensino de matemática na educação básica”, que reúne pesquisadores com diferentes enfoques. Nesse contexto, desenvolveram um subprojeto que aprofunda o estudo de Educação Estatística e Tarefas Exploratórias,

agora focado nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Para envolver licenciandos na construção dessa pesquisa, surgiu o GETEMAT, grupo de estudos e pesquisas do LCAPE dedicado a essa linha de investigação. A proposta foi divulgada nas redes sociais dos cursos, com um formulário de inscrição que considerava a disponibilidade dos participantes, dado os cursos em três turnos. Houve 29 inscritos, majoritariamente licenciandos, além de professores e pós-graduandos. Escolhemos um turno adequado para os 16 inscritos com disponibilidade. Ainda no formulário de inscrição indicaram os seguintes interesses (Gráfico 1).



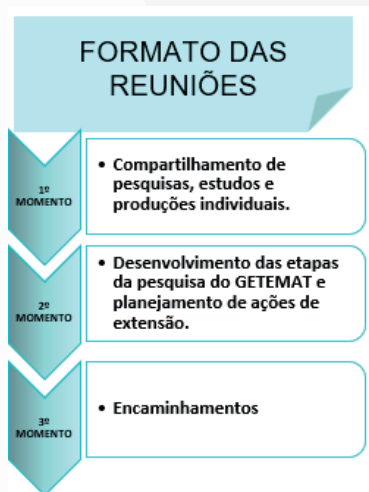
Fonte: Autoria própria

O levantamento das motivações revelou interesse pela produção acadêmica o que demanda o desenvolvimento de pesquisa científica, ou seja, a necessidade de maior aproximação com a pesquisa, uma vez que as atividades obrigatórias dos cursos nem sempre possibilitam essa prática.

2.2 A CONFIGURAÇÃO DAS REUNIÕES DO GETEMAT: ESTUDO E PESQUISA COLABORATIVA

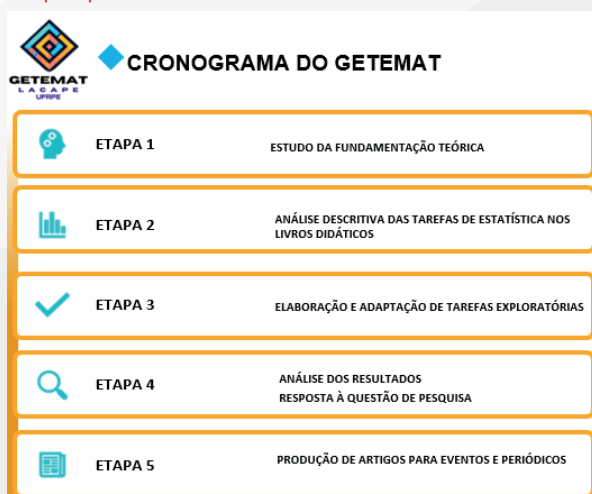
As reuniões do GETEMAT foram estruturadas em torno de quatro pilares: estudo, pesquisa, divulgação dos resultados e prática colaborativa em todo o processo. O estudo, eixo central dos encontros, visa o aprofundamento teórico necessário para a pesquisa do grupo, com discussões e exemplos práticos que enriquecem a investigação. A pesquisa é o elo que une os membros, promovendo a participação ativa de todos no desenvolvimento de uma investigação do grupo. A divulgação dos resultados, tanto parciais quanto finais, é também um objetivo fundamental, sendo planejada e fomentada em todo o processo. Desse modo, cada encontro é estruturado em três momentos (figura 1):

Figura 1: Momentos de cada reunião do GETEMAT



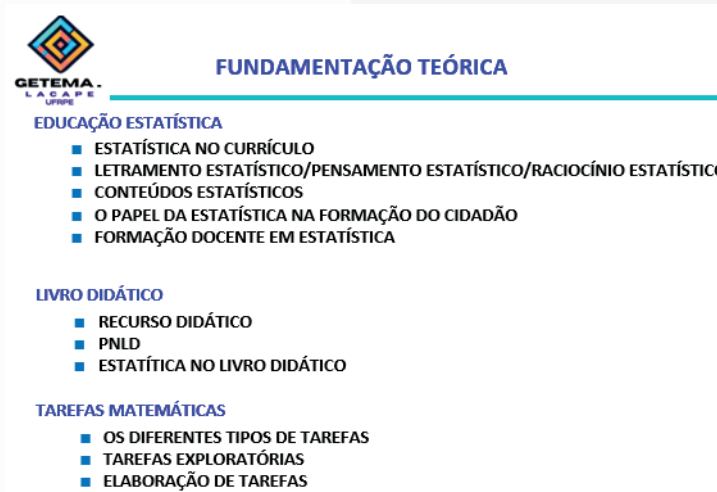
Como observa-se na Figura 1, no primeiro momento os participantes são acolhidos e têm a oportunidade de compartilhar suas demandas individuais, como TCCs ou artigos. O segundo momento foca no avanço da pesquisa central do grupo, que busca responder a seguinte questão: “*Que critérios devem ser adotados para a elaboração de tarefas exploratórias de estatística a partir de tarefas propostas em livros didáticos do Ensino Fundamental?*” Desse modo, definimos as seguintes etapas que norteiam os trabalhos do grupo (Figura 2):

Figura 2 – Etapas da pesquisa do GETEMAT



Na Etapa 1 a familiarização com aspectos teóricos foi crucial, especialmente para os licenciandos que tiveram seu primeiro contato com temas como Educação Estatística e Tarefas Exploratórias (Figura 3).

Figura 3: Tópicos da Fundamentação teórica estudada nos encontros



Para o estudo dos temas da Figura 3 o grupo refletiu sobre o papel da estatística na cidadania, estudando temas como consumo, vacinação e desigualdade. Em seguida, exploraram o ensino de Estatística nos documentos curriculares (PCN e BNCC), analisando como os livros didáticos abordam os conteúdos estatísticos. O debate revelou que, em geral, o tratamento do tema nos livros é superficial. Os participantes também estudaram conceitos como letramento, pensamento e raciocínio estatístico, utilizando dinâmicas de leitura e construção coletiva de cartazes para expressar o entendimento do grupo. Além disso, discutiram o papel do livro didático de matemática e a importância do PNLD, analisando como o ensino de estatística se insere nesse contexto. Por fim, exploraram diferentes tipos de tarefas matemáticas, como exercícios, problemas, tarefas exploratórias e de investigação. Considerando que o foco da pesquisa são as tarefas exploratórias, cada participante adaptou uma tarefa de estatística de um livro didático para uma tarefa exploratória, compartilhando e discutindo as características dessas tarefas com o grupo. Essas reuniões foram essenciais para o avanço seguro na pesquisa do GETEMAT, especialmente

considerando a heterogeneidade do grupo, que inclui alunos em diferentes fases do curso, e a falta de aprofundamento em Educação Estatística nas disciplinas regulares dos cursos.

2.3 OS DESAFIOS DOS PRIMEIROS PASSOS DO GETEMAT

Um dos desafios para compor o GETEMAT foi encontrar um horário que atendesse a maioria dos licenciandos de Matemática e Pedagogia, considerando que os cursos ocorrem em três turnos. Também era necessário que o horário fosse compatível com as agendas das pesquisadoras. Outro desafio foi a adesão e permanência dos licenciandos, especialmente sem incentivo financeiro, pois muitos precisavam priorizar estágios remunerados. A participação no GETEMAT exige compromisso, estendendo-se além das reuniões, com tempo dedicado a estudos, leituras e tarefas. Conciliar essas demandas com as atividades obrigatórias dos cursos tem sido um desafio constante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O GETEMAT é um grupo de estudos criado pelas autoras, com o objetivo de integrar licenciandos em Pedagogia e Matemática e pós-graduandos em uma pesquisa colaborativa. O texto aborda a concepção e desenvolvimento do grupo, destacando suas contribuições e desafios. A experiência de vivenciar todas as etapas da pesquisa científica de forma colaborativa tem sido uma contribuição valiosa para a formação de professores. Contudo, a falta de financiamento e o caráter voluntário da participação são desafios significativos.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em perspectiva**, Viçosa – MG, v. 4, n. 1, p. 152-173, 2013.

ARAÚJO, Adriana Muniz; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC): ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, v. 7, n. 1, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Artigo 207. Brasília, DF: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de agosto de 2024

_____. **Editais CAPES 06/2018. Residência Pedagógica**. Brasília, DF. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 05 de agosto de 2024.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 8ª ed. 2013. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2022/02/LEI-No-9.394-DE-20-DE-DEZEMBRO-DE-1996-LDB.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

SANTOS, S.S; RODRIGUES, C. O. Práticas extensionistas no contexto da formação docente. *In: 7º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: DIÁLOGOS ENTRE SABERES*, 2018, Recife, PE, p. 1-12, 2018.

O QUE ESTUDANTES GOSTARIAM DE APRENDER SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO MÉDIO?

Maria Eduarda Coutinho Oliveira Santos¹
Daniella Ferreira Cordeiro²
Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa³

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo globalizado, no qual as pessoas têm acesso a uma ampla gama de produtos e serviços financeiros de diferentes partes do mundo, e as decisões financeiras acabam sendo tomadas, muitas vezes, por apenas um clique, por meio do uso das tecnologias da informação. Visto isso, é de suma importância que exista um planejamento financeiro dos indivíduos, principalmente entre os jovens que são alvos das pressões de consumo e diversas ofertas de serviços financeiros, principalmente o uso do cartão de crédito, e assim, podem já iniciar a sua vida adulta com dívidas. Assim, se faz necessário que os jovens desenvolvam a capacidade de administrar os seus próprios recursos com sabedoria.

- 1 Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), eduarda.coutinho@ufpe.br.
- 2 Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), daniella.cordeiro@ufpe.br.
- 3 Doutora em Educação, professora da graduação em Pedagogia e da pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cristiane.pessoa@ufpe.br.

A Educação Financeira (EF) é um possível caminho para educar os jovens para uma vida financeira mais saudável, porém é também uma possibilidade de se refletir sobre aspectos sociais, tais como vulnerabilidade e desigualdade sociais; políticos, como, por exemplo, distribuição de renda, papel e uso dos impostos; e econômicos, como as faces do capitalismo e do neoliberalismo. De acordo com Pessoa (2016), escolhas financeiras têm consequências não apenas na vida individual, mas no coletivo e no meio ambiente em que vivemos, o que proporciona relevantes reflexões sobre diversos aspectos políticos, econômicos e sociais.

No início dos anos 2000, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a OCDE, iniciou um movimento de incentivo para que seus países membros e países parceiros elaborassem estratégias de educação financeira para as suas populações (OCDE, 2005). Em resposta a este incentivo, o Brasil criou a Estratégia Nacional de

Educação Financeira - Enef (Brasil, 2010 e posteriormente, em novo decreto, Brasil, 2020). Tanto a OCDE quanto a Enef buscam desenvolver uma educação financeira que responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso financeiro. Como sabemos que a maioria da população mundial não tem as mínimas condições para sobreviver, que grande parte da população vive em insegurança alimentar devido aos escassos recursos que têm, questionamos: como o sucesso financeiro de alguém pode ser responsabilidade individual se todos nós somos parte de um coletivo e nossas vidas dependem, não raras vezes, de políticas públicas, ou seja, de outros que não estão sequer em nosso alcance?

Uma das ações da Enef, orientada pela OCDE, é o trabalho com EF nas escolas. Já há muitas ações de EF sendo desenvolvidas nas escolas brasileiras desde a criação da Enef e, principalmente, após a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que concebe a EF como um tema contemporâneo, transversal e integrador. Com base nisso, esse estudo visa apresentar resultados de uma pesquisa norteada pelo seguinte questionamento: O que estudantes do Ensino Médio gostariam de aprender sobre a Educação Financeira? Este é o recorte de um estudo maior no qual a produção de dados foi realizada por meio de um questionário online, com nove perguntas sobre Educação Financeira e uma

dessas questionava sobre o foco que discutiremos no presente trabalho. A seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa quali-quantitativa, por meio da união de métodos, tanto quantitativo quanto qualitativo pois, como expressa Bryman (1992 apud Flick, 2009), a ideia da lógica da triangulação é a junção de dois métodos que leva a proporcionar um quadro mais amplo da questão que se estuda.

Para a coleta e produção de dados, foi utilizado o questionário de formato online, por meio do *Google Forms*, com a finalidade de identificar o que esses estudantes participantes gostariam de aprender sobre Educação Financeira. A amostra foi composta por 64 estudantes do Ensino Médio (EM) do estado de Pernambuco, tanto de turmas regulares quanto da Educação de Jovens e Adultos. Foram 45 alunos de escolas públicas e 14 de escolas privadas. Cabe ressaltar que os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e que lhes foi informado que os dados deles, assim como suas respostas seriam sigilosos e utilizados para fins acadêmicos, por isso utilizamos E1, E2 até o E64 para representá-los, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

O questionário foi dividido em nove perguntas, em que cinco eram relacionadas ao perfil do estudante, e quatro conduziram a respeito da Educação Financeira. As perguntas foram: Você tem aula de Educação Financeira na escola? O que é Educação Financeira para você? Se você tem aulas de Educação Financeira, o que geralmente é trabalhado nessas aulas? O que gostaria de aprender em aulas de Educação Financeira?

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o intuito de responder a pergunta deste trabalho: “O que estudantes do Ensino Médio gostariam de aprender sobre Educação Financeira?”, foi realizado um questionário, como mencionado anteriormente. Apesar

de estudarem em escolas distintas, as respostas se assemelham bastante, como é possível observar no Quadro 1, a seguir, em que apresentamos algumas respostas.

Quadro 1 - Exemplos de respostas dos estudantes participantes

O que você gostaria de aprender sobre Educação Financeira no EM ?	Rede de Ensino	Respostas
Estudante 1 (E1)	Privada	“Como investir.”
Estudante 2 (E2)	Pública	“Meios de investimento, mercado de trabalho, etc.”
Estudante 3 (E3) Estudante 4 (E4)	Privada Pública	“Aulas sobre investimentos e mercado de trabalho.” “A atualidade de mercados financeiros, como investir...”

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos os dados obtidos, é notório que as respostas se aproximam de um entendimento da EF bem restrito a questões de investimentos e interesses individuais. No entanto, é importante destacar que a EF não se restringe apenas a essas questões, deve abranger questões relacionadas ao valor do trabalho, às influências das mídias em nossos hábitos de consumo, às desigualdades sociais, aos impactos do capitalismo na sociedade, à preservação ambiental, dentre outros aspectos que envolvem ética, política e cultura.

Isso também é ressaltado nas ações desenvolvidas pela OCDE e pela Enef, visto que ambos propagam uma concepção limitada da EF, com interesses voltados para o mercado e para a administração de recursos individuais. Porém, como colocado acima, defendemos que a EF não se limita apenas a isso, ela abrange espectros mais amplos como questões políticas, ética e sociais, fazendo com que o aluno consiga tomar decisões de maneira crítica acerca do seu dinheiro e de como isso afeta não só ele, mas as demais pessoas ao seu redor. Isso vai de encontro com o que é defendido por Skovsmose (2001), quando diz que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser voltado à resolução de problemas que devem se mostrar importantes aos estudantes, serem acessíveis aos seus conhecimentos prévios e relacionados com problemas sociais existentes.

Além disso, outra questão que também foi analisada, foi o fato de alguns alunos, apresentam respostas que evidenciam a falta de conhecimento sobre o tema, como é o caso dos participantes E8, E32 e E42, que revelam, respectivamente, “Não sei o que botar aqui”, “Sei lá” e “Não sei”, isso demonstra que provavelmente eles não têm acesso a aulas de EF, uma realidade em muitas escolas, visto que se tem o entendimento que esse tema tem que ser trabalhado apenas nas aulas de Matemática, ao invés de englobar em todas, indo em oposição à BNCC (Brasil, 2018). que prega que a EF é um tema contemporâneo transversal e integrador.

3 CONCLUSÕES

Esse estudo nos revela que o ensino da EF na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, ainda é restrita a uma concepção generalizada em que são trabalhadas primordialmente, questões individuais e de uma maneira muito artificial. Além disso, é visto que não tem uma articulação com a vida cotidiana dos jovens, promovendo assim, uma reflexão acerca das suas próprias ações e os seus impactos. Porém, para que isso seja modificado se faz necessário a ampliação e o aprofundamento na formação de professores para o trabalho com EF, para que seja promovido um conhecimento crítico acerca do mundo financeiro, abordando reflexões acerca de questões de sistemas econômicos como o capitalismo e o neoliberalismo, sobre o impacto midiático nas nossas escolhas, promovendo assim jovens críticos sobre os sistemas econômico social e político e também financeiramente estáveis.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.397** de 22/12/2010. Senado Federal. Brasília: Educação, 2010. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/579167/publicacao/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.393**, de 9 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEF. Presidência da República, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PESSOA, C. Educação Financeira: o que se tem produzido em mestrados e doutorados defendidos entre 2013 e 2016 no Brasil? *In*: CARVALHÊDO, J.; CARVALHO, M. V.; ARAUJO, F. (Orgs.). **Produção de conhecimentos na Pós-graduação em educação no nordeste do Brasil**: realidades e possibilidades. Teresina: EDUPI, 2016, p. 242- 251.

OCDE/OECD – **Organisation for Economic and Co-Operation Development. Improving Financial Literacy**. Analysis of Issues and Policies. Paris, 2005.

SKOVSMOSE, O. Educação Matemática Crítica: a questão da democracia. Campinas, Papirus, 2001, 160 p, Coleção Perspectivas em Educação Matemática - SBEM.

O USO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA PARA ALUNOS DO 6º ANO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Abías Serafim de Santana¹
José Aquias Serafim de Santana²

1 INTRODUÇÃO

Durante a Semana de Comemoração do Dia da Matemática, realizamos um projeto voltado para o lúdico com os alunos do 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Paulista - PE, utilizando jogos como ferramenta pedagógica para explorar as quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão.

De acordo com Smole (2007, p. 11),

em se tratando de aulas de matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino, o qual muitas vezes tem o livro e em exercícios padronizados seu principal recurso didático. O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão, estreitamente, relacionadas ao chamado raciocínio lógico.

1 Mestrando em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, abias.serafim@ufpe.br

2 Graduado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco - UPE, aquiasbrasil@gmail.com

A proposta visava não apenas reforçar os conceitos matemáticos, mas também estimular a criatividade, o raciocínio lógico e o trabalho colaborativo. Cada aluno foi desafiado a criar um jogo que incorporasse essas operações, estes jogos poderiam ser inéditos ou adaptações de jogos já existentes, resultando em uma diversidade de atividades lúdicas, como o Dominó da Adição e Multiplicação, o Jogo de Boliche matemático com Garrafas Pets, entre outros. Essa abordagem proporcionou uma aprendizagem significativa, conectando a matemática ao cotidiano dos alunos de forma divertida e engajante, com o uso de materiais reciclados.

Moura (2008, p. 30), relata que:

O jogo, na educação matemática, passa a ter o caráter de material de ensino quando considerando promotor de aprendizagem. A criança coloca diante de situações lúdicas, aprende a estrutura lógica da brincadeira, deste modo, aprende também a estrutura lógica matemática presente.

A proposta foi aceita com bastante motivação por parte dos alunos, os quais se engajaram nas pesquisas para criação dos próprios jogos de maneira individual e apresentação no coletivo para alunos da própria sala e de outras salas também.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O desenvolvimento do trabalho com uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental foi muito importante porque possibilitou a participação ativa dos estudantes. Aproveitando o momento das comemorações da semana da matemática, dentre outras atividades alusivas a data, mobilizamos os alunos dessa turma para construir alguns jogos matemáticos de escolha livre, desde que os jogos proporcionassem estratégias de resolução de situações problemas envolvendo as quatro operações. Pois, partimos da ideia de que os jogos são recursos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem de forma lúdica e dinâmica.

Flemming e Mello (2003) mostram que em relação aos jogos didáticos:

Vale mencionar que esse recurso deve ser adotado em sala de aula e que a aprendizagem de conteúdo poderá acontecer de forma mais dinâmica, menos traumática, mais interessante.

Acreditamos que o jogo contribui para que o processo ensino-aprendizagem seja produtivo e agradável tanto para o educador quanto para o educando. (FLEMMING; MELLO, 2003, p. 85).

A produção dos alunos foi fruto da motivação em relação aos desafios propostos, destacaremos algumas fotos destas atividades, em seguida, alguns jogos criados ou adaptados que evidenciaram um melhor desempenho com as operações trabalhadas, principalmente as resoluções com a utilização de cálculos mentais.

Segundo Borin (1996, p. 9),

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem.

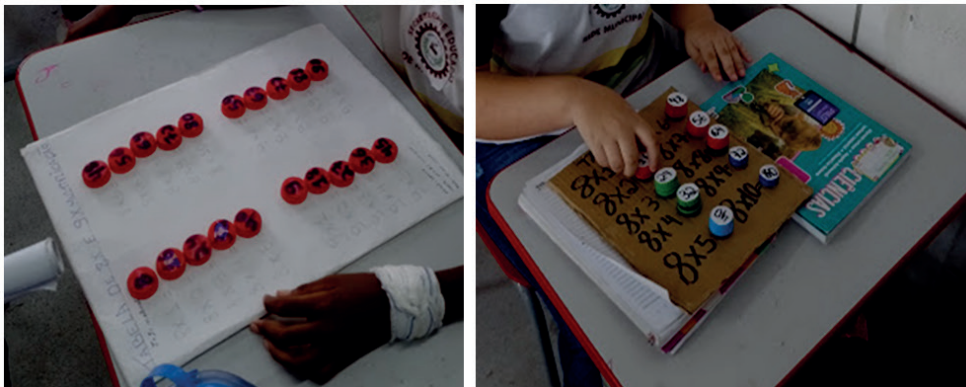
O quadro de fotos a seguir apresenta alguns trabalhos desenvolvidos pelos alunos.



Fonte: acervo nosso, 2023.

A seguir apresentaremos três jogos, começando pela tabela de multiplicação do número 8 e do número 9, em seguida o boliche matemático e a roleta da multiplicação.

Jogo 1: Tabela de multiplicação do 8 e do 9 com tampinhas de garrafa



Fonte: acervo nosso, 2023.

Este jogo foi elaborado por duas estudantes e tinha por objetivo estimular o cálculo mental daqueles que se interessassem pelo desafio. O fato de a atividade de caráter lúdico ser apresentada para os colegas mostra a participação ativa e coletiva dos alunos. Neste jogo, o aluno tira ímpar ou par para determinar quem começa o jogo, em seguida, o concorrente escolhe uma das multiplicações da tabela e quem está na vez de jogar escolhe a tampinha com a resposta e completa a igualdade. Se errar na escolha, passa a vez para o concorrente e, em seguida, é a vez do outro jogador, e assim sucessivamente até completar toda a tabela. Ganha o jogo quem tiver mais acertos.

A proposta desse jogo também se fundamenta com o estímulo do cálculo mental, agora utilizando a adição e a multiplicação. Dois jogadores participam em cada jogada e cada um deles tira um número do envelope verde; quem tirar o menor número começa o jogo. Cada um joga alternadamente a bola em direção as garrafas e quando todas as garrafas forem derrubadas, os jogadores somam os valores das garrafas que derrubaram. Em seguida, multiplicam o resultado pelo número que cada um tirou do envelope verde no início do jogo, respectivamente. Ganha o jogo quem

atingir a maior pontuação depois de todos os procedimentos relatados acima.

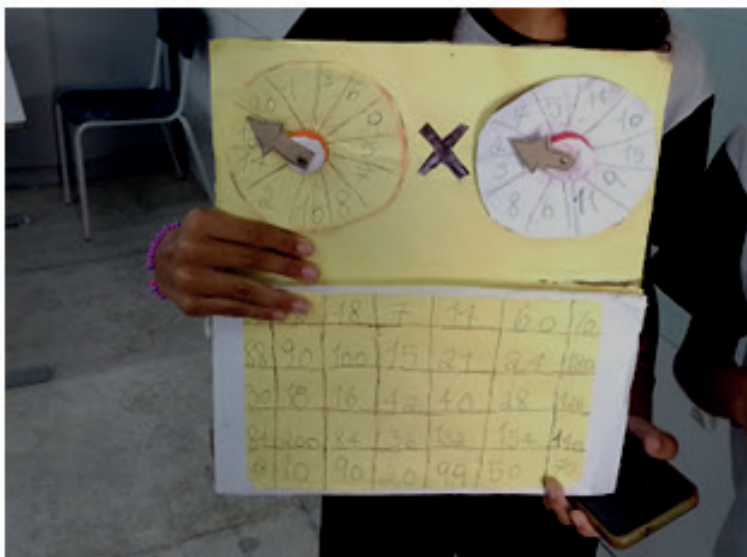
Jogo 2: Boliche matemático



Fonte: acervo nosso, 2023.

Estes jogos foram muito disputados em sala de aula e todos queriam participar, sendo, portanto, um momento lúdico, divertido e com aprendizagem, pois o interesse era notável entre os colegas de sala e os visitantes.

Jogo 3: Roleta da multiplicação



Fonte: acervo nosso, 2023.

Semelhante ao jogo do boliche, esse jogo foi muito concorrido e apresentava certo grau de dificuldade, pois, dependendo dos números escolhidos ao girar o ponteiro da roleta, a tabela de resposta poderia ou não apresentar a resultado do produto dos números escolhidos.

Cada partida começava com dois jogadores que giravam a roleta e quem tirasse o maior número iniciava o jogo. Em seguida, de forma alternada, cada um girava o ponteiro das duas roletas e efetuavam o produto. Se esse produto estivesse na tabela abaixo das roletas, o jogador pontuava e, caso contrário, passava a vez para o outro jogador, e assim sucessivamente até preencher o maior número de resultados no intervalo de cinco minutos. Ganhava o jogo quem marcava mais resultados na tabela.

3 RESULTADOS

O projeto despertou o interesse dos alunos para pesquisar jogos na internet, livros e outros meios e adaptarem dentro da proposta feita. Nesta perspectiva, o alunado se apropriou de diversos recursos para elaborar suas estratégias e construir um instrumento motivador para uma melhor compreensão de conceitos matemáticos. De acordo com Luna (2024),

O uso de ferramentas e jogos interativos é essencial para o ensino da matemática, pois torna o aprendizado mais divertido e eficaz. Os alunos se envolvem mais no assunto e são capazes de visualizar com mais clareza os conceitos e aplicações da matemática no mundo real. Além disso, ferramentas e jogos interativos fornecem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo que incentiva a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Portanto, é importante que os professores incorporem essas ferramentas em suas salas de aula para tornar o ensino de matemática mais envolvente e eficaz. (LUNA, 2024, p. 10).

O engajamento dos alunos no trabalho, desde a elaboração até a culminância com a apresentação dos produtos finais, proporcionou aos visitantes um aprendizado diferenciado a partir da utilização de jogos com situações didáticas elaboradas no intuito de construir novas pontes nos processos de ensino e aprendizagem, e associar ao modelo tradicional de ensino novas ferramentas. Quando a construção dessas ferramentas

tem a participação do estudante de forma ativa, os resultados são bem mais significativos.

4 REFERÊNCIAS

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** São Paulo: IMEUSP; 1996.

FLEMMING, D. M.; COLLAÇO, DE MELLO; AC. **Criatividade Jogos Didáticos.** São José: Saint-Germain. 2003.

LUNA, Leonardo de Oliveira. A implantação de jogos como ferramenta de facilitação do processo de aprendizagem da matemática. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 3, n. 1, p. 1–13, 2024. DOI: 10.51473/ed.al.v3i1.545. Disponível em: <https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/386..> Acesso em: 18 ago. 2024.

MOURA, Manoel O. de. **Jogo, brincadeira e a educação.** 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SMOLE, Kátia Stocco. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano/** Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz, Patrícia Cândido. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OFICINA DE JOGOS MATEMÁTICOS AFRICANOS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO

Elisângela Fernanda Bezerra Vasconcelos¹
Isaac Emmanuel da Silva²
Aurélio Gonçalves de Queiroz Neto³

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho leva a uma exposição do que pôde ser observado durante duas experiências vivenciadas na aplicação de uma oficina de jogos matemáticos africanos com estudantes do ensino médio. Nesse sentido, para justificar o propósito do uso de jogos no ensino de matemática, Baumgartel (2016, p. 4) afirma que “Mesmo o mais simples dos jogos [...] desenvolvem habilidades e competências que favorecem o processo de aprendizagem”. Ainda nessa perspectiva, Miorim e Fiorentini (1990) destacam que os professores da educação básica têm buscado cada vez mais a utilização de jogos e recursos para o ensino de matemática, justamente porque procuram ajustar suas práticas pedagógicas visando a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o uso de jogos para o ensino de matemática na educação básica se configura como uma metodologia

- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, elisangela.fernanda@ufpe.br.
- 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, isaac.esilva@ufpe.br.
- 3 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, aurelio.goncalves@ufpe.br.

válida e que pode ser usada em diferentes contextos que tenham em vista a aprendizagem.

No que diz respeito aos aspectos históricos e culturais que justificam a escolha dos jogos apresentados nesta oficina, é importante mencionar que a escolas exercem um papel social ao formar cidadãos. Desse modo, os professores devem refletir e levantar questionamentos acerca de qual será a matemática ensinada aos seus alunos, quais as suas origens e suas aplicações, visando sempre o desenvolvimento do pensamento crítico desses sujeitos. (Miorim e Fiorentini, 1990). Além disso, D’Ambrósio (2019) disserta sobre o Programa Etnomatemática, que consiste em um programa de pesquisa cujo objetivo é entender as distintas formas do fazer matemático que podem ser observadas no decorrer dos tempos, tendo sido propagadas por diferentes povos ao redor do mundo. Sob essa óptica, apresentamos aqui uma experiência pautada no uso de jogos de origem africana, com vistas a um ensino de matemática antirracista e que possibilita uma discussão acerca dos contextos histórico e social desta matemática.

Assim, considerando o cenário das pesquisas que abrangem este tema, destacamos que é de total relevância, especialmente na formação inicial docente, vivenciar situações semelhantes a estas aqui apresentadas, tendo em vista o aprimoramento das metodologias e práticas em sala de aula para o ensino de matemática.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A oficina de jogos africanos é proveniente da parceria entre a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e está inserida no projeto intitulado “Fundaj vai à escola”. Este, consiste em levar oficinas produzidas e ofertadas por alguns estudantes dos cursos de Matemática, Química e Física da UFPE à escolas de ensino médio da rede estadual de Pernambuco. Como objetivos dessa ação conjunta, cabe ressaltar a busca pelo incentivo às ciências e tecnologia na educação básica e identificar, por meio das pesquisas realizadas, quais políticas públicas podem atuar na diminuição das desigualdades socioeconômicas entre os estudantes, afim de promover seu desenvolvimento. Além das oficinas realizadas com os estudantes, os professores dessas escolas participam

de encontros formativos e momentos de capacitação com os docentes responsáveis por representar a UFPE e a Fundaj.

Em particular, o Curso de Licenciatura em Matemática do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), por meio do Laboratório de Ensino de Matemática do Agreste Pernambucano (LEMAPE), é responsável por desenvolver a oficina denominada “Jogos Matemáticos Africanos”, ministrada por seis monitores deste laboratório. Nessa oficina, são apresentados jogos de tabuleiro como o Mancala; Shisima; Senet; Queops; Yoté e Jogo da Onça. A escolha desses jogos baseia-se nas tendências da Etnomatemática para o ensino, buscando reafirmar e divulgar na educação básica as origens africanas da matemática.

Imagem 1 – Tabuleiros dos Jogos



Fonte: Os Autores (2024).

A Imagem 2 apresenta o tabuleiro do jogo milenar Senet, desenvolvido no antigo Egito por volta de 5.000 anos atrás, caracterizando-se como o jogo de tabuleiro mais antigo de que se tem registros. Este jogo de percurso está relacionado com a passagem da vida à morte que, para os antigos egípcios, era repleta de misticismos.

Imagem 2 - Tabuleiro do jogo Senet



Fonte: Os Autores (2024).

O tabuleiro é marcado pelas casas de obstáculos que simbolizam algumas de suas crenças, além de que, os “dados” assumem a forma de semicilindros e ao serem lançados, apresentam os valores 1, 2, 3, 4 ou 6, sendo evitado o número 5. Este contexto histórico e cultural pode tornar a atividade com jogo mais atrativa, despertando a curiosidade dos estudantes e provocando uma reflexão sobre a matemática produzida em diferentes partes do mundo, para além do eurocentrismo fomentado ao longo do tempo nas escolas.

As experiências que possibilitaram o presente relato aconteceram nos dias 8 e 22 de maio de 2024, na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Dr. Alexandrino da Rocha e na Escola Técnica Estadual (ETE) Edson Mororó Moura, respectivamente. Cabe ressaltar que ambas as escolas mencionadas no texto atendem turmas do ensino médio em tempo integral.

No dia 8 de maio, a ação “Fundaj vai à escola” marcou a cidade de Bonito, no Agreste pernambucano. As atividades com os estudantes começaram a ser realizadas no turno da manhã e se estenderam pela tarde, de modo que todas as turmas dessa escola fossem contempladas com as oficinas propostas. Para tanto, as turmas foram divididas em grupos menores que se revezaram em turnos de 30 minutos dedicados a cada oficina.

Durante a permanência dos alunos no local onde estava sendo realizada a atividade de exposição dos jogos africanos, os monitores do LEMAPE ficaram responsáveis por apresentar um breve contexto histórico e cultural dos jogos ali expostos, bem como suas regras e suas jogabilidades. Após esse momento inicial de instruções, os alunos eram convidados a vivenciar entre si algumas partidas.

Imagem 3 – Monitores responsáveis pela oficina



Fonte: Os Autores (2024).

Ao término das atividades do dia 8 de maio, os professores e demais profissionais da EREM Dr. Alexandrino da Rocha expressaram votos de agradecimento pelas atividades lá desenvolvidas, de modo que foi possível observar um engajamento significativo por parte dos estudantes, tendo um retorno positivo de toda a comunidade acadêmica.

O segundo momento vivenciado por intermédio dessa ação conjunta ocorreu no dia 22 de maio de 2024, na ETE Edson Mororó Moura que está localizada na cidade de Belo Jardim, também no agreste pernambucano. Lá, os mesmos jogos supracitados foram apresentados aos estudantes do ensino médio, seguindo uma logística semelhante à experiência passada. Entretanto, as turmas que visitaram nossa exposição não precisaram ser divididas em pequenos grupos, isto porque, a estrutura e o tempo destinados à realização da oficina diferiram. O que, de forma alguma, se

caracterizou como um empecilho à realização das atividades propostas e objetivadas por nós em nenhuma das duas escolas.

Imagem 4 – Oficina de Jogos Matemáticos Africanos em Belo Jardim



Fonte: Os Autores (2024).

As atividades ocorreram por todo o dia e como resultado pudemos observar a aprovação do público envolvido, uma opinião que nos foi expressa tanto pelos profissionais de educação da ETE quanto pelos próprios estudantes. Com isso, foi possível notar que os jogos e a dinâmica das ações lá realizadas provocaram a curiosidade desses discentes pela matemática e pelas atividades desenvolvidas na Universidade, atendendo justamente aos objetivos gerais do projeto de pesquisa que nos levou à essa experiência.

3 RESULTADOS

De maneira geral e de acordo com os fatos citados acima, destacamos que o desenvolvimento desta oficina nas duas escolas em questão se converte para resultados muito proveitosos, em que foi possível observar o interesse dos estudantes pela temática abordada. Nesse sentido, acreditamos que as duas vivências aqui descritas agregam diretamente em nossa formação inicial, posto que a partir desse contato com a educação

básica é possível aperfeiçoar as práticas e metodologias para um ensino de matemática mais efetivo, democrático e com vistas ao desenvolvimento do senso crítico e investigativo dos discentes.

4 REFERÊNCIAS

BAUMGARTEL, Priscila. O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática. Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática, Xx, 2016. Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2016/04/gd2_priscila_baumgartel.pdf. Acesso em 24 ago 2024.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática - Elo entre as tradições e a modernidade. 6Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MIORIM, M. A., FIORENTINI, D. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. Boletim da SBEM-SP, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 5-10, 1990.

PANORAMA DOS LABORATÓRIOS DE ENSINO DE MATEMÁTICA NO NORDESTE: UMA DISCUSSÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Mariana Moura Borges¹
Marília Gabriely Felício Silva²
Cristiane de Arimatéa Rocha³

1 INTRODUÇÃO

Pesquisadores como Papert (1980), Lorenzato (2006), Rego e Rego (2006) e Rodrigues (2011) atestam a contribuição de Laboratórios de Ensino de Matemática (LEM) no desenvolvimento de aprendizagens na Educação Básica e na Formação Inicial de Professores.

Seymour Papert (1980) destaca os laboratórios de matemática como ambientes nos quais estudantes podem praticar matemática ativamente, em vez de simplesmente aprender sobre ela. Lorenzato (2006) concebe o LEM como um espaço não somente dedicado às aulas regulares de matemática, mas também ao esclarecimento de dúvidas dos alunos e ao planejamento das atividades pelos professores, incluindo aulas, exposições, olimpíadas e avaliações. Rego e Rego (2006) destacam o papel

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, mariana.mouraborges@ufpe.br.

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, marilia.gabriely@ufpe.br.

3 Docente no Curso de Licenciatura em Matemática, lotada no Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, cristiane.arocha@ufpe.br

do LEM na formação inicial dos professores, uma vez que possibilita o fortalecimento das relações entre a instituição de ensino e a comunidade, promovendo e divulgando um ambiente no qual a cultura científica é valorizada, o incentivo ao desenvolvimento de práticas de pesquisa nas aulas de matemática e a proposição de projetos colaborativos com os sistemas e ensino, oferecendo oficinas e cursos formativos para futuros professores e professores em exercício.

Rodrigues (2011) auxilia na distinção de LEM por meio da classificação desses ambientes a partir das características desempenhadas no espaço, fornecendo uma síntese dos conceitos e suas potencialidades no contexto da formação de professor. O autor propõe sete diferentes tipologias a partir das funções específicas desempenhadas no processo educacional:

- *Lab Depósito-arquivo* serve como um espaço de armazenamento de materiais didáticos, incentivando o uso de recursos educativos por professores e alunos;
- *Lab Sala de aula* transforma qualquer sala de aula em um ambiente de experimentação matemática;
- *Lab Disciplina* integra-se ao currículo de cursos de Licenciatura em Matemática, abordando temas teórico-práticos da Educação Matemática;
- *Lab de Tecnologia* oferece um ambiente digital dinâmico, utilizando ferramentas interativas para o ensino e aprendizagem de matemática, especialmente no contexto de ensino à distância;
- *Lab Tradicional ou de Matemática* é um espaço físico dedicado a experimentos práticos, semelhante aos laboratórios de ciências;
- *Lab Sala Ambiente ou de Ensino de Matemática* combina elementos de uma sala de aula tradicional com um laboratório de matemática, permitindo a realização de experimentos e reflexões para a construção do conhecimento matemático;
- *Lab/Agente de Formação ou Lab de Educação Matemática* engloba ensino, pesquisa e extensão, e é crucial na formação inicial e continuada de professores, contribuindo para o desenvolvimento da educação matemática.

Dessa forma, compreende-se que o LEM pode ser um ambiente potencializador de processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional brasileiro e suas atuações nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e nas instituições de ensino superior, podem assumir diferentes funções a depender do contexto.

Na região Nordeste existem LEM em diferentes instituições, que podem oferecer subsídios para a Educação Matemática, desde a Educação Básica e na formação inicial e continuada de professores. Conhecer esses laboratórios pode auxiliar na divulgação de boas práticas, além de possibilitar articulações entre essas diferentes instituições. Nessa perspectiva, o trabalho tem por objetivo mapear e analisar a presença e o funcionamento dos laboratórios de matemática no nordeste brasileiro, com ênfase na classificação dos laboratórios situados em Pernambuco. A fim de auxiliar a discussão dividimos em três seções: a primeira explicita-se os caminhos metodológicos da pesquisa, na segunda seção discute-se os principais resultados, finalizando com considerações finais do trabalho.

2 LOCALIZANDO LEM NO NORDESTE BRASILEIRO

O presente estudo foi realizado em duas etapas. Na primeira, foi feito um mapeamento dos laboratórios de matemática por meio da análise de perfis em redes sociais como Instagram, Facebook e YouTube, além de páginas oficiais de institutos e universidades. Também se realizou uma revisão detalhada dos anais de eventos acadêmicos da região para identificar e catalogar as iniciativas relacionadas à área. A pesquisa foi realizada inicialmente nos estados do Ceará, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, focalizando apenas 11 instituições federais e estaduais desses estados e seus campi. Assim conseguimos informações de laboratórios relacionados a 18 cursos de licenciatura em matemática. De acordo com Caldato *et al.* (2019) existem 96 cursos de licenciatura em matemática na região nordeste ofertadas por instituições federais e estaduais de ensino.

Vale ressaltar que embora as páginas ou sites, das instituições analisadas, apresentarem alguns dos laboratórios, nem todos estão listados nessas fontes. Dessa forma foi necessário ampliar a busca para registros de laboratórios em anais de eventos (locais ou regionais) e em redes sociais.

Os anais de eventos pesquisados não se mostraram uma fonte eficaz de informação pois as palavras laboratório, muitas vezes, buscam pesquisas que falam do potencial desses ambientes do que da história, funcionamento ou objetivos dos mesmos. Por outro lado, as redes sociais revelaram um número bem maior de laboratórios, com registros mais frequentes de suas atividades, destacando essas plataformas como importantes meios de divulgação e compartilhamento do trabalho desses grupos. A seguir listamos os laboratórios de ensino de matemática encontrados.

Na Paraíba, foram encontrados três laboratório de matemática, situado nas universidades federais e estaduais: Laboratório de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem (LEPAC), Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática (LEPEM) e Laboratório de Matemática e Educação Matemática.

No Ceará, foram identificados três laboratórios localizados na universidade estadual e nos Institutos Federais: Laboratório de Matemática e Ensino do Ceará; Laboratório de Matemática e Ensino da UECE; Laboratório de Matemática e Ensino.

No Rio Grande do Norte, foram encontrados cinco LEM distribuídos nos campi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e no Instituto Federal: Laboratório de Educação Matemática (UFERSA); Laboratório de Educação Matemática CERES; Laboratório de Educação Matemática - UFRN; Laboratório de Prática de Ensino da Matemática (LPEM) - UERN Campus de Patu; Laboratório de Educação Matemática - IFRN Ceará Mirim.

Em Pernambuco, foram identificados nove LEM nas instituições federais e estaduais: Laboratório de Ensino de Matemática (LEMAT); Laboratório de Ensino de Matemática do Agreste Pernambucano (LEMAPE); Laboratório Científico de Aprendizagem, Pesquisa e Ensino (LACAPE); Laboratório de Ensino de Matemática (LEM); Laboratório de Ensino de Matemática (LEM); Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade de Pernambuco (LEMUPE); Laboratório Educativa; Laboratório de Ensino e Formação do Educador Matemático (LEFEM) e Laboratório de Matemática Experimental (LEMATEX);

Os 20 laboratórios encontrados se localizam em 14 municípios e refletem principalmente na relevância de espaços como os LEM na formação inicial de professores de matemática.

3 TIPOLOGIA DOS LEM EM PERNAMBUCO

Dos nove laboratórios encontrados em Pernambuco apenas um trabalha na perspectiva de *laboratório tradicional*, no qual se desenvolve experimentos de matemática, os demais encontram-se na perspectiva de *Agente de Formação*, tal como discute Rodrigues (2011). A figura 1 a seguir apresenta a classificação realizada a partir dos extratos dos documentos analisados.



Os LEM em Pernambuco assumem diferentes papéis na formação inicial do educador matemático, propondo projetos de pesquisa e extensão, apoio em programas como o Pibid e o Residência Pedagógica, discussão sobre a produção e uso de recursos nas aulas de matemática, inserindo tecnologias digitais em aulas de matemática. Reforçando o mantimento destes espaços como decisivos na busca pela qualidade do ensino de matemática, da formação de professores e no desenvolvimento profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia a relevância do LEM para o avanço do ensino da matemática, em especial na formação de professores. A diversidade das práticas e abordagens, conforme descrito por Na região nordeste,

a diversidade de laboratórios existentes pode implementar diferentes práticas e funcionalidades que precisam ser conhecidas e divulgadas. Em Pernambuco, os laboratórios não se concentram apenas em práticas pedagógicas, mas também desempenham um papel importante na pesquisa e inovação de métodos de ensino da matemática, bem como na formação de professores. Acredita-se que haja um número bem maior do que o apresentado, devido ao número de licenciaturas em matemática no Nordeste e o recorte realizado.

5 REFERÊNCIAS

CALDATTO, M.E. *et. al.* **Um panorama das Licenciaturas em Matemática no Brasil no ano 2019 a partir da Resolução CNE/CP No. 02/2015 e os seus percursos formativos.** Brasília, DF: SBEM Nacional, 2021.

LORENZATO, S. (Org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas.** Nova York: New York: Basic Books, 1980. 242 p. Disponível em: https://worrydream.com/refs/Papert_1980_-_Mindstorms,_1st_ed.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

RÊGO, R. G; RÊGO, R. M. **Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de Matemática.** In. LORENZATO, S. Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006.

RODRIGUES, Fredy Coelho. **LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: descobrindo as potencialidades do seu uso em um curso de formação de professores.** 2011. 199 f. Dissertação-Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, PUC de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA MONITORIA EM MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM A ETNOMATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRPE

Lizandra Karoline Sales da Silva¹
Sandra da Silva Santos²

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a experiência de monitoria na disciplina de Matemática do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Conforme Dantas (2014), a monitoria contribui para a melhoria da qualidade da educação ao proporcionar uma experiência prática e reflexiva sobre o papel docente e aspectos pedagógicos, como planejamento e avaliação. Por sua vez, a formação matemática para docentes dos anos iniciais é crucial, não só para o ensino da matemática, mas também para integrá-la com outras áreas, conforme Curi (2006), atendendo às novas demandas sociais do Brasil.

No entanto, a integração dessa formação no currículo da UFRPE enfrenta desafios, especialmente com as recentes mudanças curriculares e a adaptação de metodologias às necessidades dos alunos. Foi vivenciada

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, lizandraksales@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e professora do Departamento de Educação da UFRPE, sandra.silvasantos@ufrpe.br

tanto a matriz curricular antiga quanto a nova, e a Etnomatemática, de Ubiratan D’Ambrósio, destaca-se como uma abordagem metodológica relevante. A pesquisa explora os desafios da implementação dessa abordagem na nova matriz curricular e compartilha impressões da experiência na disciplina de Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Matemática. O trabalho baseia-se em autores como Dantas (2014) e D’Ambrósio (2002), relatando o desenvolvimento e os desafios dessa abordagem no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE.

Palavras-chave: Monitoria; Metodologia; Etnomatemática.

2 UM OLHAR SOBRE A MONITORIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

A monitoria é uma experiência que amplia a visão sobre o trabalho docente no ensino superior e pode despertar o interesse pela docência. No Brasil, porém, de acordo com Dantas (2014), há poucos estudos sobre o tema. Apesar disso, a monitoria é crucial para o processo formativo, permitindo aos educandos participar no planejamento, interações e avaliação da disciplina, além de refletir sobre a prática do professor orientador.

Este trabalho analisa a experiência de monitoria na disciplina de Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Matemática, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Destaca-se a importância dessa experiência, especialmente durante a transição da matriz curricular, que impactou a prática da disciplina.

Foi vivenciada a matriz curricular antiga, a qual incluía quatro disciplinas de matemática: Matemática na Prática Pedagógica I e II (2º e 3º semestre, 45h cada) e Metodologia do Ensino da Matemática I e II (5º e 6º semestre, 45h cada), totalizando 180h ao longo de 8 períodos. Na nova matriz curricular, são oferecidas três disciplinas: Fundamentos da Matemática (3º período) e Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Matemática I e II (6º e 7º períodos), somando 165h ao longo dos 9 períodos do curso.

Essa redução é prejudicial, pois muitos alunos chegam à graduação com lacunas e inseguranças em matemática, e o tempo disponível é insuficiente para abordar essas questões. A seguir, será apresentada a abordagem e desenvolvimento de um dos temas trabalhados nas disciplinas

de Metodologia: Etnomatemática. A escolha deve-se à relevância do tema para introduzir novas práticas metodológicas e à quebra de paradigmas que ele promove na disciplina.

2.1 O CONTATO COM A ETNOMATEMÁTICA NA MONITORIA

Dentre as diversas abordagens exploradas nas disciplinas de Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Matemática I e II, a Etnomatemática destacou-se como uma das mais notáveis. Conforme descrito por seu criador, Ubiratan D’Ambrosio, “O Programa Etnomatemática teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas” (D’Ambrosio, 2002, p.12). A matemática é frequentemente vista de maneira tradicional e rigidamente cristalizada. No entanto, D’Ambrosio argumenta que

existem diversas formas de abordar a matemática, que não é um produto finalizado de uma cultura dominante. Para ele, o pensamento matemático se desenvolveu globalmente de várias maneiras e deve ser valorizado. Segundo Lima, Silva e Melo (2011), a matemática deve dialogar com diferentes ambientes sociais, culturais, históricos e pedagógicos, desafiando métodos de ensino obsoletos.

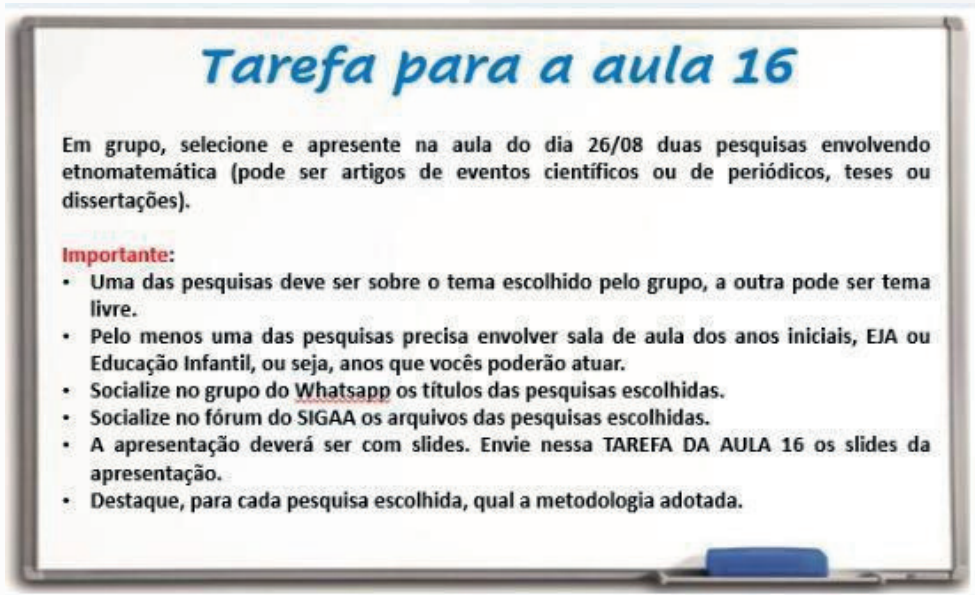
Para a abordagem da Etnomatemática, foi organizada uma reunião com os monitores para planejar a implementação nas três aulas presenciais disponíveis. Optou-se por utilizar materiais de Ubiratan D’Ambrosio, criando uma lista de reprodução no YouTube com vídeos que apresentavam a Etnomatemática nas palavras do autor e sua aplicação prática. O objetivo foi gerar discussão sobre as primeiras impressões dos alunos. Os vídeos sugeridos foram: “Ubiratan D’Ambrosio - Etnomatemática” (Canal History of Science), “Como surgiu a Etnomatemática - Ubiratan D’Ambrósio” (Canal Coordenação Matemática), “Etnomatemática” (Canal Lucas Ayres) e “Etnomatemática e Matemática Humanista” (Canal Matemática Humanista).

O segundo momento consistiu em uma aula expositiva dialogada para aprofundar o conhecimento sobre a Etnomatemática. Os discentes leram previamente o artigo “Etnomatemática e Educação” (2002) de D’Ambrosio. Após discutir as características e desafios da abordagem, a aula foi concluída com a tarefa de buscar exemplos práticos de Etnomatemática em

trabalhos científicos, utilizando plataformas de pesquisa. Os resultados foram apresentados na terceira aula e compartilhados no fórum da UFRPE.

Os critérios para a atividade exigiam a criação de uma apresentação em slides, abordando etapas da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, ou modalidades como Educação de Jovens e Adultos, entre outras áreas da pedagogia. Cada grupo apresentou duas pesquisas: uma de tema livre e outra sobre um dos seguintes temas: educação do campo, povos indígenas, quilombolas, África, povos ribeirinhos, artesanato e experiências laborais. A seguir, mais detalhes da atividade (Figura 1):

Figura 1: Descrição da atividade



2.2 NA PRÁTICA: OS EXEMPLOS DE PESQUISA TRAZIDOS PELOS DISCENTES

Seis grupos se apresentaram, abordando os seguintes temas e títulos dos textos base (Quadro 1):

Quadro 1: Pesquisas apresentadas pelos discentes

grupo 1 - Quilombolas/ Etapa da Educação Infantil	grupo 2 - Atividades laborais	grupo 3 - Povos Indígenas/Anos iniciais do Ensino Fundamental
<ul style="list-style-type: none"> Etnomatemática e Educação Infantil: O que Tem no Universo?; A Etnomatemática em uma Comunidade Quilombola da Região Amazônica: Elo Entre Conhecimento Empírico e Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> A etnomatemática e suas contribuições na construção do conhecimento a partir do processo da produção do carvão; Etnomatemática no garimpo: uma proposta de ação pedagógica para o ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva da resolução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> ETNOMATEMÁTICA E PRÁTICA DOCENTE INDÍGENA: A CULTURA COMO EIXO INTEGRADOR; TRÊS CENAS DE UM PROCESSO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS: ETNOMATEMÁTICA, ESCRITA E ORALIDADE.
grupo 4 - Educação do Campo/ Povos ribeirinhos	grupo 5 - Povos Indígenas	grupo 6 - Educação do Campo
<ul style="list-style-type: none"> "ETNOMATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA CASA FAMILIAR RURAL DE BREVES/PA"; Jogos de linguagem expressos por alunos ribeirinhos na pesca artesanal do rio Xingu. 	<ul style="list-style-type: none"> A Educação Matemática no Contexto da Etnomatemática Indígena Xavante: um jogo de probabilidade condicional; Relato de uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental com a Etnomatemática em uma escola indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> Matemática é Matemática, ou tem Matemática do Campo?; Educação entre latifúndios: algumas contradições.

O Quadro 1 revela uma variedade temática nos trabalhos apresentados, com títulos interessantes. A avaliação, no entanto, concentrou-se na consistência dos trabalhos para verificar a real compreensão da tendência abordada pelos discentes. Para acompanhar as atividades, foi criado um quadro com comentários que consideravam os critérios atendidos. A seguir, são apresentados alguns resultados (Quadro 2):

Quadro 2: Acompanhamento das atividades

grupo 1	grupo 2	grupo 3
O grupo atendeu o solicitado, e fez uma boa apresentação. *Atendeu: trazendo as duas pesquisas e suas metodologias.	O grupo atendeu o solicitado, e fez uma boa apresentação.	O grupo atendeu o solicitado, e fez uma boa apresentação. Mas, a metodologia da segunda pesquisa não ficou evidente no slide.
grupo 4	grupo 5	grupo 6
O grupo atendeu o solicitado, e fez uma boa apresentação.	A dupla trouxe as duas pesquisas, e suas metodologias. Mas a temática da etnomatemática ficou um tanto secundária.	O grupo atendeu o solicitado, e fez uma boa apresentação.

Os comentários do Quadro 2 buscaram objetividade e basearam-se no enunciado da atividade. Além de uma boa apresentação, avaliada na maioria dos grupos, foi considerada se as escolhas realmente demonstraram a Etnomatemática de maneira robusta.

Uma “boa apresentação” significava que as pesquisas foram expostas de forma objetiva, enriquecendo a experiência da turma. O item “metodologia” referia-se ao destaque da abordagem adotada em cada pesquisa, estimulando um olhar crítico sobre os materiais acadêmicos. A maioria identificou as metodologias, mas o grupo três teve dificuldades.

Embora as apresentações tenham atendido ao solicitado e sido bem realizadas, as pesquisas não esclareceram a Etnomatemática de forma aprofundada. Isso levanta a questão: com mais tempo para entender a proposta, o resultado teria sido diferente?

2.3 DESAFIOS ENCONTRADOS APÓS AS APRESENTAÇÕES: UM CAMINHO DE REFLEXÕES AVALIATIVAS

O questionamento do tópico anterior levou à reflexão sobre alguns aspectos e desafios do processo desenvolvido. Primeiramente, três

momentos para aprofundar a temática mostraram-se insuficientes, dada a sua importância. Mais oportunidades ao longo do curso para explorar e aplicar a Etnomatemática poderiam resultar em relatos mais consistentes e contextualizados. Segundo, uma revisão crítica da matriz curricular se faz necessária para considerar esses aspectos em futuras avaliações.

Além disso, o contato com bons exemplos foi limitado. Embora houvesse acesso a diversos estudos, a profundidade das informações revelou-se insatisfatória. Isso sugere que a estratégia de conhecer práticas envolvendo Etnomatemática por meio das pesquisas socializadas deveria ser complementada com o planejamento e desenvolvimento de propostas voltadas para essa tendência; no entanto, esse aprofundamento exigiria mais tempo de estudo do tema.

3 CONCLUSÕES

Na monitoria, foi aprendido que o fazer docente é um processo contínuo e inacabado, relacionado à avaliação dos alunos e à reflexão sobre a prática e o processo formativo. Isso visa proporcionar uma experiência enriquecedora para os estudantes. Através da participação no planejamento, nas interações e nas avaliações foi possível sentir-se parte do processo. Além disso, a observação da professora orientadora em constante busca de aprimoramento foi crucial para a formação da identidade docente.

Sobre o Programa Etnomatemática, considera-se que sua integração mais ampla no curso pode enriquecer o conhecimento dos discentes e fortalecer a aplicação prática e contextualizada da matemática, uma vez que implica uma mudança de paradigma.

4 REFERÊNCIAS

CURI, Edda. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. Revista Iberoamericana de Educación, v. 37, n. 5, p. 1-10, 2006.

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014.

LIMA, Fabiane Martins; SILVA, Márcia Ferreira; DE MELO, Elisângela Aparecida Pereira. Alguns pressupostos teóricos da etnomatemática na educação: os desafios e os avanços (CO). In: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. 2011. Reflexão e Ação: Revista do Departamento de Educação/UNISC. Vol. 10, n. 1 (jan./jun.2002) — Santa Cruz doSul: EDUNISC, 2002

REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES INTERMEDIÁRIAS PRESENTES NAS SITUAÇÕES MULTIPLICATIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS DOS 4º E 5º ANOS

Laís Rosa Cavalcanti¹
Mariana do Nascimento Silva²
Juliana Azevedo Montenegro³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Os livros didáticos são essenciais para o ensino e planejamento pedagógico, influenciando diretamente a interação entre alunos e professores, além de desempenharem um papel crucial na relação com as famílias. Em alguns casos, esses livros são o único recurso disponível para o aluno durante a escolarização. Portanto, a escolha de materiais didáticos de alta qualidade é vital para a aprendizagem dos estudantes.

O estudo das operações básicas de matemática, como adição, subtração, multiplicação e divisão, começa no 1º ano do Ensino Fundamental e se aprofunda até o 5º ano. A partir dos 4º e 5º anos, os livros didáticos aprofundam problemas multiplicativos. Reconhecendo a importância dos

1 Mestranda do EDUMATEC, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: lais.rosac@ufpe.br

2 Mestranda do EDUMATEC, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mariana.nascimento-silva@ufpe.br

3 Professora do EDUMATEC, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: juliana.azevedo2@ufpe.br

livros didáticos na formação dos alunos, este estudo investigou a presença e a eficácia das representações intermediárias em problemas multiplicativos na coleção “A Conquista da Matemática” da Editora FTD, utilizada na Região Metropolitana do Recife.

Baseando-se na Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS) de Raymond Duval, o estudo explorou como diferentes representações — partida, intermediária e de chegada — são empregadas para facilitar a compreensão e a aprendizagem dos conceitos matemáticos. A TRRS destaca que a aprendizagem de um objeto matemático requer o desenvolvimento de diversas representações e a conversão entre elas para o desenvolvimento completo do conhecimento.

A análise se alinhou às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sugere que, para o 4º e 5º anos, os problemas multiplicativos devem abordar diferentes significados e utilizar várias estratégias de resolução. A investigação também considerou a Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud, focando nas Estruturas Multiplicativas, que englobam as situações (significados) resolvidas por multiplicação ou divisão e os conceitos associados.

Em suma, a pesquisa visou avaliar como os livros didáticos promovem o uso de representações intermediárias e sua eficácia na resolução de problemas multiplicativos, essencial para o desenvolvimento conceitual dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

A Teoria do Registro de Representação Semiótica (TRRS), desenvolvida por Raymond Duval em 1995, explora como os conceitos matemáticos são representados e entendidos através de diferentes formas. Duval argumenta que, diferentemente dos objetos de outras ciências, como células na biologia ou planetas na astronomia, os objetos matemáticos não são tangíveis; o que se tem são suas representações, como frações, porcentagens e números decimais para o conceito de metade.

Para entender um conceito matemático, é necessário representá-lo de várias maneiras e distinguir o objeto das suas representações. A TRRS define três atividades cognitivas essenciais: (1) Formação de uma Representação

onde são selecionados características e dados para criar uma representação; (2) Tratamento, que é a transformação interna da representação inicial em uma solução para um problema; e (3) Conversão, a transformação de uma representação em outra forma do mesmo conceito.

A TRRS enfatiza que representações semióticas não apenas comunicam, mas também são cruciais para a atividade cognitiva e o desenvolvimento de conhecimentos. Representações intermediárias, que ajudam na transição entre a representação inicial e a final, têm um papel vital nesse processo.

A análise de livros didáticos sobre problemas multiplicativos usa a Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud, 1996), que categoriza problemas multiplicativos e suas estruturas, como proporção simples, partição, quotição, comparação multiplicativa, produto cartesiano, dentre outros. A investigação busca entender como esses conceitos são abordados e aplicados nos materiais didáticos, com foco em situações e representações que ajudam a formar e tratar conceitos matemáticos.

A pesquisa é de perfil quantitativo e bibliográfico. Segundo Silva, Lopes e Júnior (2014), uma pesquisa quantitativa é caracterizada por um problema bem definido e pela capacidade de quantificar os resultados obtidos. A abordagem bibliográfica, conforme Boccato (2006), envolve a resolução de um problema por meio da análise de referências teóricas publicadas, oferecendo subsídios para entender o tratamento do tema na literatura científica.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a diversidade das representações intermediárias nos problemas multiplicativos da coleção “A Conquista da Matemática” para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos incluem identificar como os livros didáticos apresentam problemas multiplicativos e quantificar a variedade de representações intermediárias utilizadas. A análise foi conduzida nos capítulos sobre números naturais, multiplicação e divisão, dos manuais do professor da coleção aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2023.

3 CONCLUSÕES

Esta análise examina os livros didáticos de matemática para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com foco no material da editora FTD, em

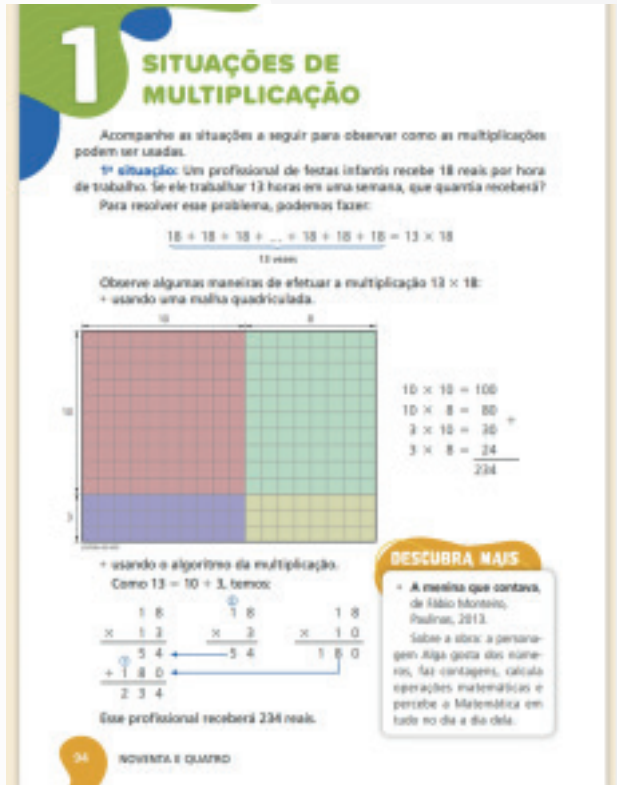
especial o livro “A Conquista da Matemática”. A análise começa com o livro do 4º ano, explorando como o material aborda a multiplicação e a divisão com números naturais e a presença de representações intermediárias, que são métodos visuais e auxiliares utilizados para facilitar o entendimento dos conceitos matemáticos.

O livro do 4º ano apresenta problemas multiplicativos nas Unidades 4 e 5, cobrindo páginas 92 a 157. A Unidade 4, dedicada à multiplicação, abrange as habilidades EF04MA03 e EF04MA06, enquanto a Unidade 5, voltada à divisão, aborda as habilidades EF04MA07 e EF04MA27. Foram avaliadas as quantidade de questões que incentivam o uso de representações intermediárias, tais como a adição de parcelas iguais e o uso de malhas retangulares.

Na Unidade 4, que trata da multiplicação, foram encontradas questões que incentivam representações intermediárias, com destaque para a utilização de figuras e exemplos para ilustrar a multiplicação. No entanto, a quantidade dessas questões foi limitada, com apenas 12 de 170 questões totais incentivando essas abordagens. Observou-se que o estímulo a representações intermediárias diminui ao longo dos capítulos, especialmente à medida que os alunos se familiarizam com os algoritmos formais.

A análise do livro do 5º ano, especificamente da Unidade 4 sobre multiplicação e divisão, revelou que a unidade trabalha habilidades da BNCC, como EF05MA08, EF05MA09 e EF05MA10. O livro inclui diversas situações-problema (Veja a Figura 1) e orientações para o uso de materiais didáticos e estratégias (Como vemos na Figura 2), como malhas quadrículas e cálculos por estimativa.

Figura 1: Situações de multiplicação com utilização de malha quadriculada



Fonte: Giovanni Júnior, Ed FTD, São Paulo, p. 94, 2018.

Figura 2- Livro 4º ano

► **OS REGISTROS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS**

Sempre que possível, é importante convidar os alunos a registrar conhecimentos prévios, raciocínios e estratégias próprias, assim como a anotar conclusões. Esses registros os acompanharão pela trajetória escolar.

Geralmente, aos seis anos, muitos registros serão desenhos, produções inicialmente não muito claras ou organizadas. Entretanto, para os alunos que as produzem, elas estão repletas de sentido. É importante incentivar os alunos a desenhar e orientá-los aos poucos até que as produções dos desenhos/registros evoluam e fiquem mais completas e organizadas, preparando-os, assim, para a introdução aos símbolos matemáticos.

Gradativamente, os alunos começam a experimentar, além do desenho e da oralidade, outros modos de registros, passando a usar a escrita e a notação numérica.

Fonte: Livro didático do professor “A Conquista da Matemática”, Ed FTD, p. IX, 2018.

O Capítulo 1 introduz a multiplicação com a utilização de malhas quadriculadas, uma representação intermediária que ajuda a visualizar a operação. No entanto, as atividades seguintes se concentram mais na resolução convencional dos problemas. O Capítulo 2 aborda a divisão,

utilizando também representações intermediárias, como estimativas e material dourado, e apresenta várias questões relacionadas à operação de divisão.

O Capítulo 4, sobre expressões numéricas, explora a multiplicação e divisão dentro de expressões mais complexas, promovendo uma compreensão mais aprofundada da hierarquia das operações

Ambos os livros analisados oferecem recursos valiosos, mas a presença e o incentivo às representações intermediárias variam. O livro do 4º ano apresenta um estímulo inicial maior, que diminui com o tempo, enquanto o livro do 5º ano proporciona uma abordagem mais equilibrada ao longo das atividades, com suporte contínuo para representações auxiliares. A análise sugere que há uma necessidade de maior consistência no uso e incentivo das representações intermediárias para melhorar o entendimento e a prática dos conceitos matemáticos pelos alunos.

Palavras-chaves: Representações Intermediárias. Estruturas Multiplicativas Livro didático.

4 REFERÊNCIAS

DUVAL, R. *Semiósis e pensamento humano: Registros semióticos e aprendizagens intelectuais*. Trad. Lênio Fernandes Levy e Marisa Rosâni Abreu Silveira. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

DUVAL, R. *Semiósis e pensamento humano: Registros semióticos e aprendizagens intelectuais*. Trad. Lênio Fernandes Levy e Marisa Rosâni Abreu Silveira. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

DUVAL, R. *Ver e ensinar a matemática de outra forma: entrar no modo matemático de pensar: os registros de representações semióticas*. São Paulo: PROEM, 2011.

DUVAL, R. *Registros de Representações Semióticas e Funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática*. (2013). In: MACHADO, Sílvia Dias Alcântara *Aprendizagem Em Matemática: Registros de Representação Semiótica*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DUVAL, R. Entrevista: Raymond Duval e a Teoria dos Registros de Representações Semióticas. (2013). In: *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v.2, n°3, jul-dez 2013. Entrevista concedida a José Luiz Magalhães de Freitas e Veridiana Rezende.

VERGNAUD, G. A Teoria dos Campos Conceituais. In: BRUN, J. *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VERGNAUD, G. O longo e o curto prazo na aprendizagem da matemática. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1/2011, p. 15-27, 2011.

RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE FUNÇÃO POLINOMIAL DE 1º GRAU COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Ricardo Maurício da Silva ¹
Janiara Almeida Pinheiro Lima ²

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 provocou uma inegável defasagem na aprendizagem dos estudantes. Por mais que os docentes tenham se empenhado para cumprir seu papel educativo e os discentes buscado acompanhar as aulas remotas, mesmo assim, a práxis docente e a escola não conseguiram alcançar a todos os estudantes e nem evitar as dificuldades de aprendizagens subsequentes.

No contexto do ensino de Matemática, no âmbito da Secretaria de Educação de Pernambuco, algumas estratégias foram criadas institucionalmente para fazer com que os impactos fossem minimizados, dentre elas: aulas virtuais por meio da Plataforma *Google (Meet, Classroom)*, aulas *on-line* por meio do *Youtube* com o canal Educa-PE, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-PE), entre outras.

1 Especialista em Ensino de Ciências com ênfase em Matemática - FUNESO e Professor Efetivo de Matemática da Rede Estadual de Pernambuco. ricardoceegp@yahoo.com.br.

2 Mestre em Geografia - PPGeo/UFPE, Professora efetiva da Rede Estadual de Pernambuco e da Rede Municipal de Ensino do Recife. janiara8890@gmail.com.

No que tange ao planejamento docente, foram disponibilizados Reorganizadores Curriculares das diversas áreas de conhecimento e componentes curriculares (PERNAMBUCO, 2020), a fim de subsidiar o planejamento de aulas e possibilitar aos docentes uma prática que garantisse ao menos os conteúdos basilares para as séries subsequentes, como ocorreu com o componente curricular Matemática, em questão neste trabalho.

É comum que o conteúdo didático da Função Polinomial de 1º grau tenha assento no currículo das turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Mas, diante do quadro de crise sanitária advinda com a pandemia da Sars-Cov-2, muitos conteúdos foram aprendidos de forma difusa ou não foram compreendidos de forma satisfatória pelos estudantes.

Assim, diante da possibilidade em resgatar essas lacunas de aprendizagens imputadas pela pandemia, foi necessário promover novas oportunidades de aprendizagens, especialmente de conteúdos basilares da Matemática como é o caso da Função Polinomial de 1º grau. Portanto, o desvelar deste importante conceito desenhou-se numa turma de 2º ano do Ensino Médio e foi desenvolvido em uma disciplina eletiva, considerando de forma sensível as possíveis lacunas deixadas ao conhecimento matemático dos jovens durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Assim, os estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual (ETE) Professor Alfredo Freyre, localizada à Rua Zeferino Agra, nº 193, Água Fria, Recife-PE, puderam desfrutar de momentos de construção de conceitos matemáticos e rememorar, visitar ou aprender as características e aplicabilidade das relações biunívocas, pares ordenados, plano cartesiano, localização de pontos no plano cartesiano e da Função Polinomial do 1º grau.

Para desenvolver esse trabalho a primeira grande inspiração foi o livro “Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua” do professor Dr. José Nilson Machado, pois, sua obra motivou utilizar nas aulas de Matemática textos da Língua Portuguesa misturados com números, apresentando conceitos matemáticos através da relação entre letras e números, para estimular os estudantes durante a leitura e interpretação do texto proposto e quebrar as resistências cristalizadas na vivência cotidiana que colocam a Matemática como algo difícil ou destinada a ser compreendida por poucos.

Diante disso e tomando como base Machado (2001) e Constantino (2010) entende-se que a Matemática apresenta suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, dialoga com outros componentes curriculares, numa relação de paralelismo e complementaridade, a fim de superar suas próprias dificuldades e fortalecer-se. Neste aspecto, o ensino da Matemática no Ensino Médio há de considerar, conforme D’ Ambrósio (2007,p.7) menciona, que sendo ela “uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e para conviver com a realidade sensível e perceptível e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural”, é também esta ciência capaz de oferecer aos estudantes o entendimento do dia a dia por meio de seus códigos e símbolos.

Assim, o trato do conteúdo Função Polinomial de 1º grau, foi pensado a partir desse cenário e do uso de metodologias que possam aguçar a curiosidade epistemológica dos estudantes (Freire, 2007), onde é possível deixar o ensino de Matemática mais atraente e significativo (Moreira, 1999), por meio das reflexões provocadas e construção de conhecimento poderoso (Young, 2016). Por isso, um conjunto de ações didático-pedagógicas foram pensadas cuidadosamente para alcançar o entendimento e fruição dos estudantes nesta etapa de ensino.

Considerando que, é no Ensino Médio onde

espera-se que os alunos saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano; para modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento; compreendam que a Matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações; percebam a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído; saibam apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico (Brasil, 2006, p.69).

Entende-se também, que alguns conteúdos, conceitos e temas da Matemática são fundamentais e alicerçantes para a construção dos saberes sobre este componente curricular. A Função Polinomial de 1º grau insere-se nesse cenário e é um conhecimento matemático caro aos estudantes.

Segundo os PCN (Brasil, 2000, p.121),

O estudo das funções permite ao aluno adquirir a linguagem algébrica como a linguagem das ciências, necessária para expressar a relação entre grandezas e modelar situações-problema, construindo modelos descritivos de fenômenos e permitindo várias conexões dentro e fora da própria matemática. Assim, a ênfase do estudo das diferentes funções deve estar no conceito de função e em suas propriedades em relação às operações, na interpretação de seus gráficos e nas aplicações dessas funções.

Silva et al. (2016, p. 3), por sua vez, enuncia sobre esse tema que a “construção do conceito de função no ambiente escolar é muito importante para os alunos, uma vez que este é abordado em todos os níveis de ensino, de maneiras diretas e indiretas, sendo fundamental na busca do entendimento ou explicação de muitos fenômenos”.

Ressaltando a importância do conceito de função, Rêgo (2000, p.20) também enfatiza que

[...] O conceito de Função constitui-se um dos principais pré-requisitos para grande parte dos conteúdos desenvolvidos no Ensino Superior, uma vez que inúmeros problemas de Ciências Exatas, da Tecnologia, da Saúde e Ciências Sociais e Aplicadas podem ser modelados e estudados utilizando-se funções de uma ou várias variáveis.

O que reforça a ideia de Diniz *et al* (2020) quando enfatiza a importância do estudo da Função de primeiro grau no ensino médio, utilizando-se de estratégias didáticas inovadoras. Por isso, diante de sua importância, na oportunidade de reforçar este conteúdo com os estudantes, a maneira como retomou-se a discussão buscou alicerce na mediação docente proposta a partir das metodologias ativas (Bacich e Moran, 2018) e no protagonismo estudantil (Costa, 2000), uma vez que, segundo Moreira (2011), a aprendizagem significativa precisa partir de algo conhecido e a curiosidade epistemológica (Freire, 20007) sendo construída por meio de estímulos que dialoguem com as expertises dos sujeitos.

Sobremaneira, é importante ressaltar que o objetivo deste trabalho foi desenvolver o conceito de Função Polinomial de 1º grau junto a estudantes do 2º ano do Ensino Médio, sob a égide de uma educação matemática emancipadora, provocativa e acessível a todos.

2 CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS, REDESENHANDO CONCEITOS

Neste trabalho a metodologia consistiu de sequência didática, com uso dos princípios das metodologias ativas, que proporcionaram aos estudantes construir, de forma protagonista, o conceito de Função de 1º grau. É importante ressaltar o conceito de sequência didática, entendendo que é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (Zabala, 2007, p. 18).

Peretti e Costa (2013, p.6) enunciam e ressaltam em sua obra, de forma prática e elucidativa que “a sequência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem de seus alunos”.

Desse modo, a partir desse conceito a aula foi desenvolvida considerando os cenários educativos tanto de aulas na forma presencial (em sala de aula), como também de forma remota (*on-line*), seguindo etapas previamente planejadas e executadas de forma colaborativa com os discentes.

No que concerne à aula presencial, o primeiro momento da aula consistiu em provocar os estudantes a partir da leitura de texto codificado com letras e números (Figura 1). O texto escolhido foi “*Pegadas na Areia*” da autora Margaret Fishback Powers, presente no livro “*Memórias de um carro prata*” (Silva, 2013). A leitura do texto foi feita de forma voluntária e compartilhada com a mediação docente.

Figura 1 - Texto codificado adaptado do poema *Pegadas na Areia* de Margaret Fishback Powers

P3G4D45 N4 4R314

UM4 NO173 3U 71V3 UM 5ONHO...
5ONH31 QU3 3574V4 4ND4NDO N4 PR414 COM O 53NHOR 3 47R4V35 DO C3U, P4554V4M
C3N45 D4 M1NH4 V1D4.
P4R4 C4D4 C3N4 QU3 P4554V4, P3RC381 QU3 3R4M D31X4DOS DO15 P4R35 D3 P3G4D45
N4 4R314: UM 3R4 M3U 3 O OU7RO ER4 DO S3NHOR.
QU4NDO 4 UL71M4 C3N4 P455OU D14N73 D3 NÓ5, OLH31 P4R4 7R45, P4R4 45 P3G4D45
N4 4R314 3 NO731 QU3 MU1745 V3235, NO C4M1NHO D4 M1NHA V1D4, H4V14 4P3N45
UM P4R D3 P3G4D45 N4 4R314.
NO731 74M83M QU3 155O 4CON73C3U NO5 MOM3N7O5 M415 D1F3R3N735 3 4NGU5715O5
DO M3U V1V3R. 155O M3 48ORR3C3U D3V3R45 3 P3RGUN731 3N74O 4O 53NHOR:
- S3NHOR 7U M3 D15535735 QU3 UM4 V32 QU3 R35OLV1 T3 S3GU1R, 7U 4ND4R145
S3MPR3 COM1GO, 3M 7ODO O C4M1NHO. CON7UDO, NO731 QU3 DUR4N73 45 M41OR35
47R18UL4ÇO35 DO M3U V1V3R, H4V14 4P3N45 UM P4R D3 P3G4D45 N4 4R314. N4O
COMPR33NDO PORQU3 N45 HOR45 3M QU3 3U M415 N3C355174V4 D3 71, 7U M3 D31X4553
5O21NHO.
O S3NHOR M3 R35POND3U:
- M3U QU3R1DO F1LHO, J4M415 3U 73 D31X4R14 N45 HOR45 D3 PROV45 3 D3 5OFR1M3N7O.
QU4NDO V1573, N4 4R314, 4P3N45 UM P4R D3 P3G4D45, 3R4M 45 M1NH45. FO1
3X4T4M3NT3 41 QU3 3U 73 C4RR3GU31 NO5 8R4ÇO5.

Fonte: Silva, 2013, p.81.

O segundo momento consistiu em identificar a relação biunívoca entre números e letras, presentes no texto, demonstrada de várias formas, por meio de tabela, uso do diagrama de Venn e identificação de pares ordenados e construção de plano cartesiano, respectivamente.

O Quadro 1 serviu de base para que os estudantes fizessem a relação letra-número com o texto codificado, sendo apresentada a eles sem preenchimento e cada um foi preenchendo a sua. Os números de 1 a 8 substituíram as letras, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 1 - Relação entre números e letras - sem preenchimento

1	2	3	4	5	7	8

Fonte: Silva, 2021.

Quadro 2 - Relação entre números e letras - preenchida

I	Z	E	A	S	T	B
1	2	3	4	5	7	8

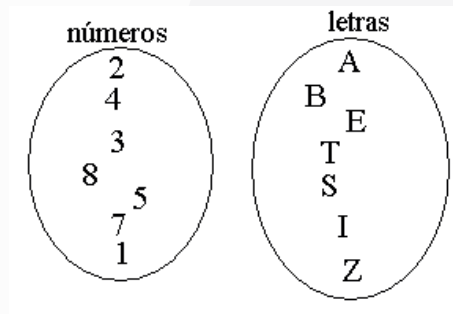
Fonte: Silva, 2021.

Em seguida, foi utilizado o Diagrama de Venn, por isso, é importante salientar previamente o seu conceito. Conforme Martins (2014, p.1)

Dá-se o nome de diagrama de Venn a todo o diagrama que possibilita a visualização de propriedades e de relações entre um número finito de conjuntos. Os diagramas de Venn são representados por linhas fechadas, desenhadas sobre um plano, de forma a representar os conjuntos e as diferentes relações existentes entre conjuntos e elementos.

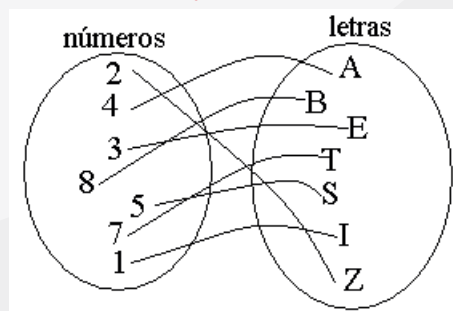
O diagrama de Venn utilizado na aula (Figura 2) teve o objetivo de facilitar a visualização da relação (números e letras) pelos estudantes, fazendo a respectiva associação, conforme Figura 3.

Figura 2 - Diagrama de Venn - sem associação



Fonte: Silva, 2021.

Figura 3 - Diagrama de Venn - com associação



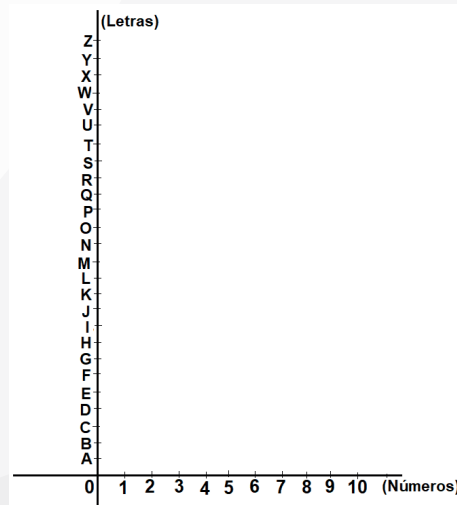
Fonte: Silva, 2021.

Por sua vez, os pares ordenados foram construídos a partir da relação entre números e letras presentes no texto codificado, sendo inicialmente escritos pelos estudantes no caderno e, em seguida, solucionado

coletivamente de forma oral, com a mediação do professor. Houve a socialização da turma no quadro branco (aula presencial) e no chat do *Google Meet* (aula remota). A sequência de pares ordenados encontrada foi ordenada da seguinte forma: primeiro número e depois a letra (número, letra). Assim, a sequência encontrada nesta atividade foi: (1, I), (2, Z), (3, E), (4, A), (5, S), (7, T), (8, B).

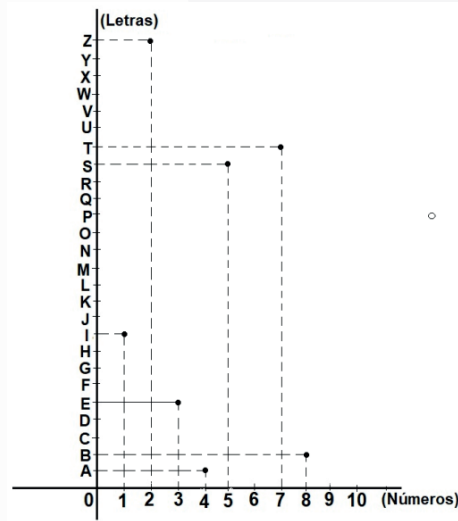
Dando continuidade, foi solicitado pelo professor a construção de um plano cartesiano pelos estudantes em seu caderno (Figura 4), com o auxílio de uma régua, adotando para o eixo horizontal os números de 0 a 10, e para o eixo vertical as letras de A a Z, definindo assim o plano cartesiano conforme a relação entre números e letras indicada no texto (Figura 4). Utilizando a Figura 4, os estudantes fizeram as relações entre letras e números, localizando, a partir da relação dos eixos, os lugares (quadrantes) dos pares no plano cartesiano e a correspondência entre eles (Figura 5).

Figura 4 - Plano Cartesiano - sem a localização dos pontos



Fonte: Silva, 2021.

Figura 5 - Plano Cartesiano - com a localização dos pontos



Fonte: Silva, 2021.

No terceiro momento da aula, os estudantes foram estimulados a resolver uma situação-problema presente no cotidiano urbano com base na Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP (Bacich e Moran, 2018), relacionando a dependência entre grandezas matemáticas, ao mesmo tempo em que percebiam, na mesma a relação de lugar e distância que envolvia o seu bairro e sua cidade, contextualizando e trazendo sentido prático aos conteúdos que estavam sendo vivenciados (Cavalcanti, 2014).

A situação-problema foi a seguinte: “Rodrigo pegou um táxi no bairro da Boa Vista, centro do Recife, para ir ao centro comercial do bairro de Água Fria e foi informado pelo taxista que pagaria R\$ 5,12 pela bandeirada (ou seja: valor fixo) e R\$ 2,49 por cada quilômetro rodado, conforme mostrava o taxímetro do veículo, percorrendo uma distância total de 8 km”. Com base nesta situação, foi solicitado aos estudantes que respondessem às seguintes questões:

- Quais as grandezas envolvidas na situação-problema proposta e qual a relação matemática que existe entre elas?
- Como podemos representar na forma de expressão matemática a situação proposta?
- Quanto Rodrigo pagou ao motorista ao finalizar a corrida?
- Quanto Rodrigo pagaria se a distância percorrida fosse de 20 km?

Desse modo, buscou-se trazer à tona as relações da Matemática com o cotidiano e conduzindo de forma indireta para a compreensão do espaço, conceito que perpassa de forma diferente as ciências da Matemática e da Geografia, mas, que se entrelaçam a partir do entendimento do ser e estar no mundo por parte do somatório de saberes contextualizados e com significado.

3 RESSIGNIFICANDO, CAMINHANDO, DISCUTINDO E APRENDENDO

Considerando as estratégias metodológicas previamente planejadas para a execução destas aulas, iniciou-se o trabalho com a leitura do texto. Neste momento, foi possível notar, de imediato, que a reação dos estudantes foi rejeitar o texto, sob a alegação de sua aparência estranha, diferente, exótica e pouco comum, comparado aos textos veiculados na língua materna, pois, o texto estava codificado, ou seja, escrito com uma mistura de números e letras.

Contudo, depois de provocados a decodificar o texto, se lançaram a tentar fazer a leitura e perceberam que conseguiam decodificar as palavras, que aquelas palavras escritas com números e letras misturadas faziam sentido, o que provocou euforia e muita empolgação, pois, a medida que alguns estudantes iam compreendendo o texto, começavam a ajudar uns aos outros. Tudo isso ocorreu de forma muito rápida.

Em seguida, alguns estudantes se ofereceram para ler o texto em voz alta, então, foi sugerido que cada um deles lesse uma parte do texto, para ter certeza de que eles haviam compreendido mesmo, e também reforçando o estímulo ao trabalho coletivo. Após a leitura, iniciou-se uma breve discussão do enredo ali mencionado.

Após a discussão, os estudantes identificaram a relação biunívoca entre os números e letras presentes no texto, de acordo com os modelos apresentados no Quadro 1 e no Quadro 2, o que não demorou muito, porém, alguns estudantes ainda demonstraram dificuldade em relacionar o número a sua respectiva letra, dificuldade esta que foi sanada entre eles mesmos, ou seja, os que compreenderam de imediato, passaram a explicar aos demais protagonizando a sua aprendizagem.

Com o quadro totalmente preenchido e associando os números às suas respectivas letras, a etapa seguinte foi a de associar os números e as letras que agora estavam inseridos em dois diagramas de Venn, etapa que foi realizada com pouca dificuldade, pois os estudantes perceberam, após alguns minutos, que havia ali uma relação entre “os elementos dos dois conjuntos diferentes e finitos”, conforme mencionado por eles.

Foi a partir deste momento, da constatação que em números e letras formavam, cada um um conjunto, que foram mencionadas pela primeira vez durante esta atividade, as palavras “conjuntos” e “elementos”, evidenciando sua compreensão para relacionar os elementos correspondentes dos dois conjuntos em questão, o que foi feito rapidamente por quase todos os discentes, no entanto, alguns precisaram de um tempo a mais para concluir a tarefa.

Dando prosseguimento a atividade, ficou notável que o texto levou os estudantes a desenvolverem um raciocínio matemático com a construção do conceito de par ordenado, a partir da relação entre números e letras, levando-os a conclusão de que havia ali uma relação entre dois elementos distintos para formar um par, e que havia também uma ordem específica para a construção dos pares: primeiro o número e depois a letra, critério que foi compreendido e realizado corretamente pelos discentes como mostra o modelo a seguir: (1, I), (2, Z), (3, E), (4, A), (5, S), (7, T), (8, B).

Na sequência, quando os estudantes iniciaram a localização desses pares ordenados organizados nos parênteses em um plano cartesiano, plano este que foi construído por eles em seus próprios cadernos, seguindo a recomendação de que deveriam organizar o eixo horizontal com números de 0 a 10, postos em intervalos iguais, e o eixo vertical com letras de A a Z, postos em intervalos iguais, o que também foi realizado, foi que aconteceram alguns entraves. Este foi um dos momentos mais demorados e delicados da aula, pois, os discentes demonstraram certa dificuldade na construção do plano cartesiano, até porque, nem todos estavam com uma régua em seus materiais pedagógicos naquele momento e, entre os estudantes que estavam de posse de uma régua, alguns demonstraram certa dificuldade em usá-la.

Superada essa dificuldade preliminar, os pares ordenados ou pontos foram sendo localizados, um a um, em suas devidas posições no plano

cartesiano sempre com a mesma ideia: cada número associado a sua respectiva letra e vice-versa. A localização desses pares ordenados, assim como, a construção do plano cartesiano, proporcionaram um entendimento de localização de pontos em um plano; a correspondência matemática entre elementos de diferentes conjuntos contidos em retas diferentes e que havia também entre os números e as letras presentes do texto uma ligação, uma correspondência, como se um, de certa forma, dependesse do outro, pois, como disseram alguns dos estudantes: “ao retirar o número 4 (quatro) do texto, também estaríamos retirando a letra A”, e assim por diante.

Porém, para que esta ideia de “dependência” ficasse melhor compreendida, e principalmente a ideia de dependência entre grandezas, passamos para terceira etapa da aula que foi a resolução da situação-problema proposta: “Rodrigo pegou um táxi no bairro da Boa Vista, centro do Recife, para ir ao centro comercial do bairro de Água Fria e foi informado pelo taxista que pagaria R\$ 5,12 pela bandeirada (ou seja: valor fixo) e R\$ 2,49 por cada quilômetro rodado, conforme mostrava o taxímetro do veículo, percorrendo uma distância total de 8 km”. Nesse momento da aula foi solicitado aos estudantes que respondessem aos questionamentos a seguir, onde as respostas foram inusitadas:

Para a questão a) *Quais as grandezas envolvidas na situação-problema e qual a relação matemática que existe entre elas?*, algumas das respostas foram:

- *As grandezas são o dinheiro e a distância percorrida, e a relação de dependência entre elas é que quanto maior a distância, maior será o valor pago (Estudante A);*
- *As grandezas são o quilômetro e o dinheiro, eles estão se relacionando e quanto mais anda, mais caro fica (Estudante b);*
- *As grandezas são o tempo e o dinheiro no taxímetro, eles estão se relacionando, ou seja, quanto mais tempo passa, mais tem que pagar (Estudante c);*
- *As grandezas são os quilômetros rodados e as ‘bandeiradas’, eles estão se relacionando assim: quanto mais quilômetros ele anda, mais ‘bandeiradas’ o táxi dá, então fica mais caro! ((Estudante d).*

O interessante entre as respostas dos estudantes é que todas elas, de certa forma, relacionam a distância percorrida pelo táxi e o valor a pagar, o que demonstra uma compreensão matemática da situação-problema proposta, indicando que o raciocínio matemático está sendo desenvolvido pois, chegaram a conclusão que quanto maior a distância percorrida pelo táxi, maior será o valor a pagar, isso mostra que houve a compreensão dos estudantes de que as grandezas em questão são diretamente proporcionais e além disso, leva-os a conectar a Matemática ao seu cotidiano, elevando a importância da aprendizagem desta ciência para a vida, o que Moreira (2011) enunciam como aprendizagem significativa.

A outra questão foi a seguinte *b) Como podemos representar na forma de expressão matemática a situação-problema?*. A maioria das respostas obtidas foi da seguinte forma: “8km vezes 2,49 + 5,12 reais”; “2,49 reais, vezes 8 km, somado com o valor fixo de 5,12 reais”; “8 multiplicado por 2,49, depois soma o resultado com o valor fixo que é 5,12”.

O que chamou a atenção para as respostas desta pergunta foi o fato dos discentes escreverem as expressões “por extenso”, sem utilizar necessariamente uma fórmula matemática, como geralmente é esperado por nós professores, como por exemplo, a expressão da função polinomial do 1º grau $f(x) = ax + b$ ou sua representação específica com relação à situação-problema proposta $f(x) = 2,49x + 5,12$, muito embora, a ideia matemática representada pelos estudantes estivesse correta.

Haja vista, eles mostraram que compreenderam o fato de que a variável “x” da função polinomial do 1º grau, presente na situação-problema em questão, representava a distância percorrida pelo táxi, ou seja, “2,49 reais, vezes 8 km, somado com o valor fixo de 5,12 reais”, o que revela que a aprendizagem deles sobre o problema proposto, mesmo que de forma bem particular, acerca da função polinomial do 1º grau do problema $f(x) = 2,49x + 5,12$, assim como, o valor de $x = 8$, aconteceu e ao passo que também demonstra que o raciocínio matemático ainda precisa ser refinado, do ponto de vista de sua formalização algébrica.

Na questão *c) Quanto Rodrigo pagou ao motorista ao finalizar a corrida?*, a maioria dos estudantes respondeu que: “ao finalizar a corrida Rodrigo pagou a quantia de 25,04 reais, no total”. Esse valor total estava correto, pois, representava o resultado da multiplicação do valor do

quilômetro rodado, R\$ 2,49, pela distância de 8km percorrida pelo táxi, e esse resultado somado ao valor fixo inicial de R\$ 5,12, ou seja: $2,49 \cdot 8 + 5,12 = 25,04$ reais.

Por fim, na questão d) *Quanto Rodrigo pagaria se a distância percorrida fosse de 20 km?*, a maioria dos estudantes respondeu a princípio que *“bastaria trocar a distância de 8km pela nova distância que agora era de 20 km”* e as respostas específicas foram: *“20km vezes 2,49 + 5,12 reais, que dá 54,92 reais”*; *“2,49 reais, vezes 20 km, somado com o valor fixo de 5,12 reais, igual a 54,92 reais”*; *“20 multiplicado por 2,49, depois soma o resultado com o valor fixo que é 5,12, total de 54,92”*.

A partir das respostas dos estudantes às perguntas da situação-problema, foi possível aferir que os mesmos compreenderam a importância de representar uma situação-problema em uma expressão matemática; a relação de dependência entre grandezas; a expressão matemática da função do 1º grau, ou seja, $f(x) = ax + b$; que a função polinomial do 1º grau tem um valor fixo, representado por “b” chamado de coeficiente linear; que a função polinomial do 1º grau depende do valor da variável “x”, ou seja, para cada valor de “x”, a função assume um novo valor de “f(x)”; a importância de uma boa leitura e interpretação de uma situação-problema facilita sua compreensão; e que a representação de uma situação-problema em uma expressão matemática algébrica facilita cálculos posteriores.

Conforme os resultados apresentados, ressalta-se a aplicabilidade desses conhecimentos matemáticos para a compreensão de situações cotidianas e que dialogam com as vivências dos estudantes.

É importante destacar que o público que frequentou as aulas presenciais nem sempre foi o mesmo que participava das aulas *on-line* e vice-versa. Trazendo assim, um cenário bastante desafiador a cada aula. Pensando nisso, as situações didáticas vivenciadas na sala de aula presencial foram replicadas na sala de aula virtual, buscando atender a todos os estudantes e compreendendo que o momento pandêmico em questão requereu pensar sensivelmente nas especificidades de cada um.

Sobremaneira, foi possível notar que ambas as aulas, tanto a presencial quanto a remota, conseguiram motivar os estudantes a tirar dúvidas, bem como, os desafios lançados a partir da sequência didática, especialmente a partir da resolução da situação-problema, com as questões postadas no

Google Classroom e socializadas na aula (presencialmente) e no momento de interação síncrona por meio do *Google Meet* (aula *on-line*).

Foi possível notar que, nos três momentos elencados pela sequência didática proposta, a mediação docente para que o conhecimento prévio do estudante fosse potencializado e contribuísse para a construção de uma aprendizagem significativa e de conhecimento poderoso e contextualizado com a vida (Young, 2016) foi fundamental. Este aspecto da aula reforça a ideia de que as metodologias ativas precedem a mediação docente e o protagonismo que se espera dos estudantes não consegue ocorrer se a docência não estiver imbuída de conhecimento, sensibilidade, amorosidade e planejamento de ações condizentes com seu público e com as situações didáticas.

Notou-se também, que revisitar conteúdos e conceitos matemáticos de maneira diversificada, utilizando de estratégias complementares e que imprimiram aumento gradual do nível de dificuldade, ajudou a construir o raciocínio matemático e estimular os estudantes a prosseguir. O que pode parecer óbvio, mas que, nem sempre é uma estratégia docente ensinar o que não foi aprendido adequadamente em séries anteriores, embora seja um dever docente abraçar as lacunas discentes e saná-las com o compromisso que a educação exige, conforme nos ensina Freire (2007) e conforme também nos mostrou a pandemia.

Por fim, destaca-se a potencialidade de explorar a Função Polinomial de 1º grau e sua compreensão para além das situações específicas do ensino de Matemática. Considerando a questão interdisciplinar implícita nesta aula, percebe-se que as proposições de Machado (2003) e Constantino (2010) se afirmam, bem como, a partir da construção da tabela e a produção dos eixos do plano cartesiano colaboraram para alicerçar a compreensão de conteúdos e conceitos pertinentes a outras ciências como a Geografia, no que tange, por exemplo, a Localização Geográfica, bem como, a Cartografia e os elementos que compõem os mapas, abrindo espaço para aulas que dialoguem com possibilidade interdisciplinar real que existe entre as disciplinas escolares.

Ainda nessa perspectiva, entrelaçando a aula apresentada e a Geografia, compartilha-se aqui o conhecimento sobre o espaço vivido (Lefebvre, 2013), sobre o cotidiano (Cavalcanti, 2014) e sobre o sentido

(Nunes e Castrogiovanni, 2018), na perspectiva de que os estudantes, em situação de protagonismo realizam as conexões com o conhecimento prévio que carregam, bem como ressignificam as cotidianidades na perspectiva de abranger outros entendimentos sobre sua vida e seu dia a dia.

Assim, infere-se desta experiência que além da aprendizagem evidente dos estudantes, a relação professor-aluno, a relação teórico-metodológica, a relação teoria-prática e as relações escola-cotidiano são importantes para a vida dos estudantes e para o processo de ensino-aprendizagem, estando todas elas conectadas e trazendo em si a relevância para construção de uma cidadania consciente e crítica da realidade vivida.

5 REFERÊNCIAS

DINIZ, I. G. A.; FERREIRA, J. L.; COSTA, A. P. D. A. O ensino de função polinomial do primeiro grau: um estudo sob a ótica da Teoria das Situações Didáticas numa turma do Ensino Médio. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, SP, v. 17, 2020, p.1-23. eISSN: 25269062. Disponível em: <http://revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/363>. Acesso em: 19 ago. 2021. DOI:doi.org/10.37001/remat25269062v17id363.

BACICH, L. ; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000.

CAVALCANTI, L. S. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia?. In:

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 35-61.

CONSTANTINO, G. A. Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua [MACHADO, N. J. – 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993]. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 1, n. 1, set. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/166/18. Acesso em: 18 ago. 2021.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 1 ed. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

D’AMBROSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LEFEBVRE, H. **La producción del espacio**. Madrid: Capitan Swing, 2013.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, E. G. M. Diagrama de Venn. **Rev. Ciência Elem.**, 2014, v.2, n. 01:020. Disponível em: <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/static/docs/artigos/2014-020.pdf>. Acesso em: 18 ago. 20121. Doi:org/10.24927/rce2014.020.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e texto complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2011.

NUNES, D. B.; CASTROGIOVANNI, A. C. **A importância do sentido nas aulas de Geografia: possíveis caminhos para um (re)**

conhecimento entre o sujeito e o mundo. In: Movimentos para ensinar geografia: oscilações. 2.ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. P. 199-216.

PERNAMBUCO. **Reorganização curricular ensino médio:** expectativas de aprendizagem prioritárias e complementares de matemática. Pernambuco, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/ENSINO%20M%C3%89DIO%20-%20MATEM%C3%81TICA%20-%20REORGANIZA%C3%87%C3%83O%20CURRICULAR.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PERETTI, L.; COSTA, G. M. T. Sequência didática na Matemática. **REI - Revista de Educação do Ideau.** v. 8, n. 17 - Janeiro - Junho 2013 Semestral. ISSN: 1809-6220. Disponível: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/8879e1ae8b4fdf5e694b9e6c23ec4d5d31_1.pdf . Acesso em: 18 ago. 2021.

RÊGO, R. G. **Um Estudo sobre a Construção do Conceito de Função.** Tese (Doutorado em Educação) UFRGN, Natal, 2000.

SILVA, R. M. **Memórias de um carro prata.** Olinda - PE: Livro rápido, 2011.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa,** v. 46, n.159, p. 18-37, jan/mar. 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEMANA DA MATEMÁTICA - “TECENDO RAÍZES: MATEMÁTICA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL”

Cristiana de Castro Lacerda¹
Carlos Eduardo Gomes da Silva²
Doriele Andrade Duvernoy³

1 INTRODUÇÃO

O Ensino da Matemática pode ser significativamente enriquecido pela inclusão de atividades que destacam as contribuições culturais de diversas etnias e povos. A integração das relações étnico-raciais não só promove um entendimento mais amplo e inclusivo da Matemática, mas também valoriza as ricas tradições culturais que contribuem para o conhecimento matemático global.

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é um passo fundamental para a promoção da educação étnico-racial e para a valorização da diversidade no ambiente escolar, destacando a importância de integrar a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo.

Este relato de experiência descreve a Semana da Matemática, que explorou a temática “Tecendo Raízes: Matemática e as Diversidades

1 Mestre em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, crisc_lacerda@hotmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco, carlos.egsilva@adm.educacao.pe.gov.br

3 Doutora em Educação (Université Lumière Lyon 2) doriele.andrade@upe.br

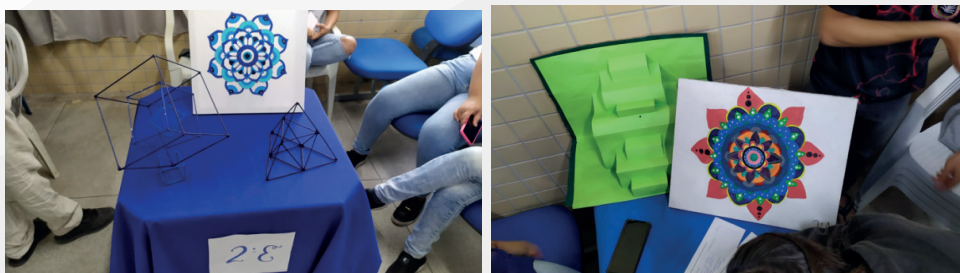
Étnico-Raciais”, promovendo um aprendizado contextualizado e valorizando as referências culturais da comunidade. O projeto focou em educar para o (re)conhecimento e valorização da diversidade e da diferença, integrando dimensões étnico-raciais no currículo escolar.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Iniciamos com um planejamento estratégico, onde realizamos um levantamento abrangente das referências culturais e patrimoniais da comunidade local; trabalhamos para correlacionar essas referências culturais com os conceitos de patrimônio cultural; Investigamos como padrões matemáticos se manifestam em elementos da cultura africana e indígena, como artefatos, arquitetura e tradições. Este processo de correlação ajudou a criar uma base sólida para a integração da matemática com a diversidade cultural, mostrando aos alunos como a matemática está presente nas suas próprias culturas e histórias, enriquecendo o aprendizado e tornando-o mais relevante e contextualizado.

Durante a Semana da Matemática, cujo tema foi “Tecendo Raízes: Matemática e Diversidade Étnico-Racial,” realizamos uma série de atividades projetadas para explorar e integrar a temática étnico-racial no ensino da matemática. A programação incluiu a construção de fractais, a criação de instrumentos africanos; e jogos e arte indígena e africana. Ao explorar essas atividades os alunos puderam apreciar a Matemática de uma maneira mais rica e contextualizada

Imagem 1: Mandalas e Formas Geométricas



Fonte: arquivo escolar

A construção de fractais é uma atividade fascinante e educativa, que pode ser explorada através de diversas culturas. Nessa atividade, os estudantes criaram mandalas e formas geométricas, utilizando princípios fractais, explorando simetria e repetição de padrões, baseados em padrões encontrados na arte e arquitetura africana, como os tecidos kente e os layouts de aldeias tradicionais.

A construção de instrumentos africanos foi outra atividade enriquecedora. Muitos instrumentos, como tambores e xilofones, possuem bases matemáticas em seus padrões de construção e sons. Os alunos construíram réplicas de tambores djembe, discutindo as proporções e formas geométricas envolvidas e criaram pequenos balafons, explorando as relações matemáticas nas notas musicais e na construção dos instrumentos. Essas atividades permitiram que os alunos aplicassem conceitos de geometria e proporções, além de entenderem a importância cultural e matemática dos instrumentos musicais africanos.

Imagem 2: Instrumentos Africanos



Fonte: arquivo escolar

Jogos tradicionais frequentemente envolvem estratégias matemáticas e lógica, proporcionando uma forma divertida e interativa de aprender matemática. Nessa perspectiva foram trabalhados jogos como o mancala, um jogo de contagem e estratégia popular em várias culturas africanas, e o jogo da onça, um jogo indígena brasileiro que envolve estratégia e lógica, similar ao xadrez, onde os alunos exploraram conceitos de planejamento e táticas. Essas atividades ajudaram os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico e estratégia, além de explorar como diferentes culturas utilizam jogos para ensinar e aprender matemática.

Imagem 3: Mancala e Jogo da Onça



Fonte: arquivo escolar

Para compartilhar os projetos com a comunidade escolar, os alunos prepararam exposições e apresentações. As exposições incluíram murais e maquetes representando as descobertas dos alunos sobre a conexão entre matemática e cultura. As apresentações também incluíram sessões interativas, nas quais os alunos demonstraram suas descobertas e reflexões sobre a interseção entre matemática e diversidade cultural, proporcionando um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo.

Imagem 4: Culminância da Semana da Matemática – exposições e apresentações



Fonte: arquivo escolar

3 RESULTADOS

Após a semana, coletamos feedback de alunos, professores e membros da comunidade. As reflexões destacaram o engajamento e aprendizado, com os alunos demonstrando um interesse renovado pela matemática ao conectar o conteúdo com suas próprias culturas. O feedback indicou que a abordagem contextualizada tornou os conceitos matemáticos mais significativos e compreensíveis. A interação com elementos culturais ajudou os alunos a ver a matemática como uma ferramenta útil e relevante em diversos contextos.

A valorização da diversidade foi outro ponto importante. As atividades promovidas contribuíram para um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, com a valorização da diversidade cultural sendo evidente não apenas nas atividades, mas também nas discussões e interações entre alunos e professores. As atividades ajudaram a promover um sentimento de pertencimento e orgulho cultural entre os alunos.

A integração curricular também se destacou, mostrando a eficácia de um ensino mais inclusivo e contextualizado. A integração das questões étnico-raciais no currículo de matemática demonstrou que a abordagem interdisciplinar enriqueceu o ensino e promoveu uma visão mais ampla dos conteúdos matemáticos. A experiência também destacou a importância de um currículo que reflita e valorize a diversidade cultural.

A Semana da Matemática “Tecendo Raízes: Matemática e Diversidade Étnico-Racial” teve um impacto significativo na comunidade escolar. O envolvimento ativo de alunos e professores, a criação de projetos inovadores e a promoção de um ambiente inclusivo foram aspectos fundamentais para o sucesso da iniciativa. A experiência proporcionou oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores, que aprimoraram suas habilidades em criar e implementar atividades interdisciplinares e contextuais. A colaboração entre disciplinas e o engajamento com temas culturais enriqueceram a prática pedagógica.

Além disso, a Semana da Matemática fortaleceu a conexão entre a escola e a comunidade local, promovendo um diálogo contínuo sobre a importância da diversidade e a aplicação da matemática em contextos culturais. Para o futuro, planejamos continuar a integrar questões étnico-raciais no currículo de forma ainda mais ampla e criativa. Pretendemos expandir as parcerias com a comunidade e explorar novas formas de conectar a matemática com a rica diversidade cultural de nossa região. A experiência demonstrou que a matemática pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a valorização da diversidade, e estamos comprometidos em continuar nesse caminho.

Assim, esta atividade foi uma experiência enriquecedora que evidenciou como a matemática pode servir como um veículo para a valorização e compreensão da diversidade cultural. Através de um planejamento estratégico e da execução de atividades práticas e interativas, conseguimos integrar as leis 10.639/03 e 11.645/08 ao ensino da matemática, promovendo um ambiente escolar inclusivo e significativo. A experiência reforçou a importância de um currículo que reflita e valorize a diversidade cultural e preparou o caminho para futuras iniciativas educacionais que promovam a equidade e a inclusão.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura

Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008

TAREFAS ESTATÍSTICAS PREDOMINANTES NO LIVRO DIDÁTICO

Emilly Joyce Alcântara da Silva¹
Igor Pereira Vieira Couto²
Cleide Oliveira Rodrigues³

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

A Educação Estatística é um campo da Educação Matemática que cada vez mais se preocupa em formar cidadãos com Letramento Estatístico (LE), capazes de pensar criticamente e tomar decisões conscientes (Gal, 2002). A sociedade está progredindo e os avanços tecnológicos são explícitos, temos cada vez mais acesso a informações e notícias, e compreendê-las e filtrá-las é importante para o indivíduo. As discussões levantadas por Gal (2002), sobre a Educação Estatística entram na perspectiva do LE que dialogam sobre os importantes aspectos estatísticos e sociais.

O movimento constante da sociedade nos faz refletir sobre como formar cidadãos com LE. O professor é desafiado a assumir esse papel. Os documentos curriculares como a BNCC - Base Nacional Comum Curricular - indicam elementos da estatística a serem trabalhados em sala de aula desde o Ensino Fundamental (EF) (Brasil, 2018). A função do professor envolve buscar e utilizar recursos para atender a essas recomendações. O

- 1 Mestranda em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, joyce.alcantara@ufpe.br
- 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, igorvcouto13@outlook.com
- 3 Profª Dra. do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, cleide.ordrigues@ufrpe.br

Livro Didático (LD) é um recurso amplamente utilizado, embora não seja o único disponível, desempenha um papel significativo na sala de aula.

O LD tem sido objeto de pesquisa em diferentes níveis acadêmicos. Santos, Santos Junior e Velasquez (2018) discutem os conteúdos estatísticos e probabilísticos no LD dos anos finais do EF e a possibilidade do LE. Os autores apontam, em duas coleções analisadas, que em nível de LE, apresentam inconsistências em diferentes níveis. Em conclusão, o LD precisa passar por mudanças para que o LE esperado seja alcançado, tornando as tarefas do LD um recurso para esse objetivo.

Essas tarefas coordenam a prática letiva em sala de aula, propiciando o trabalho matemático (Ponte, 2014). Conforme Ponte (2005), existem diferentes tipos de tarefas, as quais desempenham papéis importantes na aprendizagem, sendo elas: exercícios, problemas, investigações e exploratórias. O autor define exercícios e problemas como tarefas fechadas, mas uma com o desafio baixo e a outra com o desafio alto, respectivamente. As investigações e as exploratórias são tarefas abertas, sendo as de investigação com um desafio alto e as exploratórias acessíveis.

As tarefas exploratórias têm o intuito de fazer com que o aluno explore e descubra os conceitos matemáticos a partir da exploração (Ponte, 2014). Ainda, segundo o autor, esse tipo de tarefa possibilita ao aluno encontrar o resultado de diferentes formas e facilita os momentos de discussão entre alunos e o professor. Logo, pensar nas tarefas exploratórias também é propor a criticidade, participação ativa e possibilidades para os estudantes desenvolverem o LE.

Diante dessas colocações, nosso objetivo é apresentar um estudo realizado pelo grupo de pesquisa GETEMAT - Grupo de Estudos e Pesquisas em Tendências da Educação Matemática e Formação Docente - sobre identificar e adaptar tarefas estatísticas em exploratórias de LDs de Matemática do EF Anos Finais. Fizemos indagações durante o estudo, como: identificamos tarefas exploratórias nos livros didáticos? Podemos adaptar tarefas de diferentes naturezas para que tenham características exploratórias? Quais as adaptações necessárias? Existem desafios enfrentados pelo grupo para realizar esse estudo?

2 DESENVOLVIMENTO

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa. Observando os aspectos das tarefas apresentadas e discutidas pelo grupo, o qual é formado por duas docentes universitárias, e estudantes de licenciatura em Matemática, pedagogia e mestrado. Duas tarefas, escolhidas por estudantes diferentes, passaram por parâmetros para definir se a tarefa modificada era exploratória. Na Imagem 1, tem-se o cartaz colocado na parede para que o grupo pudesse observar.

Imagem 1: aspectos das tarefas



Fonte: autoria própria

Após reuniões do grupo de pesquisa, para a compreensão de aspectos voltados ao LE e as tarefas exploratórias, um estudo prático foi sugerido. A proposta era selecionar no LD tarefas estatísticas adaptáveis para exploração. Os resultados abordados são de duas tarefas do grupo. Observou-se que, existe: i) dificuldade em encontrar boas tarefas estatísticas no LD, predominam exercícios e problemas e ii) falta o foco no LE. Diante dessas observações, o grupo seguiu para a dimensão prática da atividade.

Na imagem 2 observa-se a tarefa do livro do EF “A conquista da Matemática” do 7º ano (Giovanni, 2022), escolhida por uma das estudantes do grupo. Nota-se que existem algumas características de exercício, é uma tarefa fechada e de baixa dificuldade, não precisaria pensar muito para respondê-la. o aluno apenas aplicaria o conteúdo que lhe foi ensinado.

Imagem 2: recorte da tarefa do livro

ATIVIDADES 2. a) O consumo médio mensal de aproximadamente 13,83 m³.

Responda às questões no caderno.

1. A tabela a seguir mostra a quantidade de estudantes matriculados nos períodos manhã, tarde e noite em uma escola de línguas.

Curso \ Período	Manhã	Tarde	Noite
Inglês	15	16	14
Espanhol	21	20	25

Calcule a média de estudantes matriculados:

Manhã: 18; Tarde: 18; Noite: 19,5.

a) por curso. b) por período.

Inglês: 15; Espanhol: 22.

2. Os estudantes do 7º ano de uma escola calcularam, em metro cúbico, a média de consumo de água de cada mês, considerando o consumo da residência de cada um dos 20 estudantes da turma. Em seguida, construíram o seguinte gráfico.

Fonte: Giovanni (2022)

A tarefa escolhida da Imagem 3 foi selecionada por outro estudante do grupo, motivado por ser possível utilizar gráficos para representar os dados. A tarefa aparentava perguntas diversificadas, mas fechadas. Estando como uma tarefa de fixação, ou seja, um exercício.

Imagem 3: tarefa sem modificação

10. Em uma pesquisa, constatou-se que no país P a população no ano t era assim distribuída:

Classes: Faixas de idades	Número aproximado de pessoas em milhões	Porcentagens aproximadas
Menores de cinco anos	18	7%
5 - 17	45	18%
18 - 24	28	12%
25 - 34	43	18%
35 - 44	33	14%
45 - 64	45	19%
65 ou mais	29	12%
Total	241	

A frequência relativa da classe 18-24 é de, aproximadamente, 12%, porque o quociente de 28 por 241 equivale, aproximadamente, a 0,116, ou seja, 11,6%, que "arredondados" resultam em 12%.

a) Confira as porcentagens aproximadas registradas na tabela acima, das classes 25-34 e 45-64.

b) Considerando que a parte da população que trabalha concentra-se entre as idades de 18 a 64 anos, qual a porcentagem desta parte em relação a toda a população?

c) Para resolver o item anterior, Claudia somou $7 + 12 = 19$, subtraiu $100 - 19 = 81$ e respondeu: 81%. Ela raciocinou corretamente ou não?

d) Em qual condição o raciocínio que Claudia fez daria certo?

Fonte: Mazzeiro e Machado (2012)

As primeiras adaptações explicitaram as dificuldades do grupo em realizar essa ação. Nas imagens abaixo (4 e 5) apresentam o resultado das modificações. Os estudantes buscaram alcançar os parâmetros estabelecidos para que possamos ter uma tarefa exploratória.

Imagem 4: tarefa do livro modificada

Um grupo de amigos decidiram realizar uma pesquisa de levantamento de dados. A pesquisa consistia em contabilizar a quantidade de alunos por curso e período de uma escola.

Observe abaixo os dados coletados:

Curso \ Período	Manhã	Tarde	Noite
Inglês	15	16	14
Espanhol	21	20	25

Observe a relação dos dados coletados e responda.

- Qual curso e horário há maior quantidade de alunos?
- De quais formas diferentes os dados podem ser apresentados?
- Sabendo que o grupo era composto por 6 pessoas, de quantas formas a pesquisa poderia ser realizada?
- Represente em forma de porcentagem a quantidade alunos por curso e apresente esses dados em um gráfico de setores.

Fonte: adaptado de Giovanni (2022)

Imagem 5: tarefa modificada

Tarefa Exploratória adaptada do livro didático

(1º) a) Tente esboçar um gráfico de barras em relação a “Faixa de idades” e “Número aproximado de pessoas em milhões”
 b) Agora com os mesmos dados faça em gráfico de setores
 c) Se o número aproximado de pessoas em milhões mudasse para: 2, 20, 30, 14, 59, 69, 5, respectivamente, como ficaria o gráfico de setores? E justifique com suas palavras o que aconteceu com o gráfico, houve mudanças? Ficou igual? Por quê?

(2º) a) Se o número aproximado em milhões for agora: 60, 40, 38, 26, 19, 10, 2. Qual será o total de pessoas?
 b) Sabendo que a “Frequência Relativa” é a divisão da quantidade de vezes que o número aparece, dividido pelo total adquirido, calcule a Frequência Relativa para cada faixa de idade e os organize-os.
 c) Com os dados formados esboce um gráfico de linhas (que nem os da TV), em relação a “Faixa de idade” e a Frequência Relativa.
 d) Agora, esboce outros gráficos e linhas tendo a relação a “Faixa de idade” e o “Número aproximado de pessoas em milhões”. E depois compare os gráficos e justifique o que se consegue entender visualizando eles.

Fonte: adaptado de Mazzeiro e Machado (2022)

A discussão iniciou-se para entender se as tarefas estatísticas eram exploratórias. A primeira tarefa apresentou baixa dificuldade, o que se espera de uma tarefa exploratória (Ponte, 2005, 2014) e incluiu diversos questionamentos sobre os dados, mas alguns dos integrantes do grupo ficaram em dúvida se a tarefa realmente era aberta. Ainda mais, a terceira pergunta da primeira tarefa tinha característica de investigação, assim, para uma aula não seria possível aplicá-la. Mudanças foram colocadas, como não fornecer a tabela, mas apenas os dados e tornar a tarefa aberta, não especificando o tipo de gráfico para os alunos.

A segunda tarefa apresentou muitas perguntas voltadas para gráficos, mas não tornou a tarefa aberta, apenas ficou longa, menos acessível e fechada. Atentaram-se que não ficou explícito o conteúdo para os alunos. Uma das docentes comentou sobre a tarefa precisa ser acessível a ponto dos alunos conseguirem responder apenas com seus conhecimentos prévios. Dessa forma, o grupo sugeriu que fosse mais aberta, e não especificasse o tipo de gráfico, diminuísse a quantidade e tamanho das perguntas.

As duas tarefas tem oportunidades para sugerir mais questões e trabalhar outros conteúdos, mas para a promoção de uma discussão, o número de perguntas não garante que o aluno pense criticamente. Visto que, para o LE, o pensamento crítico é um fator importante (Gal, 2002). Apesar de não alcançar as tarefas exploratórias no primeiro momento, o grupo compreendeu que poderiam fazer mudanças para que a tarefa fosse considerada exploratória.

Os desafios apresentados foram frutos do início de um estudo, em que a construção do conhecimento didático e pedagógico está em um estágio primário.

3 CONCLUSÕES

As tarefas estatísticas observadas no LD se resumem a exercícios (em maioria) e problemas e é preciso refletir sobre a possibilidade de outros tipos de tarefas que viabilizem o LE. Como as exploratórias, as quais não estão presentes no LD, mas são valiosas para o ensino da estatística, e abordar essas tarefas é uma possibilidade para desenvolver o LE. Além disso, as dificuldades de modificação foram expostas no estudo, mas

foram motivações para avançar, compreender e construir novas estratégias. Apesar de não identificarmos tarefas exploratórias, transformar tarefas do LD para que sejam exploratórias é uma opção.

Para adaptar as tarefas foi preciso compreender as problemáticas da Educação Estatística e os tipos de tarefas. A partir da atividade, observamos dificuldades em compreensão do que seria uma tarefa exploratória e quais modificações são necessárias para torná-la exploratória, e que promovesse o LE. As discussões foram esclarecedoras, mostrando que é possível transformá-las.

No entanto, a compreensão dos aspectos da tarefa exploratória pode ser um desafio a princípio, e realizar atividades práticas como essa são importantes para seguir com o estudo e identificar as modificações. As principais foram as perguntas abertas, a escrita da pergunta, e entender o momento de pedir gráficos e tabelas, pensando no LE, e trazer questões que façam o aluno refletir sobre os dados estatísticos. Para estudos futuros, analisar livros recentes é importante para compreender a evolução do LD com o passar dos anos, pois um dos livros analisados foi de 2012 e o outro de 2022.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

GAL, I. Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. **International statistical review**, v. 70, n. 1, p. 1-25, 2002.

GIOVANNI JUNIOR, J. R. **A conquista da Matemática**: manual do professor. 1 ed.

MAZZIEIRO, A. dos S.; MACHADO, P. A. F. **Descobrimo e aplicando a Matemática**: manual do professor. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

PONTE, J. P. da. Gestão curricular em Matemática. **O professor e o desenvolvimento curricular**, p. 11-34, 2005.

PONTE, J. P. da. Tarefas no ensino e na aprendizagem da Matemática. In: PONTE, João Pedro da (org.). Práticas profissionais dos professores de Matemática. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 13-27. (Encontros de educação). ISBN 978-989-8753-06-9.

SANTOS, W. D.; SANTOS JUNIOR, J. dos; VELASQUE, L. de S.O desenvolvimento do letramento estatístico pelos livros didáticos e a base nacional comum curricular. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 2, p. 210-229, 2018.

TURMAS OLÍMPICAS COMO HORIZONTE NA ELEVAÇÃO DA PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA NAS UNIDADES ESCOLARES

Anderson Silva Gusmão ¹
Andiara Valentina de Freitas e Lopes ²

Palavras-chave: Turmas Olímpicas. Olimpíadas de Matemática. Avaliação Externa.

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A matemática é uma área de conhecimento imprescindível nas sociedades, tanto que a partir dela muitas civilizações, cidades, povoados entre outros grupos organizados a tiveram como base para serem construídas, para serem (re)estruturadas. Nos últimos anos o ensino de matemática começou a ser visto de maneira singular nas redes de ensino, fazendo com que houvesse um novo olhar perante o ensino e a aprendizagem.

As Turmas Olímpicas é uma abordagem com subsídios matemáticos por meio de atividades, jogos, brincadeiras, vídeos, banco de questões de olimpíadas, livros paradidáticos, além dos livros didáticos, que buscam atender de maneira integral a elevação da proficiência de matemática, tendo por objetivo potencializar os estudantes que se destacam nas atividades

1 Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, anderson.sgusmao@ufpe.br

2 Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, andiara.lopes@ufpe.br

da disciplina em sala de aula. Ao mesmo tempo, ela é um instrumento de grande impacto de preparação para as avaliações internas e externas.

A proposta de planejar ações voltadas para os estudantes com mais habilidades e interesse na área de matemática, tem por motivo provocar a vontade em querer estudar, de se empoderar na disciplina, por ter habilidade nos algoritmos e expressões, bem como conhecer a beleza da matemática, além do *foregrounds* dos estudantes como afirma Ibiapina (2021), que o *foreground* representa uma consideração realista do que a pessoa vê como sendo sua possibilidade no futuro, levando em conta o contexto que mostra que é possível alcançar.

2 DESENVOLVIMENTO

A Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço da Mata-PE, desde o ano de 2021, vem sensibilizando as escolas quanto à participação dos estudantes na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Privadas (OBMEP / OBMEP Mirim)³. Esta olimpíada torna-se instrumento, simulador, termômetro e potencializador em apresentar os diversos indicadores de desempenho e participação dos estudantes nas avaliações externas que acontecem nos meses de novembro à dezembro. Além de promover a cultura olímpica nas unidades escolares, fazemos que suscite no estudante o estudo pela matemática, bem como ir em busca de medalhas e benefícios que a OBMEP oferece ao longo da vida escolar e acadêmica do estudante.

A Implementação das turmas olímpicas deu-se no início do ano letivo, as unidades escolares são convidadas a participar de encontros de orientações para implementação das turmas olímpicas, a qual convida-se: 01 (uma) coordenadora pedagógica, 01 (uma) professora polivalente e 01 (uma) professora de Matemática que deseje trabalhar com as turmas. A equipe representante da escola faz o repasse do encontro aos membros da comunidade escolar, explicando cada etapa proposta da implantação das turmas olímpicas, bem como alinhar e planejar as ações ao longo do ano que será realizado pelos agentes educacionais.

3 <http://www.obmep.org.br/>

É interessante destacar que a execução das turmas olímpicas seja feita em conjunto com todos os profissionais da escola, pois esses estudantes são a ‘pepita’, os representantes, os que estão tendo uma dedicação maior dos profissionais quanto a sua aprendizagem. Sendo assim, a participação da merendeira é fundamental para poder reforçar a refeição desse estudante, bem como do porteiro para não impedir dele entrar na escola fora do outro escolar, além do zelador do prédio, tendo em vista que a sala que eles vão ter o encontro precisam estar limpas e organizadas. Esses agentes das unidades escolares são tão importantes quanto os professores para a realização dos encontros das turmas olímpicas.

Para os(as) professores(as) foi promovido ações de envio semanal das habilidades e competências, e os descritores do Currículo de Pernambuco que estão em sintonia com as unidades temáticas: Geometria, Estatística e Probabilidade, Números e Operações, Grandezas e Medidas, Álgebra e Funções (Pernambuco, 2019). As orientações foram feitas pelo termo ‘dicas que valem ouro’, enviadas pelos grupos de *whatsApp*, com o objetivo de sensibilizar os agentes educacionais quanto à preparação das olimpíadas e avaliações externas.

Houve também para os(as) professores(as) anos iniciais por meio do Programa Criança Alfabetizada (PCA) formações continuadas de Matemática para incutir ações, sequências didáticas, jogos, brincadeiras, planejamento entre outras atividades. No cenário com os professores dos anos finais, fez-se a parceria com o projeto ProTreino⁴ do Departamento de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), realizados mensalmente, além de encontros conduzidos pelas editoras e instituições educacionais para orientação quanto aos processos avaliativos de cada bimestre. Os encontros abordaram assuntos dos eixos temáticos de matemática, com o propósito de suscitar nos(nas) professores(as) diversos caminhos para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

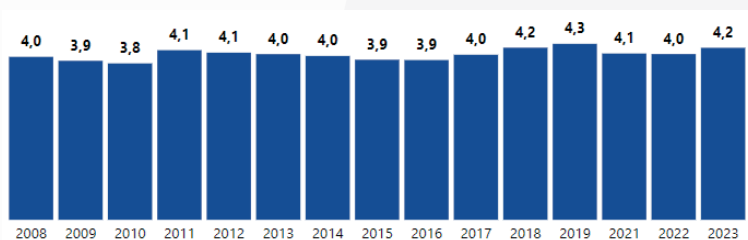
Tendo em vista ser um direito do docente quanto à formação continuada, acobertada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ao mesmo tempo faz com que haja diversas possibilidades de como se trabalhar em sala de aula, além de dicas, orientações, sugestões

4 <https://www.instagram.com/protreino.dm/>

quanto a melhoria da prática pedagógica. O docente fica mais motivado a realizar suas atividades com os estudantes.

O SAEPE acontece anualmente nas redes: municipal e estadual. Essa avaliação consiste em identificar lacunas de aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, além do quadro socioeconômico dos estudantes para que por meio delas as unidades escolares possam traçar metas e ações na/para melhoria da qualidade educacional. Sendo assim explanamos os resultados da proficiência de matemática dos últimos 03 anos. Identificamos na figura 01, uma elevação considerável nos índices de proficiência de matemática a partir de 2021.

Figura 01: Série Histórica: Nota Padronizada



Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/seducslm24>. Acesso em: 02 abr 2024

A *Série Histórica - Nota Padronizada* da Proficiência de Matemática nos apresenta que há uma baixa de *-0,1 (menos zero vírgula um) ponto* de 2021 para 2022, no entanto, de 2022 para 2023 a rede consegue subir *+0,2 (mais zero vírgula dois) pontos*; suprimindo a carência do ano anterior. Mesmo esse resultado sendo pouco, faz com que interpretamos que há uma elevação na proficiência mediante a realidade de cada unidade escolar por meio das ações de preparação dos professores e estudantes para a realização desta avaliação.

3 CONCLUSÕES

As ações de implantação e acompanhamento pedagógico das turmas olímpicas foram promovidas ao longo dos bimestres nas unidades escolares, a qual começou a apresentar sinais de empenho por meio dos docentes e estudantes. Essa validação se dá mediante os registros das atividades que estão acontecendo semanalmente das turmas olímpicas, além do *feedback*

dos agentes educacionais na concepção sobre o ensino de matemática diante das possibilidades de atividades que podem ser feitas de várias maneiras, além da prática pedagógica utilizada para aprendizagem dos estudantes e que eles externam o querer aprender e ajudar colaborativamente os demais colegas a aprender mais sobre o assunto.

Sendo assim, as ações desenvolvidas ao longo destes 03 (três) anos foram primordiais para obtenção dos resultados como taxa de participação e elevação da proficiência de matemática. Esses movimentos contribuíram de maneira significativa nas metas estabelecidas, aumentando assim as proficiências e participação ao longo dos anos.

Esse estudo fornece à comunidade científica, subsídios para *frameworks* de acompanhamento pedagógico focados no letramento e proficiência de matemática que estão interessados em analisar informações e tecnologias que podem contribuir nos cenários de ensino dos docentes e aprendizagem dos estudantes.

De maneira significativa os instrumentos de acompanhamento pedagógico, ao que tudo indica, apresenta resultados promissores no letramento e na elevação dos índices de proficiências, bem como na aprendizagem dos estudantes e na prática pedagógica dos docentes de matemática, pedagogia ou outra área do conhecimento, além das publicações e pesquisas à comunidade científica.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 1996.

IBIAPINA, Wilter Freitas. **A vontade dos alunos medalhistas da OBMEP do município de Cocal dos Alves - PI**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

PERNAMBUCO. **Avaliação e Monitoramento da Educação Básica.** 2019. Disponível em: <<https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 24 de ago 2023.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental** / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina, Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. - Recife: A Secretaria, 2019. p. 1-606. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sVoO_loUBnR1dvh_w9zFPjSB5Ow-KUuC/view>. Acesso em: 05 jun. 2023

_____. **Resultado de Proficiência do SAEPE 2023.** Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrjoiZDkzNTUxNzA4M2ViYS00MmRlLTgxMDYtOGYyNGFiYWU1OGU0IiwidCI6IjA5NWY4NjAxLlRlODkxMCJ9>>. Acesso em: 26 abril 2024.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DO JOGO BATALHA DOS QUADRILÁTEROS

Natanael Oliveira da Silva¹
Henrique Bernardino das Chagas²
Mariana Perpetua Lima de Sousa³
Elisângela Bastos de Melo Espíndola⁴

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O ensino da matemática tem evoluído significativamente ao longo dos anos, influenciado por mudanças pedagógicas, tecnológicas e sociais. As dificuldades dos alunos em aprender matemática, muitas vezes se dá pelo fato de como o assunto é abordado. Os educadores, muitas vezes, deixam de lado a consideração da identidade do indivíduo, do seu destino como ser histórico e de seu papel na coletividade em relação aos saberes. É necessário tomar consciência do destino do homem e de sua condição cultural e histórica para transformar a educação e a escola em um processo

1 _Graduando pelo Curso de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, natanael.oliveira@ufrpe.com.

2 Graduando pelo Curso de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, henrique.chagas@ufrpe.com.

3 Graduada pelo Curso de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, marianaplmas01@gmail.com.

4 Graduada pelo Curso de Matemática da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde, ebmes-pindola@gmail.com.

de encaminhamentos de se repensar a sociedade à luz da construção de uma cidadania democrática e vice-versa. (MORIN, 1996).

Diante disso, apresentamos o jogo Batalha dos Quadriláteros como um recurso didático para o ensino da geometria Analítica, abordando os conteúdos como: o plano cartesiano, coordenadas cartesianas e quadriláteros. O objetivo principal desta prática foi apresentar uma alternativa didática que permitissem a revisão de conceitos geométricos, bem como estimular o estudo da disciplina, apresentando a Matemática de forma criativa e divertida. Segundo Batista Dias Os jogos atuam como importante ferramenta pedagógica, contribuindo para a socialização, desenvolve atenção e concentração, agregando benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem, fazendo com que os alunos se sintam atraídos para aprenderem os conteúdos didáticos de uma forma diferenciada e lúdica (BATISTA; DIAS, 2012)

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O presente relato de experiência tem a finalidade de expor a experiência da aplicação do jogo Batalha dos Quadriláteros com alunos do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública da rede federal de ensino, da zona metropolitana de Recife- Pernambuco.

Para execução das atividades foram utilizados: 5 geoplanos, 18 ligas elásticas, 2 tabelas de questões, 20 malhas pontilhadas e 1 dado.

Cada grupo recebeu um geoplano, duas ligas e 3 malhas pontilhadas. Após cada grupo estar de posse dos geoplanos, a escolha de cada quadrante foi feita a partir de um lançamento de dado, onde todos os grupos participaram do lançamento, e ao final, o grupo que obteve o maior número no lançamento do dado, teve o direito a escolher seu quadrante. Após a escolha dos quadrantes, os grupos foram orientados a utilizar a malha pontilhada para a idealização de possíveis quadriláteros e possíveis estratégias a serem utilizadas durante seus ataques. Após isso, foi pedido aos alunos que, com a liga, posicionasse dois quadriláteros nos seus respectivos quadrantes, onde foi pedido que cada quadrilátero tivesse pelo menos dois pontos internos. E após isso, foi feito um novo lançamento de

dados para definir a ordem de jogada de cada grupo, seguindo a mesma condição que foi posta no lançamento para a escolha dos quadrantes.

Antes do início da atividade gamificada, foi imposto aos alunos as seguintes regras a serem seguidas durante o ataque à outros quadrantes:

- Na vez do grupo de atacar, um dos participantes do grupo deverá anunciar primeiramente o quadrante que deseja atacar, e logo após, deverá anunciar a coordenada cartesiana (x, y) contida no quadrante anunciado anteriormente. Caso haja equívoco e o grupo anuncie um quadrante, mas anuncie coordenada cartesiana pertencente a outro quadrante, o grupo perderá a vez e terá seu ataque anulado.
- Em um ataque bem sucedido sobre lado ou vértice, o grupo terá direito a um novo ataque, limitando-se à quantidade de até três ataques.
- Na próxima jogada, o grupo que foi atacado anteriormente não poderá ser atacado.
- O jogo termina quando todos os vértices dos quadriláteros dispostos no quadrante, forem atingidos.

É necessário salientar que cada grupo teve o tempo limitado à 1 minuto para efetuar os ataques, e caso não fosse cumprido este tempo, o grupo perderia a vez.

Além disso, cada grupo tinha direito a três ataques especiais. Estes ataques lhes davam o direito de efetuar um ataque a todos os quadrantes e estes ataques eram concedidos por meio de uma questão, onde os grupos manifestavam seu interesse em receber o direito ao ataque especial na sua vez se jogar. Foram dispostas 12 questões, onde algum participante do grupo deve anunciar um número, entre 1 e 12. Após isso, a questão era anunciada e os participantes do grupo tinham um tempo limitado de 2 minutos para anunciar sua resposta. Caso a resposta esteja correta, o grupo ganhava o direito de lançar um ataque a todos os outros quadrantes, e caso respondesse incorretamente ou não respondesse, o grupo perderia o direito de ataque.

Antes de iniciarmos o jogo, foi proposta uma rodada teste para que os respectivos grupos fixassem a ideia do jogo.

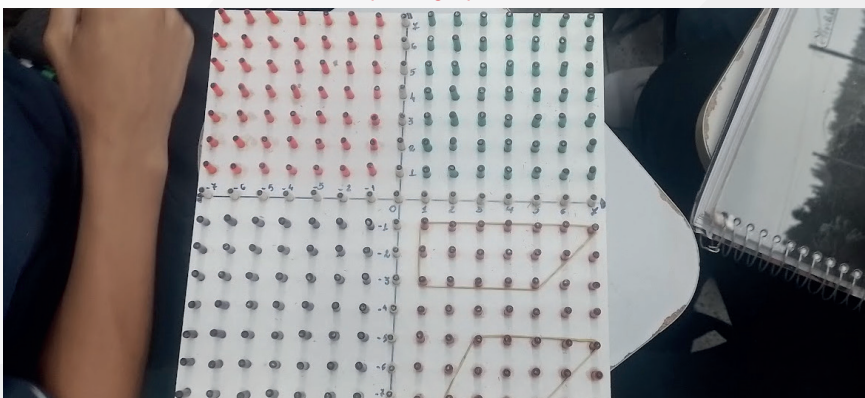
3 RESULTADOS

O jogo batalha dos quadriláteros foi altamente eficaz, atendendo plenamente às expectativas no contexto de revisão dos conceitos de geometria plana, e aplicando os conceitos fundamentais da geometria analítica. Ao iniciarmos com a rodada teste, ficou evidente que os alunos captaram bem o funcionamento da atividade.

Durante a execução do jogo, observou-se que a malha pontilhada foi empregada como uma estratégia para marcar as coordenadas dos ataques durante os confrontos com os quadrantes adversários. Essa abordagem facilitou a identificação dos pontos vulneráveis e aprimorou as táticas de ataque nos quadrantes mais suscetíveis.

Notamos que o primeiro grupo eliminado não adotou uma estratégia eficaz ao posicionar seus quadriláteros, optando por quadrado e retângulo, facilmente destruídos pelos quadrantes adversários. Pelo fato dos quadriláteros mais escolhidos pelos grupos serem quadriláteros com pelo menos um par de lados paralelos (trapézio), as coordenadas dos lados desses polígonos eram facilmente identificáveis, tornando-os mais vulneráveis, conforme vemos na imagem abaixo.

Imagem 1: Quadriláteros mais utilizados pelos grupos

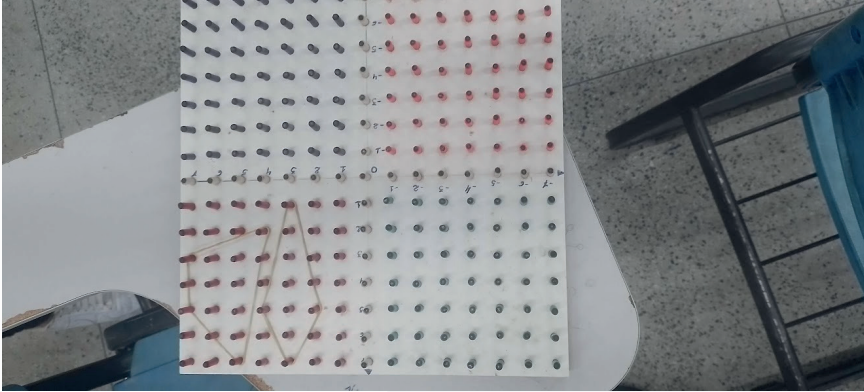


Fonte: Autores

Em contraste, o grupo vencedor demonstrou uma estratégia bem elaborada ao posicionar seus quadriláteros. Ambos foram quadriláteros sem nenhum par de lados paralelos, posicionado-os de maneira que seus

lados não tocavam pontos do plano cartesiano, tornando-o mais difícil de ser eliminado, conforme notamos na imagem a seguir.

Imagem 2: Quadriláteros do grupo vencedor.



Fonte: Autores

As estratégias utilizadas pelos alunos evidenciam o sucesso do jogo em alcançar seu objetivo principal: utilizar os conceitos fundamentais da geometria analítica (pontos, segmentos de retas e polígonos no plano cartesiano) e os conceitos já aprendidos nos anos anteriores de geometria plana (identificação de quadriláteros). Tais conceitos foram aplicados de forma eficaz pelos discentes, tanto em suas tentativas de defesa quanto nos ataques aos outros grupos.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. **Uso de jogos didáticos no processo ensino aprendizagem. Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 23, p. 1-4, 01 out. 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogos-didaticos-no-processo-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 28 out. 2023.

BATISTA, Drielly Adrean; DIAS, Carmen Lúcia. **O processo de Ensino e de Aprendizagem Através dos Jogos Educativos no Ensino**

Fundamental. Colloquium Humanarum, vol. 9, n. Especial, p. 975-982, jul-dez, 2012.

GITIRINA, V.; TELES R.; BELLEMAIN P.; TEMISTOCLES A. CAMPOS
Iolanda LIMA P. BELLEMAIN F. **Jogos com sucata na educação matemática.** Núcleo de Educação Matemática Centro de Educação (NEMAT), Recife: Editora UFPE, 2018. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/211>.

LUZ, Bruno Wallace Da Silva. SABIÃO, Roseline Martins. **A evolução no ensino da matemática e a importância de se conhecer sua história.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 08, Vol. 01, pp. 127-139. Agosto de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensino-da-matematica>.

MARTIMIANO, Paulo Cesar. **Da Batalha Naval à Geometria Analítica.** 47f. Dissertação (PROFMAT). Departamento de Matemática, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

VIVÊNCIAS EM UM GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA

Mônica Maria Gregório da Silva ¹
Davi Ângelo Cavalcanti da Silva²
Carlos Alberto Oliveira Silas Junior³
Cleide Oliveira Rodrigues⁴

1 INTRODUÇÃO

Este relato apresenta parte das atividades desenvolvidas pelo grupo de estudo e pesquisa GETEMAT - Grupo de Estudos e Pesquisa em Tendências da Educação Matemática e Formação de Docente e que tem por objetivo discutir a importância de um grupo de estudo e pesquisa na formação inicial de professores de Pedagogia e Matemática em uma universidade federal. O grupo busca inserir os participantes, especialmente os licenciandos desses cursos, em discussões coletivas sobre Educação Estatística na Educação Básica.

Envolver-se em grupos de pesquisa na formação inicial é valioso, pois muitos discentes, durante a graduação, não vivenciam experiências em pesquisa e extensão, perdendo oportunidades de enriquecimento

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco-PE, faniquitagregorio@gmail.com.

2 Graduando pelo curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, davytjs@gmail.com.

3 Graduando pelo curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, ca67955@gmail.com

4 Profa. Dra. Do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, cleide.orodrigues@ufrpe.br

acadêmico. Embora a formação inicial deva incluir essas vivências, as oportunidades são limitadas devido à insuficiência de recursos financeiros, que não atendem nem metade dos estudantes. Para muitos licenciandos, a pesquisa é vista como uma porta de entrada para a pós-graduação, mas a dificuldade em elaborar projetos de pesquisa ainda é uma realidade para recém-formados.

A essa problemática, soma-se a discrepância estrutural que existe nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Matemática entre o trato aos conteúdos de outras áreas da matemática e os conteúdos de estatística. Nesse sentido, Rodrigues e Ponte (2022) afirmam que muitos programas de formação inicial apresentam currículos que não atendem às especificidades da formação de professores para o ensino desses conteúdos.

A formação inicial não pode atender a todas as necessidades do futuro professor, pois, como afirma Rodrigues (2024, p. 15), a formação “abrange diversas áreas do conhecimento, tanto nas ciências naturais e aplicadas quanto nas sociais e humanas”. Assim, é natural haver uma seleção de conteúdos no currículo. No entanto, os conteúdos de Estatística para a Educação Básica têm sido negligenciados, permanecendo à margem das discussões na formação de professores. Isso ressalta a importância da participação dos discentes em grupos de pesquisa, o que contribui para a produção científica e novas perspectivas em temas fora da grade curricular.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No GETEMAT da Universidade Federal Rural de Pernambuco, licenciandos de Pedagogia e Matemática, pós-graduandos e professores colaboram para discutir a Educação Estatística na prática docente. O grupo se reúne quinzenalmente para desenvolver atividades baseadas em aspectos teóricos e práticos dessa temática. Um dos objetivos é criar tarefas exploratórias de estatística a partir das disponíveis nos livros didáticos (LD). Para isso, o grupo estuda: i) *letramento e pensamento estatísticos*; ii) tarefas no LD do EF conforme a BNCC (2018); iii) *tipos de tarefas*; iv) adaptação de tarefas exploratórias; e v) análises dos manuais do professor. Este relato se concentrará nas três primeiras etapas do estudo.

Letramento e pensamento estatísticos. Com relação ao letramento e pensamento estatístico, as discussões iniciais partiram da questão: qual a importância do letramento estatístico na formação de alunos do Ensino Fundamental? Em seguida, foi realizada uma leitura de parte do trabalho de Fernandes (2020), em que cada participante extraiu do texto o que mais lhe chamou atenção.

Análises das tarefas presentes no LD do EF a partir da BNCC (2018). No decorrer das reuniões foi proposto que cada participante analisasse em um livro didático do EF as características das tarefas que envolvem conteúdos de estatística, depois selecionasse duas delas, de conteúdos distintos, e relacionasse com as habilidades indicadas pela BNCC (2018), e de acordo com o ano escolar.

Conhecimento dos diferentes tipos de tarefas. Para conhecer os diferentes tipos de tarefas, o grupo estudou o texto de Ponte (2005) para compreender as características dos exercícios, problemas, exploratórias e de investigação tendo como critérios o grau de desafio e sua natureza - abertas ou fechadas. Após esse estudo, foi disponibilizada uma lista contendo dez tarefas, a maioria de estatística, para que os participantes discutissem suas potencialidades e condicionantes nas aprendizagens dos alunos. Ressalta-se que a lista de tarefas para os participantes de Pedagogia foi diferente da lista de tarefas dos participantes de Matemática.

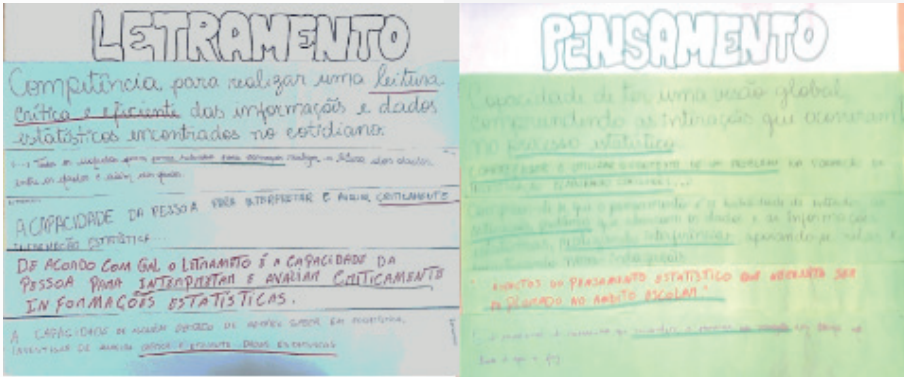
3 RESULTADOS

Discutir o letramento e o pensamento estatístico no currículo da Educação Estatística foi essencial para entender sua trajetória na Educação Básica e seu papel no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos (Cazorla; Castro, 2008; Santana, 2016). As ideias destacadas na Figura 1, apontam nossos entendimentos sobre o letramento e pensamento estatístico, como mostra a Figura 1.

Também colaboraram para nosso entendimento diversas situações e formas de representação de como a estatística se manifesta em nosso cotidiano escolar, sendo uma oportunidade para discutir problemas relacionados ao bullying, tempo gasto em redes sociais, à discriminação de mulheres negras, entre outros. Embora muitos desses temas sejam

polêmicos, eles transcendem meros dados estatísticos, abordando questões de vida, saúde, respeito, formas de interação, crenças e valores. Isso requer letramento estatístico para compreender informações e fatos que exigem tomada de decisão.

Figura 1: Ideias dos participantes sobre letramento e pensamento estatístico.

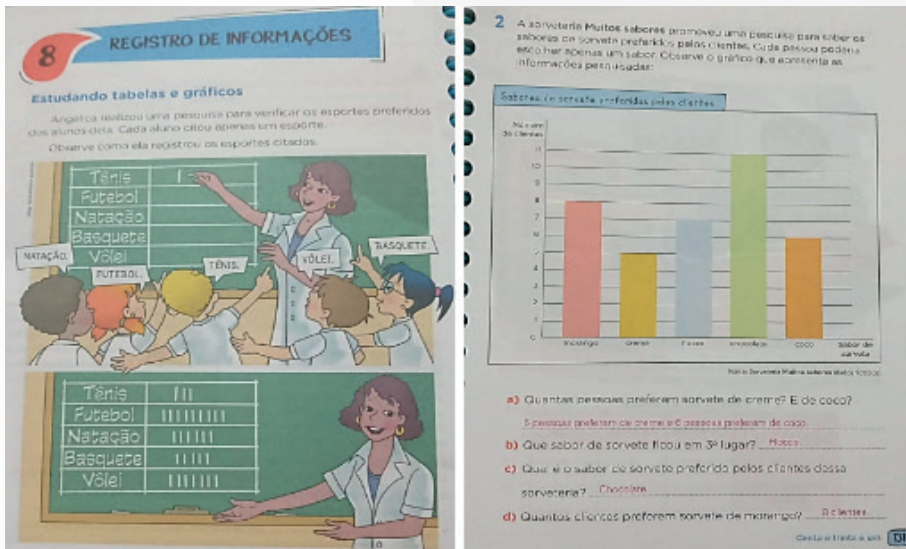


Fonte: adaptação dos autores

Quando analisamos as tarefas presentes no LD do EF, a fim relacioná-las com as BNCC (2018), identificamos uma valorização no entendimento de gráfico e tabelas, atendendo a várias habilidades para todos os anos do EF. A exemplo disso, mostramos na Figura 2 duas tarefas que embora tenham objetivos diferentes, mas os conteúdos em foco são gráficos e tabelas.

Na Tarefa 2, da Figura 2, analisamos a importância de verificar se os alunos conseguem ler e interpretar gráficos, relacionar informações e gerar novos questionamentos. A análise de tabelas e gráficos exige compreensão do comportamento das variáveis, já que essas representações expressam dados estatísticos. O grupo destacou que tarefas envolvendo a construção de uma pesquisa estatística são valiosas para que os alunos entendam a construção de conceitos associados a esses conteúdos. Esse tipo de tarefa atende à BNCC (2018), que sugere que os alunos vivenciem as etapas de uma pesquisa, facilitando o desenvolvimento do pensamento estatístico e a construção de gráficos e tabelas com representações desses conteúdos.

Figura 2: Exemplos de tarefas que atende a muitas das habilidades da BNCC (2018).



Fonte: adaptação dos autores

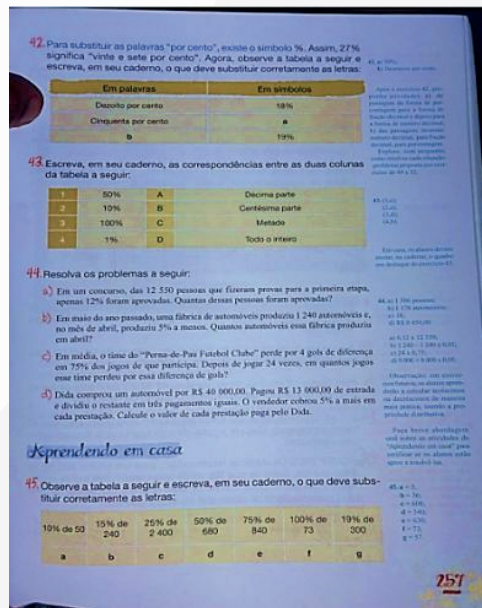
O grupo destacou a tarefa de envolver os alunos na construção de uma pesquisa estatística como uma oportunidade valiosa para que eles compreendam a formação de conceitos associados a esses conteúdos. Esse tipo de atividade atende às diretrizes da BNCC (2018), que sugerem que os alunos vivenciem as etapas de uma pesquisa. Esse processo facilita o desenvolvimento do pensamento estatístico, incluindo a coleta e organização de dados, além da construção de gráficos e tabelas como representações desses conteúdos.

CONHECIMENTO DOS DIFERENTES TIPOS DE TAREFAS.

As tarefas matemáticas são de suma importância no ensino tendo em vista não se pode supor ensinar matemática sem recorrer as tarefas. São através delas que se estimula o aluno a compreender determinados assuntos através de questionamentos que exigem respostas. Na prática docente, é comum referir-se às tarefas como exercícios ou problemas, sejam elas apresentadas pelos professores ou disponibilizadas nos livros didáticos. No entanto, há outros tipos de tarefas que merecem atenção: as exploratórias e as investigativas.

As tarefas exploratórias, as de nosso interesse, são atividades abertas e de fácil resolução, mas que instigam o aluno a pensar e a elaborar suas próprias estratégias para resolvê-la. Em se tratando de estatística, percebesse que há uma ausência desse tipo de tarefa nos livros didáticos. A exemplo disso, a Figura 4 mostra uma tarefa que apresenta ao aluno a ideia de porcentagem e, em seguida apresenta uma série de exercícios, que embora apresente um contexto da semi-realidade (Skovmose, 2000) não se pode afirmar que são problemas, pois depende de outros fatores, tais como: dificuldade dos alunos diante da tarefa, relação entre dados e perguntas e do interesse do professor entre treinar os alunos ou desafiá-los.

Figura 4: Tarefa que sugere uma pesquisa



42. Para substituir as palavras "por cento", existe o símbolo %. Assim, 27% significa "vinte e sete por cento". Agora, observe a tabela a seguir e escreva, em seu caderno, o que deve substituir corretamente as letras:

Em palavras	Em símbolos
Dezoto por cento	18%
Cinquente por cento	a
b	79%

43. Escreva, em seu caderno, as correspondências entre as duas colunas da tabela a seguir:

1	50%	A	Decimo parte
2	10%	B	Centésimo parte
3	100%	C	Metado
4	1%	D	Toda o inteiro

44. Resolva os problemas a seguir:

- Em um concurso, das 12.530 pessoas que fizeram prova para a primeira etapa, apenas 12% foram aprovadas. Quantas dessas pessoas foram aprovadas?
- Em maio do ano passado, uma fábrica de automóveis produziu 1.240 automóveis e, no mês de abril, produziu 5% a menos. Quantos automóveis essa fábrica produziu em abril?
- Em média, o time da "Perna-de-Fee Futebol Clube" perde por 4 gols de diferença em 75% dos jogos de que participa. Depois de jogar 24 vezes, em quantos jogos esse time perdeu por essa diferença de gols?
- Dida comprou um automóvel por R\$ 49.000,00. Pagou R\$ 13.000,00 de entrada e divide o restante em três pagamentos iguais. O vendedor cobra 5% a mais em cada prestação. Calcule o valor de cada prestação paga pelo Dida.

Aprendendo em casa

45. Observe a tabela a seguir e escreva, em seu caderno, o que deve substituir corretamente as letras:

10% de 53	15% de 240	25% de 2.400	50% de 680	75% de 840	100% de 73	19% de 300
a	b	c	d	e	f	g

Fonte: escolha dos autores.

Nesse aspecto, identificamos que o LD, para esses conteúdos, apresenta os exercícios e os problemas como suas principais tarefas. Daí acreditamos que estudar as potencialidades e as limitações das tarefas exploratórias especialmente de estatística, são uma oportunidade de aprendizagem sobre a prática docente para (nós) futuros professores.

Ao estudar os tipos de tarefas, conseguimos discutir no grupo critérios de como elaborar e/ou adaptar outras tarefas em exploratórias e como

utilizar tal método como um advento em sala de aula, nos mais diversos níveis de ensino.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAZORLA, I. M.; CASTRO, F. C. O papel da estatística na leitura do mundo: o letramento estatístico. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 16, n. 1, 2008.

FERNANDES, R. J. G. **Articulação entre o Letramento Estatístico de Gal e a Compreensão Gráfica de Curcio para a formação de professores no âmbito da educação estatística**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia)-Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 237f, 2020.

PONTE, J. P. Gestão curricular em Matemática. **O professor e o desenvolvimento curricular**, p. 11-34, 2005.

RODRIGUES, B. B.; PONTE, J. P.. Narrativas sobre perspectivas e práticas de professores que ensinam Estatística a partir de um processo formativo. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 73, p. 865-887, 2022.

RODRIGUES, C. O. (2024). **Contribuição do estudo de aula para o desenvolvimento do conhecimento didático de futuros professores de matemática no estágio supervisionado**. Tese de Doutorado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 375f, 2024.

SANTANA, M. S. Traduzindo Pensamento e Letramento Estatístico em Atividades para Sala de Aula: construção de um produto educacional. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 30, n. 56, p. 1165-1187, 2016.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

15

**POLÍTICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A ATUAÇÃO DO SETOR PEDAGÓGICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPE

Alexsandra Ramos dos Santos¹

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso dos jovens em vulnerabilidade socioeconômica à universidade pública são reflexos da expansão do ensino público superior, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, e a política de cotas Lei 12.711/2012, com o ingresso nos cursos de graduação, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Nesse sentido, houve a necessidade da constituição de políticas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino (ZAGO, 2006).

A criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que inclui o apoio pedagógico como uma das suas áreas de atuação. Na Universidade Federal de Pernambuco, foi constituído a Pró-reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), para executar as diretrizes do PNAES, incluindo o apoio pedagógico. Em 2013, o setor pedagógico da PROAES é constituído, objetivando melhorar o desempenho acadêmico dos seus estudantes bolsistas, minimizar a evasão e retenção, e aumentar os índices de conclusão do curso de graduação.

¹ Graduada do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, com Mestrado em educação pela UFPE, alexsandra.santos@ufpe.br

Com o aumento das demandas pedagógicas, com uma nova rotina acadêmica, e dificuldades enfrentadas pelos estudantes, exigindo maior autonomia e complexidade de conhecimentos (COSTA e DIAS, 2015). Nesse contexto, caracterizado por políticas para permanência dos discentes em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior público, o presente texto tem como objetivo apresentar a atuação do setor pedagógico na Assistência Estudantil da UFPE por meio das suas principais atividades.

2 O SETOR DE APOIO PEDAGÓGICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPE

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pela Portaria Normativa N° 39, de 12 de dezembro de 2007 e pelo Decreto Presidencial 7.234/2010, de 19 de julho de 2010, que materializou as ações de Assistência Estudantil, com os objetivos de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, Art. 2°).

Em 2011, é criada a Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), responsável pela execução das diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito da UFPE, tendo como prioridade no processo seletivo os estudantes de menor renda familiar e oriundos de escola pública ou bolsista integral em escola particular. O serviço de apoio pedagógico é constituído em 2013, em decorrência das ações da Assistência Estudantil do PNAES e da Política de Assistência Estudantil da UFPE².

A equipe de profissionais do setor pedagógico, em 2017, passou a ser constituído por três pedagogos, enquanto, o quantitativo de estudantes beneficiários da Assistência Estudantil na UFPE é bem expressivo, como podemos ver no quadro abaixo:

2 Política de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/4287719/0/res+2016+01+CADM+%28Regulamenta+a+Pol%C3%ADtica+de+Assist%C3%A2ncia+Estudantil+da+UFPE%29+%28texto+consolidado%29.pdf/8339a094-7fb6-47e6-b1db-8ae78104c05a>. Acesso em: 06/05/2024.

Quantitativo de beneficiários na Assistência Estudantil-UFPE

ANO	PARÂMETRO	QUANTITATIVO
2014	Beneficiários	6565
2015	Beneficiários	7267
2016	Beneficiários	6017
2017	Beneficiários	6937
2018	Beneficiários	7646

Fonte: PROAES/UFPE

O quantitativo expressivo de estudantes beneficiários da Assistência Estudantil aconteceu em consonância com a ampliação do acesso à universidade pública por meio da política de cotas, Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Para Zago (2006, p. 228):

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Os entraves enfrentados por esses ingressantes no ensino superior, vão para além das questões de aprendizagem, englobam outros aspectos, como os de ordem financeira, familiar e de adaptação às exigências da realidade acadêmica. Assim, Costa e Dias (2015, p.52) apontam que, “entre as dificuldades desses alunos estão à necessidade de se conciliar trabalho e estudo, a adaptação a um novo sistema de ensino, o que exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade”.

As principais ações de apoio pedagógico desenvolvidas pela Assistência estudantil da UFPE se constituem em três atividades: Acompanhamento Pedagógico e Acadêmico, Orientação de Matrícula e Projeto Cooperador Pedagógico.

O Acompanhamento Pedagógico e Acadêmico é uma atividade de apoio disponibilizada aos estudantes bolsistas da Assistência Estudantil, com dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico, que acontece por meio das informações da situação acadêmica, o repasse de orientações sobre o planejamento de estudo e a organização do seu tempo, repercutindo na necessidade de modificações na rotina das suas atividades diárias.

A segunda ação do apoio pedagógico é a Orientação de Matrícula, observada a dificuldade dos discentes em fazer a matrícula acadêmica, com o objetivo de orientá-los no planejamento das disciplinas a serem cursadas, em cada semestre letivo. Nesse contexto, foi constituída uma atividade para ajudá-los no planejamento e na organização das disciplinas que precisam se matricular. As dificuldades são reflexos da trajetória do discente ainda na educação básica, ou seja, “as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica” (ZAGO, 2006, p. 233).

A terceira atividade é uma tutoria, o “Projeto Estudante Cooperador Pedagógico”, destinada aos discentes com dificuldades nas disciplinas introdutórias dos cursos da área de Exatas, com elevados índices de reprovação na UFPE, por meio de reforço das disciplinas introdutórias (Matemática, Física e Química). Essa situação é efeito de deficiências de formação da Educação Básica, “onde a vida acadêmica traz muitas mudanças que exigem um esforço de adaptação do indivíduo, seja no sentido de corresponder às exigências de desempenho, mais altas do que no ensino médio” (TEIXEIRA et. al., 2008, p. 192), que culminam em reprovação, retenção e evasão.

3 CONCLUSÕES

No geral, o maior desafio na realização das ações de apoio pedagógico são as demandas do setor por conta da quantidade expressiva de beneficiários da Assistência Estudantil na UFPE diante do quantitativo insuficiente de profissionais que os atendem. Apesar dessa situação, a atuação do setor pedagógico da Assistência Estudantil vêm ganhando visibilidade e reconhecimento da importância no atendimento dos seus discentes assistidos, culminando na melhoria do desempenho acadêmico. Por fim, aalientamos a relevância das três atividades do apoio pedagógico da Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco, que se complementam, e contribuem para superação das dificuldades pedagógicas dos seus bolsistas.

Palavras-chave: Setor Pedagógico; Universidade; Assistência Estudantil.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Brasília, DF: Presidência da República [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 05 mai.2024.

BRASIL. **Decreto 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF: Presidência da República [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm . Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2012]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 03 mai.2024.

BRASIL. **Portaria Normativa N° 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil Brasília, DF: Ministério da Educação [2007]. Disponível em portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 15 mai.2024.

COSTA, Sílvio Luiz da; Sônia Maria Barbosa, DIAS. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17 e 18, p. 51-60, jan/jun/ago/dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650/28125>. Acesso em: 20 mai.2014.

TEIXEIRA et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n I, jan/jun. 2008. Disponível

em: www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf. Acesso em: 22 mai.2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução N° 01/2016**, de 14 de janeiro de 2016. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: www.ufpe.br/documents/398575/497382/Res+2016+01+CADM.pdf/c503ace1-0ded-49a1-b72a-09b6a04816b7. Acesso em: 06 mai.2024.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v.11, n 32, maio/ago, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf. Acesso em: 10 mai.2024.

A EVASÃO E OS IMPLICATIVOS PARA O ALCANCE DE METAS DO PNE: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA

Maria da Conceição Silva Lima¹
Viviane de Bona²

1 INTRODUÇÃO

A volta do crescimento do Ensino Superior, sobretudo o público, tem sido desafiador para gestores educacionais, sendo cada vez mais difícil o atingimento das metas iniciais projetadas no Plano Nacional de Educação-PNE(2014-2024) para o segmento. Embora políticas de acesso e expansão de vagas tenham inovado, a exemplo do Prouni, Reuni e Lei de cotas, consideramos estar havendo um recrudescimento desse cenário.

A afirmação considera que o número de matrículas em cursos presenciais em IES públicas saltou de “6,6% de 2019 para 2020, passando de 1,90 milhão de estudantes para 1,77 milhão e o número de novos ingressantes encolheu 9,2%, passando de 519 mil para 472 mil estudantes” (Cesuc, 2023, p.34). Por um lado, o ingresso diminuiu e o de evadidos aumentou, com taxa de desistência acumulada de 11% em 2013 para 58% em 2022, conforme o Censo da Educação Superior-2022 (Brasil, 2022).

1 Doutora em Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: maria.conceical@ufpe.br

2 Doutora em Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: viviane.bona@ufpe.br

Assim, entender os mecanismos que regem os processos de acesso e permanência torna-se vital para a avaliação e continuidade de políticas, que estabelecem metas a curto e longo prazos, visando assegurar o direito à educação. Portanto, compreender os motivadores da saída de graduandos possibilita a tomada de ações, pois a evasão significa também perda de recursos públicos, desmantelamento de cursos e de redução orçamentária (Silva Filho, 2007). E, em se tratando de licenciaturas, foco de expansão e de políticas específicas, a exemplo do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica o fenômeno torna-se complexo.

Essa pesquisa investigou elementos motivadores da evasão de estudantes do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública em Pernambuco, a partir da análise de dados de matrícula de 483 evadidos entre 2015 e 2020, e de 80 respostas a um questionário, que foi aprofundado mediante 10 entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010). A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética e contou com o financiamento da Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação – Propesqi/UFPE.

2 ANÁLISE DOS DADOS

Os pesquisados tinham entre 20 e 69 anos, havendo prevalência entre 20 e 29 (45%). Cerca de 70% são oriundos de escolas particulares, ratificando Gatti et al (2009) quando identificaram, após pesquisa com 1501 estudantes de escolas públicas e privadas no Brasil que a licenciatura não é uma opção inicial entre esses últimos.

Em média, nossos pesquisados ficaram cinco períodos na graduação, com maior incidência de desistência nos dois primeiros. Entre 2015 e 2020, a evasão girou em torno de 8,3% entre 2015 e 2020, chegando a 10,9% em 2015.1 e um pico de 22,9% em 2020.2, o que cremos, tem a ver com a pandemia de Covid 19. Consideramos que tais valores expressivos no curso de Pedagogia seja um problema, pois as metas 12.3 e 12.4 do PNE são de elevar em 90% o índice de concluintes de graduação

em IES públicas e de fomentar a oferta de formação de docentes para a educação básica, respectivamente.

Antes da evasão propriamente dita, outro fenômeno geralmente ocorre. Quando não desistem de imediato, os estudantes tendem a ficar “desbloqueados”, acarretando problemas na integralização dos créditos para formação. No curso pesquisado, a taxa de retenção foi de 59,12% em 2015, 54,47% em 2016 e 61,50% em 2017, acima da média nacional de 32,35% em 2015, 31,92% em 2016 e 40,65% em 2017. Além disso, observamos um crescimento na taxa de evasão entre os anos de 2017 e 2018, quando a retenção chegou a 20,04% e 13,12%, ultrapassando a média nacional de 18,66% e 11,87%, respectivamente (PROPLAN/UFPE, 2023).

E, dentre os principais motivos para o abandono destacamos: *difficuldade para conciliar trabalho e estudos; falta de acolhimento; questões financeiras; aspectos curriculares.*

Sobre a primeira categoria, entendemos ser um fenômeno comum ao sistema brasileiro, sobretudo em cursos noturnos, onde há o acúmulo de funções laborais e acadêmicas, gerando um sobrepeso que incide no abandono provisório ou definitivo da graduação (Arroyo, 2009). Conforme Ganam e Pinesi (2021, p.09) “abandonar o trabalho, para esses estudantes, significaria tornar a situação familiar ainda mais precária”. Quando não o fazem, pesquisas relatam a insatisfação desses discentes ao analisarem sua própria formação em termos de dedicação aos seus cursos, sob o ponto de vista de leituras, participação em eventos, extensões, dentre outros programas integrativos enriquecedores da formação, além da sala de aula (Campos, 2016).

Talvez, por isso, as questões relacionais tenham sido afetadas. Os pesquisados dizem não se sentirem acolhidos por docentes e/ou colegas em suas trajetórias. Sabemos que a vida acadêmica exige um esforço para que possamos reorganizar todo um arcabouço de leituras, discursos, comportamentos. Conforme o anunciado por Santos (2009, p. 159) o sentimento de pertença universitária precisa alinhar-se à “constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário”.

Ressaltamos ainda que do total de 583 investigados, apenas 9,3% afirmaram ter algum tipo de bolsa permanência, o que ativa um alerta

em relação à amplitude dessa cobertura e o impacto disso no índice de evasão. As complicações existem, sobretudo, porque vivemos nos últimos anos cortes e ajustes nesses repasses, o que vai de encontro ao projetado na meta 12.5 do PNE que visava a ampliação desses recursos para assistência estudantil.

Ressaltamos que na pesquisa a evasão se configurou apenas como saída do curso de graduação e não do ensino superior, visto que a maioria dos 80 pesquisados migrou para outros cursos, inclusive licenciaturas, o que pode indicar uma identificação com a docência, mas não na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Chama atenção estudantes que continuaram na Pedagogia em instituição privada, no formato de Educação a Distância-EaD. E, embora reconheçam que o curso da IES pública em que estavam matriculados seja superior, em termos de organização curricular, docentes e materiais adotados para os debates, relatam ser a EaD uma condição que se encaixa melhor no cotidiano de suas vidas, na qual há pouco tempo disponível para dedicação aos estudos mais aprofundados.

Tal achado abre prerrogativa que envolve a qualidade da formação docente, condição inclusive abrangida na meta 12 do PNE. Isso é preocupante, pois a modalidade exige “muita autonomia intelectual e hábitos de estudo, a realização de inúmeras atividades específicas que devem ser acompanhados por encontros virtuais ou tutoriais, muito bem planejados, do contrário podem provocar lacunas”(Cesuc, 2023, p.34). Tal cenário é urgente, pois os resultados do Exame Nacional dos Desempenho de Estudantes-Enade do curso de Pedagogia, especificamente, apontam “para um pior desempenho nos cursos à distância, é preciso levar em conta também os dados mais recentes de matrículas e inscrições, indicando que a tendência desse curso é ter sua oferta consolidada na modalidade EaD”(ibidem, 2023, p.72)

3 CONSIDERAÇÕES

Os estudos sobre a evasão podem auxiliar para que as metas do novo PNE sejam redirecionadas e alcancem seus objetivos. Compreender os pontos nevrálgicos desse processo, num cenário geoeconômico tão

diversificado como o brasileiro pode trazer luz para que novas políticas não apenas de acesso, como também de permanência sejam efetivadas de maneira assertiva, a exemplo do aumento da política de permanência estudantil.

Diante dos dados analisados, acreditamos que a evasão acarrete um efeito cascata não só na graduação, como também no não cumprimento da meta 13, que envolve para além da qualidade no Ensino Superior, a ampliação de matrículas em níveis de mestrado e de doutorado, e da meta 16 que se propõe formar em nível de pós-graduação 50% dos docentes da Educação Básica. Ou seja, o fenômeno traz impactos tanto na graduação quanto na pós, que também passou de 70.071 títulos concedidos em 2019 para 59.374 em 2022, conforme monitoramento das metas do PNE.

Palavras-chave: Evasão. Ensino Superior. Pedagogia

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMPOS, Jansen D. da S.. **Fatores explicativos para a evasão no ensino superior através da análise de Sobrevivência:** o caso da UFPE. Dissertação.2016

CENTRO DE ESTUDOS SOCIEDADE, UNIVERSIDADE E CIÊNCIA- CESUC. Expansão da educação superior no Brasil: análise das instituições privadas. Carlos Eduardo Bielschowsky (coord). São Paulo: SoU_Ciência, 2023. Relatório de Pesquisa

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC (2014). **Censo da Educação Superior.** Brasília.

GANAN, E. A.S; PINEZI, Ana Keila M. **Desafios da permanência estudantil universitária** um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil In · Educação em Revista. 2021, vol37. P.1-18

GATTI, Bernadete A. et al. **Atratividade** da carreira **docente** no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. **Relatório** de pesquisa.

UFPE/PROPLAN. **CAUSAS da evasão de alunos nos cursos de graduação presencial da UFPE**. Recife:UFPE, 2016.

SANTOS, Dyane B.R. Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no e Ensino Superior como política de Ação Afirmativa. Tese Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVA FILHO, Roberto L. L. et al. A evasão do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007

A INCLUSÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS NO ENSINO SUPERIOR: E AS AÇÕES DA UFPE

Samella Miranda Barros ¹
Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa ²

RESUMO

Essa pesquisa objetivou reconhecer e visibilizar as práticas institucionais que a UFPE tem implementado para garantir, conforme sugerido pela Constituição Federal de 1988, a inclusão dos povos indígenas, no ensino superior. Para responder a nossa questão, realizamos uma pesquisa documental a partir do site da UFPE, acrescidas de matérias jornalísticas disponíveis em sites e redes sociais. Trata-se de uma pesquisa inicial, que demanda maior aprofundamento, a fim de qualificar não apenas as iniciativas realizadas por esta instituição, a formação mediada. Nesse primeiro momento, reconstituímos um pouco o processo de criação e implantação da Licenciatura Intercultural, implantada no campi de Caruaru-PE, de onde concluímos que a UFPE, está alinhada com o projeto de inclusão dos povos indígenas, tanto no que se refere aos seus aspectos políticos quanto pedagógicos.

Palavras-chave: Povos originários, Políticas públicas, Educação participativa.

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal - UFPE, samella.miranda@ufpe.br

2 Profa. Dra. do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, kathia.barbosa@ufpe.br

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa nasceu em uma aula sobre as populações indígenas do Brasil. Naquele dia, surpreendeu-nos saber que a quarta maior população indígena existente na atualidade, está localizada em Pernambuco – região nordeste, porque no nosso imaginário ela estaria localizada em algum espaço/estado da região norte do país.

Diante do fato, nos perguntamos: “- Como está ancorada a política pública de inclusão dos Povos Indígenas no ensino de graduação na UFPE?”. Assim, buscamos reconhecer e visibilizar as práticas institucionais que a UFPE tem implementado. Para alcançar nosso objetivo realizamos uma pesquisa documental a partir dos dados publicados oficialmente pela instituição. As nossas análises buscaram, ainda, comparar as iniciativas e práticas institucionais com o conceito de inclusão, aos moldes constitucionais.

A iniciativa mais expressiva é, de certo, a implantação da Licenciatura Intercultural, ofertada no campi de Caruaru, no ano de 2022.1, com 40 vagas disponibilizadas apenas para indígenas, alcançadas em processo seletivo classificatório.

Vinculada ao Núcleo de Formação Docente do CAA, a licenciatura intercultural indígena teve início em Caruaru por meio do então Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), em 2009. O curso, enquanto programa, propiciou a formação de duas turmas de professoras e professores indígenas. (g1.globo.com...)

Reconhecemos que os desafios impostos aos povos indígenas, a citar: Tikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pipipã e Truká, quando pensamos em inclusão na educação escolar, iniciam-se já nos primeiros anos quando são submetidos às políticas de ensino para os não indígenas e se estendem por toda a conclusão da educação básica, ensino médio e ensino superior. Para aqueles que conseguem vencer estas etapas e iniciam nos cursos de graduação regulares, às dificuldades por eles reconhecidas, são acrescidas ao acesso e permanência que muitas vezes implicam em mudanças de domicílio e/ou deslocamentos sob condições adversas. Ademais, é preciso estar atento para que estas formações embasadas na cultura do branco, não anulem os conhecimentos e valores singulares da sua própria cultura. Porém, visto por outro ângulo, todo

esse processo acima descrito, precisam acontecer para que a inclusão se torne realidade.

No levantamento bibliográfico, por nós acessado, verificamos que muitos estudos focam na valorização da cultura indígena, do direito a seus territórios submetendo-os a escolarização do não indígena, massivamente restrita ao direito de acesso, renunciando aos aspectos formais da qualidade da educação a eles destinada. Neste sentido, a oferta de um curso de graduação que esteja moldado nos valores e culturas dos povos indígenas, tende a ser não apenas um espaço de inclusão, mais, principalmente um movimento de resistência e preservação desses povos.

Assim, ao objetivar o cumprimento da lei, é imprescindível estabelecer o diálogo como premissa para a realização de processos formativos harmonizando os valores de suas culturas com as demais, com vistas a ser a escolarização um espaço de inclusão, ampliação e consolidação de conhecimentos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A constituição federal de 1988, documento jurídico regulador dos direitos dos cidadãos brasileiro, prevê em seu artigo 6º, o direito à educação para todos. A educação básica para povos indígenas propõe a implementação de um currículo diferenciado com destaque para a preservação das línguas e a participação efetiva da comunidade na direção da escola. No ensino superior proposto exclusivamente para a população indígena, diante da impossibilidade de ter representações na gestão dos cursos, é indispensável estreitar ainda mais o diálogo com as comunidades para que haja uma apropriação coerente e respeitosa a fim de validar o processo formativo com relativa autonomia. Com esta consciência os aspectos metodológicos serão definidores para as aprendizagens serem significativas.

O Curso de Licenciatura Intercultural do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da UFPE, nasceu por intermédio do PROLIND (Programa de apoio à Formação Superior de Professores que atuam em escolas indígenas de educação básica) em 2009, aos moldes de um projeto do Ministério da Educação (MEC). Durante a sua vigência, formou cerca de 300 professores, das etnias: Atikum, Pankararu, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Truká, Xucuru

e Pankará. As aulas eram presenciais e aconteciam na faculdade e nas próprias comunidades, significando que o currículo foi cuidadosamente construído para valorizar e preservar a cultura daqueles povos.

Em abril de 2022, é então, oficialmente lançado o curso de graduação em Licenciatura Intercultural do CAA da UFPE. De acordo com o seu primeiro coordenador, o Prof. Nélio Vieira, o desafio provocou a resignificação do sentido da palavra diálogo, que agora exigia um posicionamento altero com vistas a desencadear mudanças institucionais e acadêmicas em seus mais singulares aspectos, estruturais e pedagógicos.

Nessa pesquisa preliminar, concluímos que a consciência do diálogo, faz reconhecer o sentido de mudança, em abraçar projetos de inclusão para os povos indígenas, cujos direitos há muito haviam sido reconhecidos e outorgados na Constituição Federal de 1988. Viabilizar os acessos, sobretudo no tocante as universidades públicas era ação pendente que começa a se realizar em 2009 e vem se consolidando com especial força a partir de 2021, em Pernambuco através da UFPE.

3 CONCLUSÕES

A reforma organizacional em uma universidade, como a UFPE, requer um trabalho árduo, político e pedagógico para vencer os tramites da burocracia. Demanda, portanto, investimentos humanos mais também financeiros. E tem como maior desafio para a universidade promover uma educação inclusiva de qualidade para todos os povos ali presente.

Assim, vencendo os desafios iniciais, a universidade cumpre seu papel social e político.

Por fim, reconhecemos que esta pesquisa foi nosso primeiro passo para a realização de outras que se fazem necessárias para reconhecer de maneira mais efetiva como estes processos formativos estão sendo vivenciados, sentidos e replicados por aqueles professores em processo de formação inicial e permanente, por aqueles que concluíram o curso. Assim, como concluímos que a política pública de inclusão dos povos originários na UFPE é uma ação coerente com os princípios constitucionais, ou seja, comprometida com os povos indígenas e com uma inclusão ética.

4 REFERÊNCIAS

G1 Caruaru. Título da matéria do jornal: Curso de licenciatura intercultural indígena é lançado no CAA da UFPE, em Caruaru. Nome do jornal: G1, 29 de abr. de 2022 <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2022/04/29/curso-de-licenciatura-intercultural-indigena-e-lancado-no-cao-da-ufpe-em-caruaru.ghtml> Acesso em: 20 de jul. 2024.

TÍTULO da publicação do site: Ações do MEC fortalecem direitos educacionais indígenas. Nome do site: gov.br, 19 de abr. de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/acoes-do-mec-fortalecem-direitos-educacionais-indigenas> Acesso em: 15 jul. 2024.

TÍTULO da publicação do site: Curso de Licenciatura Intercultural Indígena CAA. Nome do site: UFPE, s.d. Disponível em: <https://www.ufpe.br/interculturalindigenacao/sobre> Acesso em: 08 ago. 2024.

MORAIS, C. G1 Caruaru. Título da matéria do jornal: UFPE forma primeira turma de professores indígenas neste sábado. Nome do jornal: G1, 13 de set. de 2013. <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2013/09/ufpe-forma-primeira-turma-de-professores-indigenas-neste-sabado.html> Acesso em: 10 de ago. 2024.

ATENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA UPE CAMPUS SANTO AMARO: IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 E A SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Charmênia Maria Braga Cartaxo¹
Paula Priscilla Houly Lopes Falcão²
Laís Coutinho de Jesus³
Samantha Mayra de Araújo Merencio⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A pandemia do Covid-19 ocasionou uma variedade de mudanças em diversas esferas da sociedade e no âmbito da universidade não foi diferente. Inicialmente, as aulas foram paralisadas, em seguida, migraram para o formato virtual e tornaram-se remotas. Por si só, a entrada na universidade é considerada um fator desencadeador de ansiedade entre os alunos, uma vez que esse processo exige adaptação a um novo ambiente de estudo e novas habilidades, com diferentes responsabilidades, se comparado ao cenário escolar. Vivenciar esse momento e até mesmo o

1 Doutora e mestre em Psicologia, Graduada do Curso de Psicologia pelo Instituto Paraibano de Educação - IPÊ, charmenia.cartaxo@upe.br

2 Doutora e mestre em Psicologia, Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, priscilla.houly@upe.br

3 Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, lais.coutinjoj@ufpe.br

4 Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, samantha.merencio@ufpe.br

decorrer da graduação diante do cenário de isolamento social promovido pela pandemia pode ter afetado a saúde mental dos estudantes.

Nessa temática, a literatura demonstra que a incidência de sintomas de ansiedade, depressão e estresse já estava presente entre os universitários e costuma ser maior entre os dos cursos de saúde, principalmente medicina e enfermagem⁵. Ainda, estudantes do gênero feminino tendem a ser mais suscetíveis ao estresse do que os do gênero masculino⁶. O isolamento social, as mudanças repentinas de rotina, o medo do contágio, a situação econômica do país e o luto podem ter atuado como agravadores da ansiedade entre universitários. Ademais, Gundim et al⁷ relatam que a interrupção das aulas práticas, a limitação de alcance aos recursos virtuais, a preocupação com o acesso à internet e as dificuldades de adaptação ao novo método de ensino foram elementos estressores que impactaram ainda mais a saúde mental dos estudantes.

Estudos realizados após a pandemia apontaram níveis de estresse e ansiedade elevados entre estudantes de diferentes regiões do país⁸. Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi analisar os impactos da pandemia de Covid-19 na saúde mental de estudantes universitários que buscaram apoio psicológico no Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPPE) da UPE, no campus de Santo Amaro. E os objetivos específicos foram: (1) Mapear o perfil do estudante ingresso nos cursos de saúde do Campus Santo Amaro da UPE que buscaram ajuda psicológica no SOPPE durante o período de 2020 a 2023; (2) Identificar as principais queixas

5 FREITAS, P. H. et al. The profile of quality of life and mental health of university students in the healthcare field. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25095>.

6 CARDOSO, J. V.; GOMES, C. F.; JUNIOR, R. J.; SILVA, D. A. Estresse em estudantes universitários: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Enfermagem UFPE Online*, Recife, v. 13, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2019.241547>.

7 GUNDIM, V. A. et al. Saúde mental de Estudantes Universitários Durante a pandemia de covid-19. *Revista Baiana de Enfermagem*, v. 35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18471/rbe.v35.37293>.

8 SILVA FILHO, J. D. et al. O impacto da pandemia da covid-19 na saúde mental de estudantes universitários. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, Umuarama, v. 27, n. 2, p. 574-592, 2023. MESSIANO, J. B. et al. Efeitos da pandemia na saúde mental de acadêmicos de medicina do 1º ao 4º ano em faculdade do noroeste paulista. *Cuid Enferm*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 43-52, 2021.

dos estudantes ao buscar ajuda psicológica no SOPPE e (3) Analisar quais os impactos do contexto dos estudantes que procuraram o SOPPE durante a pandemia para a saúde mental.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante dos objetivos supracitados, o instrumento utilizado foi a base de dados do SOPPE, uma planilha contendo informações dos estudantes que buscaram o serviço, aqui mantidos em sigilo. Foi realizado um recorte do período de 2021 a 2023 e foram consideradas para a pesquisa as seguintes informações: gênero, curso, período e queixa inicial dos alunos. Ao todo, 111 estudantes foram atendidos pelo SOPPE no referido período, contudo foram contabilizados os dados referentes a apenas 99 deles, em virtude de conter todas as informações em todos os campos considerados.

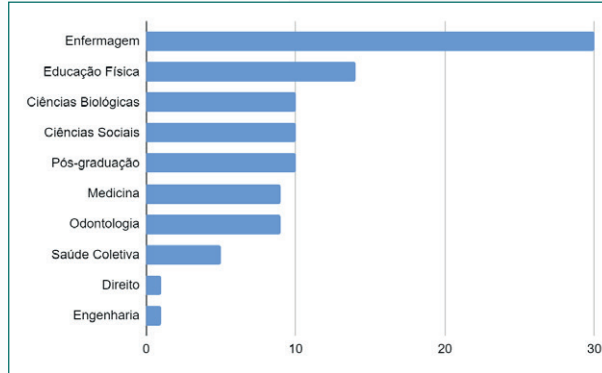
Após coleta de dados, a análise se deu mediante a reunião das informações obtidas, aproximação de categorias entre os dados e posterior descrição e discussão dos dados em interface com a literatura pesquisada. O estudo respeitou a resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, já que envolve seres humanos. Por se tratar de um estudo com informações de estudantes, não foi necessário o uso de termo de consentimento livre e esclarecido. Ressalta-se, no entanto, o cuidado com as informações utilizadas, bem como a garantia do sigilo da identidade dos estudantes.

3 CONCLUSÕES

Destaca-se na amostra um perfil de gênero majoritariamente feminino (80,8%), com apenas 19,2% de estudantes do gênero masculino buscando o serviço de orientação psicopedagógica durante o período da pandemia. No tocante ao perfil de cursos dos estudantes atendidos pelo SOPPE durante o período de 2020 a 2023, em 1º lugar está o curso de Enfermagem, com 30,3%, seguido de Educação Física, 14,14%, e Ciências Sociais, Ciências Biológicas e a Pós-graduação (mestrado e residência) todos com 10,1% (Gráfico 1). Em 4º lugar no gráfico, estão os cursos de Medicina e Odontologia, com 9,09% e, por fim, estudantes da graduação em Saúde Coletiva, Direito e Engenharia ocupam, respectivamente,

percentuais de 5,05%, 1,01% e 1,01%, com as menores procuras por atendimento psicopedagógico.

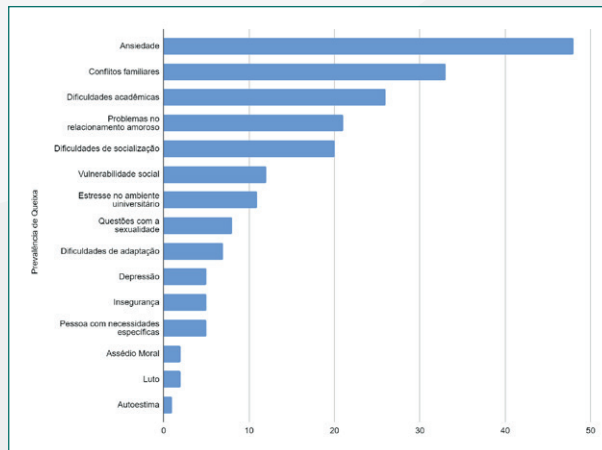
Gráfico 1 - Perfil dos cursos dos estudantes que procuraram o serviço



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com relação ao período do curso no qual os estudantes se encontravam na época em que buscaram pelo serviço, os que estavam no início do curso foram os que mais procuraram o SOPPE (42,2%), seguidos pelos estudantes mais próximos da conclusão dele (31,1%), enquanto que aqueles nos períodos intermediários do curso ficaram em terceiro lugar (26,7%). A respeito das queixas (Gráfico 2) que motivaram a busca pelo serviço, ansiedade ocupa a 1ª posição (48%), seguida de conflitos familiares (33%) e dificuldades acadêmicas (26%).

Gráfico 4 - Prevalência das principais queixas dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O fato de mais mulheres buscarem o serviço do que homens pode estar relacionado com os dados na literatura que apontam maior incidência de estresse e transtorno mental entre as universitárias, razões que podem ter motivado a busca pelo SOPPE, uma vez que ansiedade era a queixa principal entre os estudantes. Em adição, a literatura já aponta maior estresse entre universitários de cursos de saúde e, entre eles, os de enfermagem costumam ser os mais adoecidos. Em nossa amostra, o número de estudantes de Enfermagem buscando o serviço foi expressivo (30,3%), o que poderia indicar uma relação com os níveis de estresse e ansiedade relatados na literatura. Outrossim, os estudos também apontam altas taxas de prejuízo da saúde mental entre estudantes de Medicina⁹. Contudo, em nossa amostra, esse grupo representou apenas 9,09% dos estudantes que buscaram o SOPPE. Este é um achado curioso, que pode estar relacionado com as grades curriculares extensas e limitação de tempo, embora essas não sejam justificativas para despriorizar o cuidado com a saúde mental.

No tocante às queixas mais recorrentes entre os estudantes que buscaram o serviço, a taxa significativamente elevada de ansiedade (48%) relatada pelos estudantes evidencia uma alta nos níveis de estresse e ansiedade específica ao período de pandemia. Já as demandas referentes a conflitos familiares (33%), problemas no relacionamento amoroso (21%) e dificuldades de socialização (20%) podem estar associadas ao ineditismo do isolamento social, devido ao distanciamento das pessoas dos espaços públicos e à limitação das atividades acadêmicas ao ambiente doméstico, o que pode explicar o número de queixas a nível interpessoal. Tais resultados assemelham-se aos de Lyons et al¹⁰ (2020), que identificaram impactos negativos sobre as interações sociais entre 68% dos participantes.

Em suma, a pandemia afetou profundamente a saúde mental dos estudantes, impactando várias dimensões de suas vidas e suas relações com os estudos. Embora não se possa afirmar que as mulheres foram as

9 OLIVEIRA, M. F.; ARAÚJO, L. M. Saúde mental do estudante de medicina. *Brazilian Journal of Development*, [s. l.], v. 5, n. 11, p. 23440-23452, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n11-058>.

10 LYONS, Z. et al. COVID-19 and the mental well-being of Australian medical students: Impact, concerns and coping strategies used. *Australasian Psychiatry*, [s. l.], v. 28, n. 6, p. 649-652, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1039856220947945>.

mais afetadas, elas foram as que mais procuraram ajuda profissional na universidade. O estudo tem limitações, como a amostra reduzida e a falta de dados sobre a faixa etária dos estudantes. Espera-se que esses dados contribuam para futuros estudos sobre a saúde mental de universitários e a necessidade de suporte durante o ingresso no ensino superior.

4 REFERÊNCIAS

FREITAS, P. H. et al. The profile of quality of life and mental health of university students in the healthcare field. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25095>.

CARDOSO, J. V.; GOMES, C. F.; JUNIOR, R. J.; SILVA, D. A. Estresse em estudantes universitários: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Enfermagem UFPE Online*, Recife, v. 13, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2019.241547>.

GUNDIM, V. A. et al. Saúde mental de Estudantes Universitários Durante a pandemia de covid-19. *Revista Baiana de Enfermagem*, v. 35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18471/rbe.v35.37293>.

MESSIANO, J. B. et al. Efeitos da pandemia na saúde mental de acadêmicos de medicina do 1º ao 4º ano em faculdade do noroeste paulista. *Cuid Enferm*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 43-52, 2021. SILVA FILHO, J. D. et al. O impacto da pandemia da covid-19 na saúde mental de estudantes universitários. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, Umuarama, v. 27, n. 2, p. 574-592, 2023.

OLIVEIRA, M. F.; ARAÚJO, L. M. Saúde mental do estudante de medicina. *Brazilian Journal of Development*, [s. l.], v. 5, n. 11, p. 23440-23452, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n11-058>.

LYONS, Z. et al. COVID-19 and the mental well-being of Australian medical students: Impact, concerns and coping strategies used. *Australasian*

Psychiatry, [s. l.], v. 28, n. 6, p. 649-652, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1039856220947945>.

Palavras-chave: universitários, saúde mental, pandemia.

ATENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTALIZAÇÃO DE REPRESENTANTES DE TURMA/ MÓDULO EM LIDERANÇA, COMUNICAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO

Paula Priscilla Houly Lopes Falcão ¹
Charmênia Maria Braga Cartaxo²
Tatiana Araújo Bertulino da Silva ³

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da formação profissional, os diferentes cenários de aprendizagem provocam alguns impactos geradores de situações de impasses, resistências, ansiedades e medos os quais interferem na estabilidade emocional do jovem ingresso na universidade. As dificuldades identificadas em diferentes momentos da formação profissional é um fenômeno reconhecido e estudado em outras instituições de ensino superior no Brasil e no exterior. Dos anos 60 até os anos 80, o modelo de assistência à saúde mental no ensino superior no Brasil era caracterizado como intervenções psiquiátricas centradas nas manifestações do transtorno psíquico, com evidências graves do adoecimento psíquico, chegando, em algumas

- 1 Doutora e mestre em Psicologia, Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, priscilla.houly@upe.br
- 2 Doutora e mestre em Psicologia, Graduada do Curso de Psicologia pelo Instituto Paraibano de Educação - IPÊ, charmenia.cartaxo@upe.br
- 3 Doutora e mestre em Psicologia, Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, tatiana.bertulino@upe.br

situações, a ocorrência de casos com riscos de vida auto referidos⁴. A partir dos anos 80 até o início do século XXI, a concepção de saúde e de saúde mental está associada ao bem-estar biopsicossocial. Assim, houve uma ampliação do entendimento das diferentes manifestações do sofrimento psíquico, diferentemente do conceito sustentado pelo saber psiquiátrico que reduzia e só enxergava as vulnerabilidades psicológicas através das manifestações do transtorno mental grave⁵. Consequentemente, também mudaram as propostas de atenção à saúde mental, sendo possível pensarmos em realização de ações ampliadas fundadas na psicologia buscando atuar na promoção, prevenção e assistência à saúde mental, no contexto universitário. Nesse sentido, entendendo a formação profissional como um processo singular, multifacetado, contínuo e dinâmico, considera-se importante que a Universidade tenha um espaço institucional que cuide da pessoa do estudante e o ajude a fazer esta travessia, inclusive com propostas de instrumentalizá-los com ferramentas de apoio comportamental que os auxiliem no manejo com outros estudantes, docentes e coordenação, visando uma melhor convivência na universidade, minimizando conflitos, estresses e ansiedades. A comunicação entre os profissionais de saúde é uma necessidade para as atividades dos mesmos, sendo inclusive uma demanda do Sistema Único de Saúde (SUS). A comunicação verticalizada fragiliza a atuação dos profissionais de saúde, sendo necessária que desde a graduação essa ferramenta seja desenvolvida⁶. Ao longo da formação profissional é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades de liderança. Essas habilidades devem estar alinhadas às demandas da formação profissional, que repercutirão na otimização de ações de planejamento e estratégias importantes para tomada de decisões

-
- 4 LORETO, G. *Uma experiência de assistência psicológica e psiquiátrica a estudantes universitários*. Tese para concurso de professor titular do departamento de Neuro-Psiquiatria - área de estudos, Clínica Psiquiátrica - do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 182 p, 1985.
- 5 DE MARCO, M. A. *A face humana da medicina: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- 6 CORIOLANO-MARINUS, M. W. L. et al. Comunicação nas práticas em saúde: revisão integrativa da literatura. *Saúde e Sociedade [online]*. v. 23, n. 4, pp. 1356-1369. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000400019>>.

inteligentes que colaboram com a minimização de tensões e estresse no cotidiano acadêmico⁷. Nesse sentido, o presente trabalho buscou, a curto prazo, realizar ações capazes de sensibilizar a comunidade acadêmica para a necessidade de promoção da cultura do bem estar na Universidade e prevenção de agravos psicopedagógicos ao longo da formação profissional, a partir da instrumentalização de habilidades comportamentais de liderança, comunicação e gestão do tempo dos representantes de turma/módulo para melhor manejo com os estudantes, professores e coordenação, e com isso, favorecer um ambiente de convivência acadêmico mais harmônico. Teve como objetivo geral: Instrumentalizar, os discentes representantes de turma, com ferramentas de liderança, comunicação e gestão do tempo. E objetivos específicos: 1. Capacitar os representantes nas habilidades de liderança e mediação de conflitos; 2. Minimizar as dificuldades de comunicação nas turmas do campus Santo Amaro; 3. Instrumentalizar os discentes no manejo da gestão do tempo.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para atingir os objetivos propostos, foi desenvolvido um projeto de extensão com os estudantes. Ele foi dividido em duas partes. A primeira com a realização da oficina com os discentes extensionistas. Esses discentes participaram de uma oficina com a psicóloga técnica do Serviço de Orientação Psicopedagógica no Serviço Superior (SOPPE) da UPE, campus Santo Amaro, e com os docentes participantes da extensão. Além das discussões temáticas focadas na Liderança, comunicação e gestão do tempo, eles tiveram a oportunidade de construir uma cartilha de orientações aos representantes de turma/módulo. A segunda etapa do trabalho consistiu na divulgação e realização da oficina intitulada: Oficina para representantes de turma: Liderança, comunicação e gestão do tempo para os representantes de turma. A atividade foi voltada para discentes graduandos do campus Santo Amaro/ UPE e que exercessem alguma

7 HILLIARD, A. T. Student Leadership at The University. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*. v. 7, n. 2, pp. 93- 98. 2010. Disponível em: <https://www.clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/93>

representatividade de classe ou de módulo. A oficina foi mediada pelos discentes extensionistas acompanhados por uma docente e uma Psicóloga técnica, em três encontros de duas horas cada. Durante os encontros, a cartilha confeccionada durante a oficina de treinamento dos discentes extensionistas era utilizada como material de apoio. Após a participação, os inscritos no curso preencheram um formulário online avaliando aspectos positivos e negativos do curso, além de sugerirem novos temas.

3 RESULTADOS

O trabalho desenvolvido alcançou os objetivos propostos referentes à instrumentalização de discentes representantes de turma, com ferramentas de liderança, comunicação e gestão do tempo. Participaram do projeto dois extensionistas e foram capacitados seis representantes de turma. Foi possível a curto prazo realizar a capacitação dos representantes nas habilidades de liderança e mediação de conflitos, bem como no manejo da gestão do tempo; E a partir dessas ações, vislumbrou-se a minimização das dificuldades de comunicação nas turmas do campus Santo Amaro. O produto final que teve como meta a construção de uma cartilha de orientação para os representantes de turma também foi realizada com êxito, para outros discentes que não participaram do projeto. Foram 6 semanas de atividades realizadas de maneira satisfatória, que proporcionou boas oportunidades de aprimorar habilidades interpessoais para os estudantes, tanto extensionistas quanto não extensionistas. A dinâmica adotada, principalmente por meio de apresentações interativas, discussões em mesa redonda e atividades práticas, promoveu um ambiente participativo dos extensionistas, o que possibilitou aos alunos não apenas absorver conhecimento, mas também aplicá-lo no seu dia a dia. As atividades estruturadas, especialmente as discussões em mesa redonda, desempenharam um papel fundamental no estímulo à autonomia e ao pensamento crítico dos alunos. Essa abordagem proporcionou um ambiente propício para que os alunos pudessem explorar ideias, compartilhar experiências e desenvolver habilidades analíticas.

Ao adotar essa estrutura, a atividade se mostrou eficaz na promoção da reflexão crítica e na capacidade dos alunos de pensarem de forma

independente e colaborativa, resultando em um ambiente de aprendizado interativo e enriquecedor. Como limitação da proposta, percebe-se que os objetivos alcançados são muito satisfatórios e poderiam ser alcançados por mais estudantes que exercem representação estudantil. Esse contexto demonstra a oportunidade do projeto de extensão dar continuidade para que outros estudantes sejam instrumentalizados, e desenvolvam uma melhor comunicação com os estudantes, com os docentes e com as coordenações, bem como maiores habilidades de liderança, no manejo da resolução de conflitos e melhor gestão do tempo.

4 REFERÊNCIAS

LORETO, G. *Uma experiência de assistência psicológica e psiquiátrica a estudantes universitários*. Tese para concurso de professor titular do departamento de Neuro-Psiquiatria - área de estudos, Clínica Psiquiátrica - do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 182 p, 1985.

DE MARCO, M. A. *A face humana da medicina: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CORIOLO-MARINUS, M. W. L. et al. Comunicação nas práticas em saúde: revisão integrativa da literatura. *Saúde e Sociedade [online]*. v. 23, n. 4, pp. 1356-1369. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000400019>>.

HILLIARD, A. T. Student Leadership at The University. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*. v. 7, n. 2, pp. 93- 98. 2010. Disponível em: <https://www.clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/93>

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO

Catarina da Silva Souza ¹
José Luis Simões ²
Ana Paula Rodrigues Figueirôa³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O presente artigo compõe parte da pesquisa realizada no doutorado, no Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e se propõe a discutir sobre o acesso ao ensino superior em nosso país considerando o contexto de democratização ocorrida através do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Diante disso, temos como objetivo geral, compreender como a democratização do acesso ao ensino superior na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) influenciou a trajetória acadêmica dos seus primeiros egressos, e como objetivos específicos, discutir sobre o REUNI como política de democratização do acesso ao ensino superior,

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, souzauag@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, joseluis2711@yahoo.com.br.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, anap_rfigueiroa@hotmail.com

analisar como foi o processo vivido pelos depoentes para o ingresso na instituição, e refletir sobre o impacto desse acontecimento na vida deles.

A UFAPE, se caracteriza por ser a primeira Universidade Federal do Brasil instalada através do REUNI, na cidade de Garanhuns (PE), no ano de 2005, inicialmente como Unidade Acadêmica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAG/UFRPE), tendo sua emancipação no ano de 2018 (Brasil, 2018).

Desenvolvemos uma pesquisa com abordagem qualitativa, através de um estudo de caso (Creswell, 2010) com 4 egressos da instituição. Utilizamos a metodologia da História Oral para estabelecer e ordenar nossos procedimentos e a coleta dos dados (Meihy, 2005; Alberti, 2013; Ferreira e Amado, 2006; e Thompson, 1998). A fase de interpretação e análise das entrevistas se deu através da análise de conteúdo. (Bardin, 2011, p.37).

Justificamos nossa pesquisa a partir da necessidade de refletirmos sobre o impacto que o ensino superior exerce não apenas na formação profissional, mas também na formação humana e na inserção do sujeito como agente transformador da realidade social. Além disso, esta discussão contribui para o debate acerca da importância da democratização de políticas educacionais que promovam a permanência e a inclusão dos estudantes universitários em nosso país.

2 DESENVOLVIMENTO

Para discutirmos sobre o ingresso na UFAPE, vivenciado pelos nossos depoentes, fez-se necessário compreendermos o que os motivou a realizar o processo seletivo e como se deu a escolha da instituição e do curso. Uma característica comum a todos os entrevistados se configurava no desejo em acessar esse nível de ensino e na necessidade que se concretizasse em uma instituição pública, gratuita e de qualidade, por várias questões, dentre elas, a mais citada, foi a dificuldade financeira.

Nesse aspecto, cabe frisarmos a importância social da universidade, uma vez que uma graduação representa, para esses estudantes, um investimento que pode mudar a realidade em que estavam inseridos até então. A Educação Superior, para Andriola e Barrozo Filho (2020), deve contribuir

para a geração de riqueza, para o fortalecimento das identidades culturais e a coesão social, sendo um objetivo estratégico para o desenvolvimento da sociedade.

No ano de 2005, ano de ingresso dos nossos entrevistados no ensino superior, segundo o Censo da Educação Superior realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação, o número de universidades públicas federais no Brasil era de trinta nas capitais e vinte e duas nos interiores. Em Pernambuco, existiam duas instituições na capital Recife, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e UFRPE, e uma no interior, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) situada na cidade de Petrolina (INEP, 2007).

Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015), entre os anos de 1995 e 2010, ocorreu um aumento no número total de matrículas no ensino superior. Na rede pública, esse aumento foi de 134,58%. Para as autoras, o crescimento nas matrículas foi devido, principalmente, ao programa REUNI. Assim, as políticas de democratização nas universidades se configuraram como medidas importantes que visaram a diminuir os efeitos dos privilégios sociais.

Para Andriola e Barrozo Filho (2020), a partir dos anos 2000, observou-se um grande movimento de expansão da Educação Superior em nosso país, o qual envolveu não só o aumento do número de instituições, mas também de cursos, vagas, matrículas e conclusões de cursos.

Dessa forma, para os autores, o REUNI, juntamente com outras ações como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Sistema de Seleção Unificada (SISU) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), contribuiu para ampliar o número de vagas no ensino superior, o que possibilitou o ingresso e a conclusão dos estudantes nessas instituições (Andriola; Barrozo Filho, 2020).

Na cidade de Garanhuns (PE), com a inserção da unidade acadêmica da URFPE através do REUNI, que posteriormente viria a se transformar na UFAPE, foi possível contribuir com esse aumento do número de vagas, fato que, segundo os depoimentos coletados na nossa pesquisa, foi imprescindível para o ingresso na instituição, pois, historicamente, esse processo era bem restrito e difícil de ser acessado pelo grupo com as características dos nossos entrevistados.

A dificuldade de acesso de alguns grupos a esse nível de ensino, envolve, principalmente, questões econômicas e sociais, de modo que esse cenário contribui com o processo de desigualdade que permeia o nosso país, uma vez que não estamos nos referindo a uma “minoría”, mas a uma maioria excluída do sistema de ensino superior brasileiro (Zago, 2006).

Em sua pesquisa, Senkevics e Carvalho (2023, p. 3), ao discutir sobre os impasses dos estudantes na transição para o ensino superior, observaram, durante as entrevistas, um tipo de senso de “apropriação da universidade enquanto um bem público alicerçado em uma visão socialmente construída de direito ao ensino superior”. Da mesma forma, identificamos em nossos depoentes essa visão em relação à instituição, que somada ao prestígio que a IES apresentava na região, contribuiu para que eles tivessem o interesse em ingressar nelas antes mesmo da escolha dos seus cursos, em alguns casos.

3 CONCLUSÕES

Ser a primeira geração a conseguir uma aprovação no vestibular de uma universidade federal proporcionou para o grupo pesquisado melhores perspectivas de vida na sociedade, além de possibilitar o contato e a apreensão de um capital cultural que até então não era acessado por sua família. Tal situação impactou não só a sua geração, na medida em que eles incentivaram também seus irmãos, mas também as gerações futuras.

Assim, a implantação de uma universidade federal no interior de Pernambuco possibilitou condições de acesso a um nível de formação profissional e cidadã. De acordo com as entrevistas, conseguimos visualizar a importância da expansão e da democratização do ensino superior no país na vida de cada um dos entrevistados.

4 REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3.ed.rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ANDRIOLA, W. B.; BARROZO FILHO, J. L.. Avaliação de Políticas Públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 3, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yF8fSy9jbSG78hFspPdNkcL/#>. Acesso em: 04 dez. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BRASIL. **Lei nº 13.651 de 11 de abril de 2018**. Cria a Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), por desmembramento da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e cria a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Ufape), por desmembramento da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13651.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, M. M; AMADO, J. (orgs). **Usos e abusos da história oral**. 8ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

INEP. **Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2005**. Brasília: O Instituto, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2013-sinopse-estatistica-2013-2005>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. D.; MARTINS, T. B.. POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31–50, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/>

QKyjmCvwkGxsJqg7vSCC4xk/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 03. DEZ. 2023.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5ed. Rev. Ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. DE. Ofício de vestibulando: impasses da juventude na transição para o ensino superior. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kmC5zbT84LK9CynB8NF4K6h/#>. Acesso em: 04 dez. 2023.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**: história oral. 2 ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ZAGO, N.. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 226–237, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 04 dez. 2023.

Palavras-chave: democratização; ensino superior; ingresso.

INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Caroline dos Santos Lima¹
Luara Poliana de Vasconcelos Souza²
Bruna Tarcília Ferraz³

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo problematiza acerca da presença de estudantes indígenas e quilombolas no Ensino Superior brasileiro a partir das políticas de acesso e permanência estudantil. A baixa presença de estudantes negros e indígenas pobres nas universidades brasileiras levou à criação de políticas para combater essas disparidades.

Com isso, o ensino superior passou a incluir mais estudantes desses grupos por meio da Política de Cotas e da Política de assistência estudantil. No entanto, essas políticas não atenderam igualmente os povos tradicionais, como indígenas e quilombolas. Dados do Inep mostram que, em 2022, apenas 0,4% dos estudantes no Ensino Superior eram indígenas,

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco - UFRPE/FUNDAJ, caroline.santtos.lima@gmail.com.
- 2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco - UFRPE/FUNDAJ, luaradevasconcelos@gmail.com.
- 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, btf1@hotmail.com.

não havendo dados referentes aos estudantes quilombolas devido a falta de cotas exclusivas para esse público.

Nesse sentido, esse estudo de caráter exploratório e qualitativo, tem como objetivo investigar como tem sido na prática a efetivação das políticas de acesso e permanência para esses estudantes. Enquanto estratégia metodológica, realizamos uma revisão de literatura, consultando teses e dissertações que se debruçaram a analisar essa problemática.

O aporte teórico utilizado baseou-se nos estudos de autores como Nilma Lino Gomes (2020), Munanga (2007), Testa (2010) e Carneiro (2019) que nos apresentam discussões referente ao cenário educacional brasileiro e a inserção de minorias étnico-sociais no âmbito do Ensino Superior a partir de uma perspectiva étnico-racial e interseccional.

Palavras-chave: Política de Permanência, Educação Superior, Povos Tradicionais.

2 DESENVOLVIMENTO

Nunca antes se tinha ouvido falar tanto em inclusão e diversidade em mais de 523 na esfera política brasileira. Pela primeira vez na história do país pudemos presenciar uma mulher indígena assumindo uma pasta de profunda relevância para os povos originários no governo federal. A criação do Ministério dos Povos Indígenas representou um marco para a defesa e protagonismo dos povos tradicionais.

Outro exemplo de mudança no cenário político é que, ao longo das duas últimas décadas, pudemos presenciar uma crescente mudança no perfil dos estudantes que ingressaram em instituições de ensino superior no Brasil. Esse movimento foi ocasionado, sobretudo, a partir da criação das Políticas de Cotas para negros, pobres, indígenas e oriundos de escolas públicas, instituída a partir da Lei nº 12.711/2012 e, posteriormente, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), garantindo subsídio para a permanência dos estudantes de baixa renda em cursos de graduação na modalidade presencial.

Embora sejam bastante significativas, essas vitórias protagonizadas pelos levantes dos movimentos sociais e da sociedade organizada, é apenas

um passo em direção à reparação da dívida que o Estado brasileiro tem com os indígenas e quilombolas.

Esses avanços ocorridos no âmbito das políticas educacionais foram fundamentais para que um público muito específico pudesse acessar, mesmo que de maneira sumária, as universidades públicas. Estudantes negros, pobres, bem como, aqueles que pertencem a territórios tradicionais, que nunca antes tiveram condições de competir em pé de igualdade com os demais estudantes, passaram a concorrer a vagas específicas nas universidades. Convém destacar que os recortes de classe e raça são prioritários nesta investigação em relação a outros marcadores, tendo como base a constatação feita por Sueli Carneiro (2019):

“Em relação ao acesso à educação, o relatório é contundente ao demonstrar que [...] o problema da educação no país não se prende a questões de gênero, mas ao processo de exclusão a que estão submetidos segmentos da população, variando os índices mais em função das condições raciais (brancos e negros) e socioeconômicas do que sexuais” (Carneiro, 2019, p. 156).

Essas medidas, mesmo não resolvendo o problema da desigualdade em que se encontra os estudantes pobres e negros, se faz uma necessidade, considerando que

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade (ZAGO, 2006, p.233).

Considerando a reflexão de Zago, percebemos que a Políticas de Cotas e a assistência estudantil, constituíram-se enquanto um divisor de águas para as universidades públicas no país. Contudo, essas políticas não contemplou de forma igualitária os estudantes que, devido aos seus territórios de origem, cultura, organização política e social, estão ainda mais à margem da sociedade.

Dyane Santos (2002, p.68) argumenta que “as Políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, é uma das conquistas mais expressivas

em termos de políticas públicas. No entanto, essa conquista tem sido alvo dos mais variados ataques sob argumentos fundamentados, em geral, na meritocracia”. Cabe ressaltar que, a criação dessas políticas é respaldada a partir da lógica da reparação étnico-racial, ainda assim, presenciamos muitos embates para a sua efetivação.

A autora argumenta que, ao longo da história, o povo negro e outras minorias sociais sofreram um apagamento que contribuiu para a atual desigualdade no país. Santos (2002) observa que, apesar dos avanços nas políticas de ações afirmativas, o racismo estrutural e a colonialidade continuam sendo barreiras significativas para o desenvolvimento educacional dessas pessoas.

A visão eurocêntrica apresentada nos ambientes educacionais sobre a temática indígena reflete, como dito por Testa (2010), pensar em povos indígenas na atualidade. O que nos remete a um deslocamento de espaço e de tempo: um povo que faz parte do passado ou que está restrito à Floresta Amazônica.

Para esses grupos, o acesso à universidade é dificultado por várias barreiras, agravadas por suas condições de vida, frequentemente marcadas por lutas pelo direito à terra. Direitos básicos, como alimentação, saúde, água potável, eletricidade, educação e subsistência, são muitas vezes negados. A assistência estudantil deve ser vista além de bolsas e auxílios, exigindo políticas públicas eficazes e de qualidade.

Portanto, torna-se essencial pensarmos como as políticas educacionais estão chegando até esses indivíduos e quais têm sido os reflexos dessas ações em suas vidas e de suas comunidades. Ademais, cabe-nos compreender como o poder colonizador se faz presente em nosso cotidiano nos lugares que andamos, nos ambientes que frequentamos.

A cada momento que nos permitimos a tentar um novo caminho, vemos normas do jogo da vida numa sociedade que é majoritariamente dominada pela elite. Por isso, esse debate é, para nós, como uma ferramenta de luta pelos direitos dos povos indígenas e quilombolas do Brasil.

3 CONCLUSÕES

O estudo destaca a necessidade de inclusão de grupos tradicionais, como indígenas e quilombolas, no ensino superior. Observa-se a ausência de cotas específicas e de assistência estudantil suficiente para atender a demanda desses estudantes, além da necessidade de ampliação das bolsas permanência para que a conclusão da graduação seja possível.

A falta de representatividade desses grupos no meio acadêmico evidencia a necessidade de adoção de políticas que atuem em duas frentes: criar medidas urgentes para reduzir a exclusão dos espaços acadêmicos e, posteriormente, implementar políticas que melhorem a educação de indígenas e quilombolas em todos os níveis de ensino.

Embora a política de cotas seja necessária, ela deve ter um início, meio e fim. As lutas coletivas são fundamentais para o desenvolvimento de ações e programas que garantam a assistência estudantil como um direito social regulamentado, promovendo acesso, permanência e conclusão dos estudos para os beneficiários.

Garantir que indígenas e quilombolas ingressem e concluam o ensino superior é um esforço para reparar a dívida histórica do estado com esses povos. Políticas de assistência estudantil que assegurem saúde, alimentação e moradia são essenciais para que esses estudantes superem a vulnerabilidade e se tornem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade.

4 REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. 2019.p.156.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022: resumo técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, 2007. DOI: 10.5216/sec.v4i2.515. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515/464>. Acesso em: 20 maio 2024.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2020.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: A permanência de estudos negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>. Acesso em 20 maio 2024.

TESTA, Adriana Queiroz. **A Temática Indígena nas Escolas de São Paulo**. Artigo encontrado no arquivo da Secretaria Municipal de Educação, 2010.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Nadir Zago. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

INTERNACIONALIZAR A UFPE: QUAL A PAUTA DA NARRATIVA?

Athonia Porfírio Oliveira Lima ¹

Ana Lúcia Borba de Arruda ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Esta pesquisa analisa o processo de internacionalização da educação superior tendo como objetivo identificar os pressupostos teóricos do Plano de Internacionalização da UFPE. Como apontado na literatura definir um conceito sobre a internacionalização da educação superior não é tarefa fácil para os estudiosos da área, o termo pode significar englobar várias variáveis. Knight (2020), traz importantes contribuições para a área e concentra a sua pesquisa nas dimensões internacionais da educação superior, que na sua visão, “está se tornando cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais e mais complexa” (p. 20).

Para realização deste trabalho adotamos a abordagem qualitativa, do tipo documental, de viés analítico e interpretativo do Plano de Internacionalização da UFPE (2017-2027). Cabe destacar que para além do Plano, documento base, outros textos foram considerados para análise pela sua interface com o o plano, que fundamentam e embasam a política de internacionalização da instituição.

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPE. athomzinha@gmail.com

2 Professora do Departamento de Políticas e Gestão da Educação do Centro de Educação da UFPE. ana.barruda@ufpe.br

2 DESENVOLVIMENTO

A revisão histórica e de dados oficiais em torno do campo da educação superior no Brasil apontam o contexto e em quais perspectivas políticas a implementação deste nível de educação no país é pautada. Na mesma medida os aspectos de desenvolvimento econômico global consideram a universidade essencial para manutenção do progresso financeiro de um país/continente, exigindo qualidade na gestão universitária, excelência na promoção da ciência e do conhecimento, inovação e tecnologia, bons resultados e boa colocação nos *rankings* mundiais. Com isso relações políticas, institucionais e coalizões com os setores multilaterais ao Estado atravessam o campo da educação superior na formulação de propostas educacionais, no gerenciamento corporativo, na aplicação de recursos para responder ao desenvolvimento científico, epistemológico e tecnológico que demanda da própria universidade (ROMÃO, 2014, p. 105).

No século passado as universidades brasileiras começam a se consolidar em torno do ensino, da pesquisa e da extensão, principalmente a partir das reivindicações estudantis por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), que se mobiliza pela democratização do acesso ao nível da educação superior e com a Reforma Universitária de 1968, Lei n.º 5.540/68, que expandiu a rede federal de educação superior com mais investimentos, criação de mais cursos superiores, políticas institucionais próprias e autonomia universitária, “esta última limitada por instrumentos autoritários da ditadura militar que regia o Brasil naquela época” (ARRUDA, 2011).

O contexto de expansão das universidades brasileiras, pode ser compreendido em dois momentos, conforme aponta Arruda (2011):

o primeiro vai de 1964 a 1994, tendo como marco a reforma universitária, o segundo vai de 1994 a 2010 que aponta para uma reconfiguração da educação superior que possibilita visualizar alguns movimentos, tendências e desafios no que concerne em especial ao processo de expansão e democratização desse nível de ensino. (p. 65).

A autora caracteriza a evolução da educação superior no Brasil como estratégia para compreendermos as tendências e discontinuidades das políticas de expansão das universidades e, ao mesmo tempo, sugere

que é fundamental que a expansão assegure o acesso, a permanência e a conclusão do curso, sobretudo a estudantes pobres e em desvantagem educacional, que historicamente são excluídos da universidade, “desprivatizando, por um lado, e, democratizando, por outro, o campo da educação superior” (ARRUDA, 2011 p.75).

A par destas questões, o livro “A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento” de Fernando Seabra Santos e Naomar de Almeida Filho, publicado em 2011, nos ajuda a compreender a internacionalização da educação superior como parte do processo de expansão das universidades, mas também, como elemento de desenvolvimento econômico e financeiro a longo prazo dos países desse continente. Deste modo, não há como falar de internacionalização da educação superior sem remeter-se à história da universidade enquanto instituição, as missões que foi adquirindo ao passar dos anos e aos interesses políticos para sustentação do poder econômico e política das chamadas grandes potências.

A universidade passou a ser considerada fator fundamental no interesse do crescimento econômico dos países que assinaram o tratado da União Européia, 1992, e fez com que atribuíssem às instituições a criação de ações para cooperação científica e, a princípio, mobilidade dos estudantes e professores, difusão dos idiomas dos Estado-Membros, validação dos diplomas e reconhecimento acadêmico e concitar a educação à distância.

No contexto de coalizão em torno da educação superior, percebe-se que a internacionalização vai emergir também do processo de globalização, assim, as diferentes concepções da internacionalização se dão pelas constantes mudanças que o mundo globalizado passa (KNIGHT, 2020) e igualmente pelas demandas e interesses dos países hegemônicos que, por meio da educação superior, mantém seus padrões de ensino, de produção científica e se beneficiam deste processo infundindo nos países periféricos seus valores para sustentar a dominação intelectual, cultural e financeira (LEITE; GENRO, 2012).

O processo de globalização concebeu mudanças no conceito e na função da universidade ao mesmo tempo em que promoveu um aumento nos fluxos de tecnologia, conhecimento, pessoas, valores e ideias (FINARDI, 2015) em detrimento do espaço, do clima, das fronteiras e da cidadania,

ao qual nem todos os países e pessoas podem usufruir dos efeitos dessa globalização, conforme aponta o relatório da própria Organização das Nações Unidas (ONU), 1999. Esse processo tem efeito direto sobre a realidade social, econômica e financeira dos países do Sul (América do Sul, África e Caribe).

No âmbito desta discussão se consolidam questões em torno das definições de internacionalização, *a primeira* diz respeito à formação universal do ser humano, da educação internacional como direito, da troca de experiências linguísticas, culturais e científicas que se aproximam de uma **concepção moderna de internacionalização** (KNIGHT, 2020; SANTOS & FILHO, 2011; DE WIT, 2015); *a segunda* diz respeito à mercantilização da educação superior para que a internacionalização sirva aos interesses do mercado financeiro, caracterizada por competitividade e captação de recursos, como reflexo da globalização que beneficia alguns países no mundo, aqui destacamos uma **concepção de internacionalização com o viés econômico** (RUDZIK, 1998; OCDE, 2017); *a terceira* compreende o fenômeno como reflexo da globalização no mundo colonial, onde a internacionalização sustenta a hegemonia universitária e serve como imperialismo institucional que define as formas e modelos da produção científica, principalmente nos países do Sul. Para tanto, os autores FINARDI, 2020; MORAES E LEAL, 2021; LEITE E GENRO, 2012), compreendem a internacionalização como possibilidade de inclusão e fortalecimento de grupos sociais e áreas do conhecimento historicamente excluídos no campo acadêmico, sobretudo acena para colocar os países do Sul no debate internacional. Logo, acreditamos que tal **concepção aponta a decolonialidade** no âmbito da internacionalização.

Fica evidente que este tema emerge de diferentes concepções e interpretações, mas, considerando este processo como uma forma de melhorar a missão tripartite das universidades: ensino, pesquisa e extensão, como descreve Knight (2003) compreenderemos como se consolida esta discussão no Brasil.

3 CONCLUSÕES

A análise conteúdo do plano de internacionalização da UFPE permitiu a interpretação de que a UFPE converge em torno da ideia de que a internacionalização não deve ser um processo superficial ou pontual mas que precisa ser integrada e estruturada, abrangendo tanto aspectos acadêmicos quanto administrativos, enraizada na cultura institucional. As abordagens conceituais do plano consolidam na UFPE uma percepção de internacionalização que se transforma em uma estratégia fundamental para que a UFPE possa alcançar padrões globais de excelência e se adaptar às demandas de um mundo cada vez mais interconectado.

A partir da leitura realizada nos documentos, conclui-se que a pauta da concepção de internacionalização que circula nos textos produzidos na UFPE é construída por meio de diversas concepções modernas/inovadoras e principalmente de tom mercadológico. O destaque central do Plano de Internacionalização da UFPE é apresentar a instituição internacionalizada, mesmo que para isso, se organize em torno de diferentes tipos de parcerias e financiamentos desafiando suas estruturas pública e gratuita.

4 REFERÊNCIAS

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de - **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: [s.n.]. 237 p. ISBN 978-989-26-0573-9(PDF).

KNIGHT, Jane. Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios. 2 ed.; e-book – São Leopoldo: Oikos 2020. ISBN 978-65-865780

DE WIT, Harriet. Quality Assurance and Internationalization. Trends, challenges and opportunities INQAAHE conference, Chicago, U.S. 2015. Disponível em: http://inqaah.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1429530892_inqaah-keynote-dewit.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 17, n. 3, p. 763- 785, 2012.

Palavras-chave: Educação Superior; Internacionalização da Educação Superior; UFPE.

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Eliane Pereira de Andrade ¹
Ana Lúcia Borba de Arruda ²
Andreza Maria de Lima ³

1 INTRODUÇÃO

No campo educacional, o governo federal, no período de 2003-2016, implementou um conjunto de políticas públicas com o objetivo de promover a democratização do acesso de estudantes à educação superior, ocasionando mudanças no perfil dos estudantes neste nível de ensino. A ampliação do acesso possibilitou o movimento de inclusão social de estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais da população no setor público e privado.

No âmbito das universidades públicas, tais políticas demandaram Programas de Assistência Estudantil. Em 2010 por meio do Decreto nº 7.234, foi instituído o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como finalidade o desenvolvimento de ações que visam minimizar as

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. eliane.pereiraandrade@ufpe.br

2 Professora do Centro de Educação/UFPE. ana.barruda@ufpe.br

3 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. lima@pesqueira.ifpe.edu.br

dificuldades enfrentadas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas universidades públicas brasileiras. (Brasil, 2010).

No âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, em 2011, foi criada a Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), que busca responder pela gestão do PNAES, ampliar as condições para permanência dos estudantes na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzindo as taxas de retenção e evasão escolar com o objetivo de ampliar a conclusão do curso superior.

Em 2020, as ações desenvolvidas pela PROAES para a permanência dos estudantes na UFPE ganharam ainda maior relevância, devido à crise causada pelo vírus SARS-CoV- 2 (COVID-19), que levou ao fechamento de universidades e escolas. A UFPE suspendeu as atividades presenciais em todos os campi⁴ em março de 2020, afetando os estudantes, especialmente os atendidos pela PROAES.

Nesta pesquisa, buscamos analisar as ações desenvolvidas no período da pandemia pela PROAES da UFPE para promover a permanência dos estudantes na instituição. Coadunamos com a hipótese de que a política pública de assistência estudantil, no âmbito da educação superior, seja capaz de promover alguma redução da desigualdade social a partir da garantia da permanência dos estudantes neste nível de ensino.

Neste texto, compreendemos a política pública social como sendo o “Estado em ação”. Nas palavras de Hofling (2001, p. 31), “as políticas sociais referem-se às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais, pretendendo diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

Para o desenvolvimento do trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa, do tipo documental. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

4 A UFPE é multicampi: em Recife, situa-se o campus Recife; na cidade de Caruaru, situa-se o Centro Acadêmico do Agreste (CAA); e na cidade de Vitória de Santo Antão, o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV).

Para atingir o objetivo proposto, tomamos como fonte os editais, relatórios e portarias publicados pela PROAES ao longo do processo da pandemia. Para análise desses documentos, consideramos os objetivos das ações realizadas.

2 DESENVOLVIMENTO

As ações desenvolvidas no período da pandemia pela PROAES da UFPE para promover a permanência dos estudantes na instituição envolveram auxílios financeiros e auxílios digitais.

A PROAES, em 30 de março de 2020, por meio da Portaria nº 01/2020, implementou, em caráter excepcional, 783 Bolsas Emergenciais COVID-19 para os estudantes beneficiários do Programa de Moradia Estudantil dos três campi, denominado posteriormente de Auxílio Financeiro COVID -19 Moradia.

A UFPE, em nota publicada no site da Ascom, no dia 27 de abril de 2020, reiterou a manutenção das 6.809 bolsas e auxílios concedidos pela PROAES nos três campi. Em maio de 2020, implementou mais 600 novas bolsas emergenciais, denominando a posterior de Auxílio Financeiro COVID-19 vinculado à bolsa nível, concedidas a princípio por três meses, sendo por meio da publicação supracitada, disponibilizada até o retorno das atividades acadêmicas presenciais, totalizando 8.192 bolsas e auxílios assistenciais.

O Auxílio Financeiro COVID-19 Moradia no valor de R\$ 274,00 (duzentos e setenta e quatro) foi concedido automaticamente, sem necessidade de inscrição, aos estudantes do Programa Auxílio Moradia e residentes das Casas dos Estudantes Universitários (CEUs) a partir das informações contidas na base de dados da Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) da PROAES. Além da concessão de Auxílio Financeiro COVID-19 Moradia, foram disponibilizados transporte para o deslocamento dos estudantes às suas localidades de origem.

O Auxílio Emergencial COVID-19 vinculado à Bolsa Nível tinha o valor de R\$274,00 (duzentos e setenta e quatro reais). A PROAES reverteu o recurso do PNAES destinado ao pagamento dos Restaurantes Universitários

para o pagamento do auxílio emergencial COVID-19. A medida foi válida enquanto durou o período da pandemia.

No campi Recife, foram contemplados os estudantes que tiveram 18 utilizações mensais no Restaurante Universitário (RU) no semestre letivo 2019.2, e, em Caruaru, os estudantes que mais utilizaram o RU. Já para os do campus de Vitória de Santo Antão, como também para os de Recife e Caruaru que não foram atendidos nos critérios acima, a equipe técnica dos Núcleos de Assistência Estudantil da Diretoria de Assistência Estudantil (Naest/DAE) da PROAES realizou uma avaliação e atendeu, excepcionalmente, as situações de maior vulnerabilidade socioeconômica, até o limite orçamentário disponível no período.

Frente ao contexto estabelecido pela pandemia, a UFPE foi levada a desenvolver ações articuladas com os demais setores da gestão central (Gabinete do Reitor, Pró-Reitorias, dentre elas a PROAES, Superintendências e diretorias estratégicas), entidades representativas (DCE, Sintufepe e Adufepe) e comunidade universitária, que formaram o Grupo de Trabalho (GT) para o Enfrentamento da COVID-19 (GT COVID-19).

O MEC, pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia. A UFPE, considerando a Portaria supracitada, definiu diretrizes presentes na Resolução nº 08/2020 via Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), na qual regulamenta o Calendário Acadêmico Suplementar 2020.3 para os cursos presenciais de graduação da Universidade, que foram realizadas por meio de ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Dentre as ações desenvolvidas na UFPE, a PROAES ficou responsável pelo Programa de Inclusão Digital, publicado no dia 12 de agosto de 2020, em parceria com a Secretaria de Educação de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), com vista a democratizar as condições de participação no semestre Suplementar 2020.3. Ofertou, aos estudantes inscritos, chip com plano de dados móveis por meio da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), bem como equipamento eletrônico através de auxílio financeiro para compra pelo estudante ou em forma de empréstimo pelo Sistema Pergamum ou em forma comodato de equipamentos. O auxílio financeiro para compra de equipamento foi pago pela

DAE/PROAES aos estudantes, em duas parcelas, até o valor máximo de R \$1.400,00.

A PROAES, segundo consta no Relatório de Gestão de Recursos, Bolsas e Auxílios de 2020, investiu o total de R\$ 37.739.024,74 (trinta e sete milhões, setecentos e trinta e nove mil, vinte e quatro reais e setenta e quatro centavos). No ano de 2021, houve um investimento anual de R \$33.762.098,00 para assistência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

3 CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa mostraram que as ações implementadas pela PROAES no período pandêmico na UFPE, para além de fornecer condições para permanência dos estudantes na vida acadêmica, serviram como suporte para a sustentabilidade das necessidades básicas como alimentação e moradia.

As ações desenvolvidas pela PROAES têm como objetivo principal a redução nos índices de retenção e evasão, a partir de uma perspectiva integral de assistência estudantil. Além do pagamento de bolsas e auxílios em dinheiro, os estudantes podem contar com acolhimento em saúde física e mental, acompanhamento pedagógico, suporte em alimentação, entre outros.

Compreendemos que assistência estudantil é uma ação concreta que possibilita a inclusão de estudantes, uma vez que sem a assistência estudantil tais estudantes não conseguiriam lograr sua vida acadêmica com êxito.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7234 de 19 de Julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.

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

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais.
Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, n.55, nov. 2001.

Palavras-chave: Assistência estudantil; Pandemia da COVID-19; UFPE.

POLÍTICA DE EXTENSÃO E PROCESSO FORMATIVO DOS DISCENTES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Rosa Maria Farias Tenório ¹
Volmir José Brutscher ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

No Brasil, as políticas públicas promovidas até a década de 1980, caracterizavam-se pelo processo decisório e capacidade de financiamento, centralizados nas mãos do Estado, reverberando os padrões de administração política concebida durante a Era Vargas, e concluído pelos militares.

Essa distorção resultou em restrições à sua eficácia de um lado e, por outro, conduziu à alienação da sociedade civil no processo de elaboração de sua execução. Assim, as tomadas de decisões refletem a predominância do clientelismo, corporativismo e isolamento burocrático e atingia as Universidades.

O itinerário de transformação de concepção universitária, como afirma Pinotti (1985), é dinâmico e nesse percurso, elas são alicerçadas por meio da tríade: ensino, extensão e pesquisa, voltada para a formação crítica e cidadã dos seus estudantes. Nesse trilha, essa pesquisa inclina-se para a dimensão Extensão e a implementação da política educacional

1 Doutorado em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE), rosa.tenorio@upe.br;

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), volmir.brutscher@upe.br.

de seu reconhecimento e evolução no processo de formação dos futuros profissionais.

A partir de 2018 foi implementada a Resolução N°07/2018 - CNE, perfazendo mudanças conceituais e inserindo a obrigatoriedade de, no mínimo, 10% de sua curricularização, enfatizando a dialogicidade entre a Universidade e a Comunidade Externa. Diante disto, a problemática desta pesquisa centra-se nas contribuições da Extensão Universitária para a formação inicial dos estudantes da UPE, em relação às competências previstas na DCN de formação inicial de professores, desvelando como a extensão foi historicamente construída, e se os atores da pesquisa, estudantes e professores extensionistas, estão desenvolvendo suas ações voltadas para uma formação crítica e emancipatória.

Esta pesquisa se justifica pelo papel central que a Extensão Universitária desempenha na função social das universidades, promovendo o diálogo entre universidade e comunidade. Assim, tem como cerne compreender a constituição de uma política pública extensionista em uma Universidade Pública no que concerne a construção de possibilidades para uma formação emancipatória vise à justiça social.

Entrelaça-se com minhas próprias experiências tecidas na UPE na Coordenação Pedagógica da Pró-reitoria de Extensão e Cultura - PROEC, espaço dialógico que apresenta concepções e reflexões político-pedagógicas plural acerca da extensão universitária. A PROEC em sua natureza produz materiais educacionais, coordena projetos, articula parcerias e o diálogo entre a Universidade e a comunidade externa. Também como historiadora, ex-aluna e professora universitária nesta instituição, incorporando as inquietações provocadas pela vivência desta dimensão em meu/seu cotidiano.

O estudo objetiva analisar a política de inserção da extensão universitária na UPE durante o processo formativo dos professores. Para isso pretende-se realizar um levantamento histórico da Política Pública de Extensão no Brasil e na UPE; mapear como se tem realizado a implantação da política extensionista na UPE; investigar as práticas dos atores (estudantes, professores e gestores) do ponto de vista de como a implantação das políticas de extensão universitária tem contribuído para a formação profissional dos futuros docentes; relacionar as competências desenvolvidas

na prática extensionista, com as previstas na DCN da formação inicial dos professores.

Ancoramos essa primeira análise em uma revisão bibliográfica, com teóricos como Freire (1996), Gallo (2007), Gadotti (2020), Carrano (2023) e outros. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, com enfoque teórico, bibliográfico e documental, voltada para uma pesquisa-ação: a extensão na UPE e entrevistas com os atores da pesquisa (as licenciaturas da UPE), desenvolvendo a análise do conteúdo a partir de Bardin (2016).

Palavras-chave: Extensão Universitária; Formação Discente; Comunidade Externa.

2 DESENVOLVIMENTO

Esse estudo encontra-se na etapa da coleta de trabalhos disponíveis no catálogo de teses e dissertações da CAPES, prestes a ser iniciado. Diante dos desafios e exatamente por tratar-se de uma dimensão emergente, que precisa ser amplamente investigada. Como afirma

Castro (2004, p.2) ainda são poucos os trabalhos que investigam a prática dos projetos e sua influência no processo de formação discente.

Nesse sentido desempenha um papel significativo na construção e integração social da tese em desenvolvimento e da política de extensão da UPE. Tal proposta visa engajar diretamente os estudantes, docentes e gestores, além de pessoas da comunidade externa da UPE no processo investigativo, na construção e troca de saberes. Tal abordagem garantirá espaço para que as soluções propostas sejam não apenas fundamentadas teoricamente, mas também alinhadas com as necessidades e realidades do contexto social envolvido, fortalecendo o impacto da extensão universitária. Usará como técnicas para coleta de dados:

- Análise documental (leis nacionais, normativas e projetos registrados na Pró-reitoria de extensão e cultura da UPE);
- Questionário;
- Entrevistas semiestruturadas por amostragem: estudantes das Licenciaturas, professores de DCExts e/ou coordenadores de ACE, gestores.

Como produto final, visa promover uma formação continuada, integrada com a comunidade interna e externa da Universidade de Pernambuco, que será oferecida por meio de palestras e workshops, interativos e cooperativos, visando apresentar os dados analisados e promover uma reflexão sobre educação social e integral. A culminância colaborativa da pesquisa será a publicação da tese.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa em tela visa contribuir, através de um balanço sobre a concepção de Política de Extensão Universitária da UPE, com o aprofundamento de reflexões sobre a politicidade da educação e de uma atividade curricular formativa transformadora para a comunidade acadêmica, perseguindo uma formação holística que possibilite reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Assim, almejamos abrir espaços para vozes subalternas que no processo educativo podem ser transformadas/transformadoras, efetivando trocas interdisciplinares e multiculturais e, em contrapartida, proporcionando à comunidade externa, a manifestação de seus conhecimentos e anseios próprios. Sendo a dimensão mais nova a ser reconhecida no tripé que sustenta a Universidade, a extensão da UPE busca se alicerçar como política pública formativa e transformadora.

4 REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, C. **Formação Continuada de Professores e Gestores: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018 . Acesso em 14/08/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Estabelece as diretrizes para a [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 maio 2024. Disponível em: <URL> Acesso em 14/08/24

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A **avaliação da extensão universitária na UERJ**: resultados e desafios. In. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1969] 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 1987.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender : um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. Universidade de Évora. **Congresso Internacional de Educação**. Évora, 2020.
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/b43f97a8-4c85-42e0-8573-c0bedc05245f/content>

_____, MOACIR. **Progamados para Aprender**. São Paulo, Gopal Editora, 2023.

GALLO, Silvio. **Pedagogia Libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo, Intermezzo, 2015.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária**: Comunicação ou Domesticação. São Paulo. Intermezzo, 2015.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A Crise da Universidade e o Compromisso Social da Extensão Universitária**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de;
PETRILLO, Regina Pentagna (coord.). **Curricularização da Extensão
Universitária**. Rio de Janeiro, Editora Processo, 2022.

UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Juliana Cavalcanti Macedo ¹

Palavras-chave: Política de Assistência Estudantil; Educação Superior; PNAES.

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Nas últimas décadas, a temática das políticas públicas tem se destacado em virtude do aprofundamento da democracia e do papel que o Estado nela assume, visando o bem-estar social (Arretche, 2003; Azevedo, 1997). Azevedo (2001, p. 20) argumenta que a questão educacional emerge no Brasil como uma problemática social em razão da estruturação do estado-nação, o que favoreceu o desenvolvimento de um sistema educacional excludente e seletivo.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado através da Portaria nº 39 de dezembro de 2007. E instituído pelo Ministério da Educação (MEC) através do Decreto nº 7.234 de 2010, e que se encontra em vigor até os dias atuais.

O programa preconiza a permanência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação presencial das IES e tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos graduandos na educação

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Pedagoga na Universidade Federal Rural de Pernambuco, julianacmacedo@gmail.com

superior pública federal, viabilizando a a igualdade de oportunidades entre todos os alunos e cooperar para o sucesso acadêmico destes, a partir de medidas que buscam combater a repetência e evasão (Brasil, 2010).

Diante do exposto, com o objetivo de compreender as diferentes concepções de política de AE que vêm sendo discutidas nas pesquisas sistematizando os principais pontos de discussão em torno dessa temática que é de grande relevância para a compreensão das políticas educacionais, realizou-se uma análise da produção acadêmica (dissertações, teses e periódicos), a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos CAPES, no período do mês de julho de 2023. O estudo apoia-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa devido à análise de estudos já publicados quanto à temática especificada.

2 DESENVOLVIMENTO

Os estudos que tratam sobre a política de AE ainda são escassos no Brasil, no entanto, apresentam algumas interpretações divergentes (Kowalski, 2012; Nascimento, 2012; Leite, 2015; Dutra; Santos, 2017). Assim, tomo por base as considerações de Lopes e Macedo (2011, p. 261) quando afirmam que

as políticas são também discursos, ou seja, práticas que constituem os objetos de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas por significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessado por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos.

Dessa forma, entendo que “o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os sujeitos sociais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (Marques; Andrade; Azevedo, 2017, p. 59). Nesse sentido, Dutra e Santos (2017, p. 149) argumentam que

Em sua trajetória histórica, a AE, a partir dos debates e discussões desenvolvidos pelos diferentes grupos/atores sociais envolvidos em sua construção (estudantes, docentes, gestores,

profissionais, Estado), nos diferentes contextos sócio-históricos em que tem sido abordada, vai adquirindo diversos sentidos e suscitando diferentes posicionamentos quanto a sua implementação. Desse modo, diferentes projetos de assistência ao estudante no espaço universitário têm sido propostos, os quais podem trazer importantes implicações para as formas adotadas para sua operacionalização nas Instituições de Ensino Superior.

Dutra e Santos (2017) falam sobre a inviabilidade de uma definição de assistência estudantil devido às disputas de concepção em diferentes contextos sociopolíticos e por atores sociais.

Na sua pesquisa com base no referencial teórico gramsciano, Leite (2015) argumenta que a política de AE foi o resultado de uma conquista histórica dos movimentos estudantis e do FONAPRACE. No entanto, faz uma crítica ao Estado que garante os interesses do empresariado da educação sob a ordem do capital. Como detalha Leite (2015, p. 22),

O PNAES é uma síntese de múltiplas determinações, sendo determinado e determinante. Ele é um conduto, uma via de mão dupla por onde circulam diferentes interesses, mas com a dominância de um dos polos. O PNAES atende aos diferentes interesses de classes sob a ordem do capital: atende parte das reivindicações das entidades estudantis e do FONAPRACE, e com isso prepara força de trabalho qualificada e contribui para a coesão social e para a passivização no interior das IFES, sob a ideologia da igualdade de oportunidades.

Nascimento (2013) investigou a expansão da AE nas IFES nos anos 2000. A autora critica a educação e a política educacional que estariam submetidas à lógica neoliberal, e assume que a AE é um mecanismo instrumental que garante a produtividade da universidade, pois “o discurso veiculado expressa a funcionalidade da assistência estudantil às propostas produtivistas implementadas nas universidades públicas federais” (p. 19).

No seu estudo sobre a Política de AE e a efetivação de direitos para os alunos que ingressam nas IFES do Rio Grande do Sul (RS), Kowalski (2012, p. 35-36) explica que

No período mais recente da história a assistência estudantil é formalizada como política de educação e passa a garantir legalmente o direito de acesso e permanência aos alunos das

IFES. Essa trajetória rompe e conserva algumas concepções e formas de operacionalização da assistência estudantil como um direito, tendo em vista a necessidade de reconhecer a importância da institucionalização de uma política dessa natureza nas IFES para o avanço do direito à educação, numa perspectiva universal, indivisível e fundamental; a qual é acompanhada, contraditoriamente, de um retrocesso que se manifesta nas práticas de implementação dessa política, manifestada pela condicionalidade do direito aos programas. É nessa dinâmica, entre o caminho e o descaminho da Política de AE no Brasil, que podem ser (des)ocultadas as concepções e formas de garantia (ou negação) desse direito, portanto, suas contradições e mediações.

A autora reconhece a AE como um direito, mas critica as formas de implementação da política nas IFES que vem tratando a AE como “um serviço, portanto, passível de mercantilização” (2012, p. 102).

3 CONCLUSÕES

A partir de estudos desenvolvidos sobre a temática é possível compreender as diversas concepções sobre a política de assistência estudantil no Brasil.

Nesse contexto, entendo a política educacional como parte das políticas públicas de recorte social que são ações do governo que objetivam a resolução de questões educacionais, podendo contribuir para a reprodução ou superação das desigualdades estruturais na sociedade. Portanto, reconheço a assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, como uma política educacional que objetiva contribuir para a transformação de uma ordem estabelecida.

4 REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. Dossiê Agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/gR4pxgbyns7R5hTKRfmMDkxG/?format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

DUTRA, N. G. R; SANTOS, M. F. S. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Aval. Pol. Públ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p.148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

KOWALSKI, A. V. **Os (Des)Caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Católica Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

LEITE, J. O. **As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva.** 2015. 544 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16251/1/TESE%20PDF%20PUBLICADA%20outubro%202015.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LOPES, A.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283

MARQUES, L. R.; ANDRADE, E. F.; AZEVEDO J. M. L. Pesquisa em Política Educacional e discurso: sugestões analíticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 1, p. 55-71, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/72834>. Acesso em: 19 maio 2023.

NASCIMENTO, C. M. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11438>. Acesso em: 22 jan. 2023.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

16

ARTES/EDUCAÇÃO

A DOCÊNCIA ARTIVISTA COMO PRÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA CONFSSIONAL

Karla L. C. Martins Silva¹

A presente escrita move-se de forma espiralar sobre o encontro entre a universidade e a docência em arte na escola confessional² católica e os possíveis caminhos desviantes a serem construídos na promoção de pequenos incêndios no campo das formalidades da educação institucionalizada, ao que intitulamos de *Docência Artivista*. Neste território, observa-se que a educação como prática de liberdade precisa, entre outras coisas, “encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, deve imaginar esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir (hooks 2013, p.213), o que nos convida a inferir, enquanto docentes, sobre como estabelecer diálogos e construir experiências artístico-pedagógicas disruptivas, sem que prevaleça as práticas e os saberes hegemônicos que evocam a docilização dos corpos.

- 1 Doutoranda em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGArtes/UERJ); Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Gestão e Produção Cultural pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE); e em Artes e Tecnologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Graduada na Licenciatura em Educação Artística / Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É membro do grupo de pesquisa e extensão MOTIM - Mito, Rito e Cartografias Feministas nas Artes, vinculado ao CNPQ e à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
- 2 São estabelecimentos de ensino que professam, geralmente, uma doutrina religiosa. Na presente pesquisa, trabalharemos sob a perspectiva de duas escolas confessionais católicas, uma regida por homens e outra por mulheres. No capítulo 1, discorreremos de forma mais detalhada.

O disciplinamento das condutas são marcas da educação oferecida nas instituições de ensino confessionais e que, nos remota ao que Foucault (2014) vai conceituar por “corpos dóceis”, denunciando o sistema de controle das ações dos indivíduos, seguindo um padrão social, orquestrado de acordo com os interesses de cada uma delas. Ao longo dos anos,

[...] por meio de práticas educativas, em geral, esses estabelecimentos definiram trajetórias de vida e experiências sociais, fixaram comportamentos e incutiram concepções profundas naqueles que os frequentaram, quer enquanto discentes quer como docentes, posto que estivessem expostos e integrassem a cultura escolar daqueles espaços institucionais. (Silva, 2018, p. 03)

São particularidades que compreendem o perfil desse tipo de instituição e que saltam aos nossos olhos. Diferentemente das escolas laicas, que não professam nenhum credo em específico, o foco está no fortalecimento e propagação de um credo em específico a toda comunidade escolar, inferindo, inclusive, sobre abordagens e práticas docentes, rigidamente monitoradas.

As normas de conduta e procedimentos são colocadas em prática no cotidiano escolar e perpassam os horários, as atividades, as vestimentas (uniformes para discentes, batas para docentes) e os discursos. Lado a lado com os hospitais e as prisões, a escola está inserida no hall de instituições que carregam em si modelos disciplinadores, se assemelhando a “espaços de confinamento” (Foucault, 2014, p. 216), sendo este o território sobre o qual nos debruçaremos.

COMO desenvolver práticas artístico-pedagógicas numa perspectiva insurgente, quando o sistema em que se está inserido atua na contramão do que se entende por uma “educação como prática de liberdade”³?

Este, entre outros, são alguns dos questionamentos que transversalizam e tencionam aspectos centrais da presente escrita, e surgem a partir de

3 hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

uma docência contaminada pelas intervenções no cotidiano da escola e por acreditar que este é um dos territórios mais poderosos na construção dos saberes-fazer.

Na tentativa de imaginarmos esquemas para cruzarmos as fronteiras, tomemos a escola confessional como território regido por um conjunto de normativas que reforçam o seu caráter disciplinar e a tradição, e a prática docente em arte como aquela que ocupa uma zona fronteiriça, em que se situa dentro do currículo oficial, mas que pode (e deve) promover fazeres desviantes, assumindo a experiência do cotidiano como pistas para a criação de *Ações Artístico pedagógicas Insurgentes* que impliquem diretamente no modo de se relacionar com o campo das formalidades.

Todavia, entre as formalidades e os fazeres, inscrevo-me aqui sem pretensão de criar uma metodologia de ensino, mas vislumbrar possibilidades, a partir da prática em sala de aula ao longo dos últimos anos, de um *Ensino da Arte na Insurgência contra as instituições de ensino básico*, em especial, *a escola confessional*, que silencia, adoece, aprisiona corpos e mentes de discentes e docentes, em detrimento da perpetuação de uma concepção de educação enrijecida e ultrapassada. Rogo para que a transgressão seja bussolar na “desobediência aos dispositivos disciplinares” (Fischer, 2023, p.74) que nos cerceiam; uma “transgressão que não cessa de recomeçar a transpor a linha que, atrás dela, imediatamente se fecha de novo em um movimento tênue de memória, recuando novamente para o horizonte do intransponível” (Fischer, 2023, p. 74 *apud* Foucault, 2009, p. 32).

Por conseguinte, urge (re)pensarmos a sala de aula enquanto campo fértil para uma articulação da Arte e do Ativismo como estratégia de ação, uma *Docência Artivista* que, para além de um ensino da arte voltado à fruição, criação e experiência estética, evoque as urgências do contexto no qual os discentes estão inseridos, estimulando-os à análise e percepção crítica sobre o eu na sociedade enquanto ser político.

Outrossim, é premente que tal concepção se desdobre no âmbito da prática por meio do que intitulamos de *Ações Artístico-pedagógicas Insurgentes*, atuando na promoção de pequenos incêndios no processo de ensino-aprendizagem em arte, que perpassa, inclusive, o processo curatorial dos conteúdos e das possíveis interlocuções a serem trabalhadas

em sala, com o intuito de promover ranhuras, quiçá quebras, na estrutura enrijecida das escolas confessionais; convidando, assim, discentes à experiência estética/ativista, a fim de “demarcar articulações do pensamento decolonial a partir das políticas do corpo e das artes como espaço de experimentação identitária em que as diferenças são aceitas, estimuladas, e as relações de poder e opressão são denunciadas”. (Fischer, 2017).

Em meio as várias formas dizer, a presente escrita é grito, pelo direito que se tem a ele, parafraseando Clarice⁴, e gritos “por e para a vida, por e para o re-existir, re-viver e con-viver com justiça e dignidade. São gritos que chamam, imploram e exigem um pensar-sentir-fazer atuar, que clamam por práticas não só de resistência, mas também de insurgência. (Walsh, 2013, p. 23)⁵. Tomemos, pois, a escola confessional como território a ser desvelado, problematizado e ocupado na contemporaneidade, em toda a sua potência, para que possamos (re)pensar e interferir em sua estrutura por meio da docência em arte e, preferencialmente, sem deixarmos de ser artistas.

REFERÊNCIAS

FISCHER, Stela. A crescente disseminação dos estudos feministas na pesquisa em Artes Cênicas e suas contribuições para a criação de ações disruptivas institucionais. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 33, p. 296-310, 2018. DOI: 10.5965/1414573103332018296. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573103332018296>. Acesso em: 03 jul. 2023.

_____. Por que fazemos performance e ativismo feminista? *Arte da Cena*, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 08-20, Jan-jun/2017 Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce> Acesso em: 2024-06-08

4 Linspector, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

5 No original, “...por y para la vida, por y para el re-existir, re-vivir y con-vivir con justicia y dignidade. Son gritos que llaman, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que clamam por prácticas no solo de resistir sino también de in-surgir...”, tradução nossa.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987/1988/1994/1997/2014

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. 16ª ed. Tradução de Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2013
LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SILVA, S. M. A. Ritos, rituais e rotina: educação feminina nos colégios confessionais católicos no século XX. Universidade Federal do Paraná, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012, p. 61-74.

_____. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala”, 2013.

Palavras-chave: Docência Artivista; Ações Artístico-Pedagógicas Insurgentes; Ensino da Arte.

A IMPORTÂNCIA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO E SUA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Clara Silva de Lima Alves ¹
Thaiza Stephany dos Santos ²

1 INTRODUÇÃO

A falta de democratização da arte no Brasil é um problema significativo que vai além do simples acesso restrito a expressões culturais e artísticas; ela cria uma barreira que limita drasticamente essas experiências a grupos privilegiados. Essa ausência de acesso, que persiste até os dias de hoje, acentua as desigualdades e priva as camadas mais baixas da plena participação no mundo cultural. Consequentemente, essas comunidades são privadas dos ensejos enriquecedores que a arte oferece, como o fortalecimento da identidade comunitária e do pensamento crítico.

Ademais, apesar da educação artística ser obrigatória nas escolas brasileiras desde 1971, através da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), é evidente que a arte-educação ainda não é democratizada. Embora a legislação – atualmente, mediante à LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) – estabeleça a inclusão do ensino da arte no currículo escolar, muitas escolas enfrentam

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ana.silvaa@ufpe.br.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, thaiza.stephany@ufpe.br.

dificuldades para implementar essa exigência de maneira eficaz; faltam recursos, infraestrutura adequada, profissionais qualificados para ministrar essas aulas, entre outros. Além de que, conforme destacado por Duarte Jr. (2012, p. 87), ainda que esteja prevista na legislação, a arte-educação no Brasil frequentemente é marginalizada e tratada como uma disciplina secundária ou meramente “decorativa” nos currículos.

Assim, ressalta-se a importância da arte-educação em contextos não formais. Enquanto nas instituições formais o ensino da arte muitas vezes é negligenciada e marginalizada, “[...] sendo usada como mais uma imposição de valores e modelos alheios ao educando” (Duarte Jr., 2012, p. 87), em ambientes não-formais, ela desempenha um papel distinto. Nesses espaços, a arte promove a criatividade, a inclusão e o desenvolvimento pessoal, permitindo que diferentes identidades e experiências sejam genuinamente reconhecidas e valorizadas.

Nesse sentido, para entender melhor o processo de ensino e aprendizagem da arte-educação em contextos não formais, investigamos o Aria Social, uma Organização Não Governamental localizado em Jaboatão dos Guararapes - PE e fundado em 1991 por Cecília Brennan – uma bailarina imersa no universo das artes. Essa instituição se destaca por promover a democratização da arte, a inclusão e a transformação social. Atualmente, oferece uma educação não formal de qualidade em música e dança para cerca de 465 jovens em situação de vulnerabilidade, com idades entre 6 e 25 anos. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é compartilhar nosso relato de experiência nesta instituição, abordando as atividades observadas e possibilidades oferecidas pelo espaço, além de discutir sobre a importância da democratização da arte-educação e sua atuação em contextos não formais.

Para elaborar este relato de experiência, visitamos o Aria Social ao longo de quatro dias, utilizando a técnica de observação não participante. Durante essas visitas, conversamos com alunos que compartilharam suas experiências, e também dialogamos com os professores. Participamos de aulas variadas, como canto, ballet clássico, dança contemporânea, iniciação à música e do programa “Arte para todos”, focado na inclusão de jovens com deficiência intelectual, registrando nossas observações com anotações.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Inicialmente, tivemos a oportunidade de dialogar brevemente com a coordenadora pedagógica do Aria, que forneceu informações adicionais sobre a dinâmica da instituição. Ela enfatizou a caracterização do local como um espaço de arte-educação não formal e compartilhou que, apesar dos planejamentos semestrais elaborados pela equipe pedagógica, as aulas se desenrolam de maneira interativa e adaptável, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

Partindo desse pressuposto, iniciamos nossa pesquisa acompanhando a aula de Ballet Clássico, ministrada por um professor licenciado em Educação Física pela UFPE. O ambiente, marcado por rigor e riqueza artística, refletia as exigências técnicas do ballet, com movimentos repetitivos e coordenados para aprimorar a performance corporal dos alunos. Entretanto, apesar da complexidade técnica da aula, percebemos um ambiente acolhedor que valoriza o diálogo e a autoestima dos alunos, incentivando-os a acreditar em seu potencial e a buscar a melhoria contínua. Essa dinâmica se desdobrou em um momento humanizado, no qual o professor compartilhou seus saberes, ouviu as inseguranças e dúvidas dos alunos, por meio de um diálogo direto, estabelecido olho no olho, evidenciando que a educação (sobretudo a não formal) se realiza através do diálogo de saberes, não como uma simples troca de informações ou aceitação acrítica de ideias externas, mas na busca de um entendimento compartilhado entre todos os membros da mesma comunidade de vida, trabalho e argumentação, conforme observado por Marques (1996, p. 14).

Nessa perspectiva, infere-se o quanto esses momentos de troca são indispensáveis para a formação profissional, humana e de identidade desses discentes. Assim, compartilhamos da visão de uma das professoras e coreógrafas do Aria Social, que enfatiza e evidencia a capacidade transformadora da arte-educação – dentro de um contexto não formal – na vida dos indivíduos: “O Aria Social é um projeto de amor e resgate à dignidade. Acolhemos e fortalecemos a subjetividade de cada educando, promovendo empoderamento e conquistas surpreendentes. Nossos ensinamentos ultrapassam condições físicas e sociais”.

Durante uma de nossas visitas, pudemos observar e compreender o papel fundamental do Aria Social na promoção da inclusão social, através do Projeto “Arte para Todos”. Esse projeto destaca-se por sua dedicação à inclusão de jovens com deficiências intelectuais, oferecendo não apenas atividades dinâmicas como música e teatro, mas também apoio psicológico.

Outrossim, em uma das visitas, tivemos a oportunidade de participar de uma aula de música, na qual o sistema de avaliação baseia-se na observação ativa do progresso dos alunos. Esse método leva em consideração o ponto inicial de cada aluno ao ingressar no curso, reconhecendo o nível em que se encontravam naquele momento. Destacou-se a presença de profissionais da área da pedagogia, que, de maneira explícita, demonstraram profundo respeito pelas individualidades e necessidades dos alunos, reconhecendo a unicidade de cada ser humano.

Através de conversas informais com alguns discentes, conhecemos suas rotinas, nas quais muitos dividem o tempo entre estudos ou trabalho e às atividades no Aria Social. Observamos que muitos alunos aspiram seguir carreiras artísticas, encarando as práticas do Aria como uma oportunidade de crescimento pessoal e ascensão social, denotando o fato de que a arte-educação, em contextos não formais, estimula a percepção de possibilidades e de um projeto de futuro, uma vez que, “[...] o homem desperta para outras realidades possíveis, diversas daquela em que ele está inserido” (Duarte Jr., 2012, p. 68).

3 RESULTADOS

A partir das visitas ao Aria Social, foi factível obter uma compreensão mais aprofundada sobre a dinâmica da arte-educação em espaços não formais e a importância de sua democratização. Ficou evidente que o ensino da arte é:

[...] uma ferramenta capaz de instigar a transformação do olhar dos jovens, com força de interferir positivamente tanto no plano da autoestima como no da constituição da própria imagem, estimulando-os a buscarem oportunidades, como pessoas e como cidadãos. (Santiago, 2015, p. 68).

Além disso, foi constatado que, a arte-educação tem o poder de transformar a percepção, que deixa de ser passiva para se tornar ativa, seletiva, sensível, contemplativa e criadora, integrando-se aos processos da vida diária (ibid., p. 69). Nesse sentido, destaca-se a importância da democratização da arte-educação, que cumpre uma função social vital ao promover a identidade, a consciência crítica e a transformação de vidas. Sobretudo quando inserida em contextos não formais, já que esse tipo de educação:

[...] dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.). (Gohn, 2006, p. 30).

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília - DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília - DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 jul. 2024.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 22ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas da educação*. Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan/mar. 2006.

MARQUES, Mário Osório. *Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes*. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

SANTIAGO, Maria Cecília de Amaral Campos de Barros. A educação pela arte: o papel social desempenhado na formação do jovem. In: GOHN, Maria da Glória (org.). *Educação não formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 67-82. (Coleção questões da nossa época, vol. 57).

A PALAVRA É NOSSA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO COTIDIANO DA ESCOLA

Fernanda da Silva Araújo Mélo¹

1 INTRODUÇÃO

A palavra é nossa é uma afirmação, em primeiro lugar, para dizer que as mulheres educadoras têm o direito à palavra e ter a nossa palavra dita, escutada, celebrada e reverberada é muito importante no/com/para o cotidiano da escola. Esses corpos e palavras, anunciando quem somos na perspectiva da coletividade, da diversidade, dos afetos e da política, podem ser potencializados com a contação de histórias, compreendida enquanto linguagem artística e prática pedagógica, de forma imbricada e investigativa. Contação de histórias como espaço-tempo para inventar corpos, fazendo-os reconhecer vivacidade e alegria na brincadeira e no jogo que conduz ao se narrar histórias tradicionais e literárias na vida de quem compõe a educação básica. Este texto se configura como pesquisa e narrativa de uma artista contadora de histórias e professora de teatro, que tem encontrado educadoras para a busca coletiva do aprender a contar histórias a partir da relação com o corpo, com as diferentes corporalidades. **Palavras-chave:** corporalidade; contação de histórias; escola

2 CORPORALIDADES E HISTÓRIAS VIVAS NA ESCOLA

Nessa perspectiva, compreendo o território da educação básica a partir do conceito de performance, em consonância com o pensamento de

1 Professora de Teatro do Colégio de Aplicação da UFPE, fernanda.samelo@ufpe.br

que Gilberto Icle e Mônica Bonatto (2017), apresentado como liminaridade e entrelugar entre diferentes pessoas que podem acionar transformações e “refazer a si mesmas” (p.9) a partir das instâncias performativas que vivem na escola.

A contação de histórias, como território do performativo, pode se configurar em lugares de transformação para as pessoas que compõem o cotidiano da/com/na escola, sendo esse lugar desdobrado em diferentes ações: a investigação para narrar uma história, a escuta de uma narrativa em sala de aula, a possibilidade de criar uma relação com o próprio corpo na investigação do ato de narrar e ainda a percepção da corporalidade das diferentes pessoas envolvidas no processo de contação de histórias enquanto lugar de criação relacional e de produção de vínculos.

Reflito que estarmos imersas no cotidiano da escola, nos coloca num espaço de cuidado e atenção com as outras pessoas, com as crianças, adolescentes e adultas/os. Neste sentido, o retorno e atenção às necessidades de acolhimento de mulheres na docência é básico para que a educação continue acontecendo, fazendo parte disso a valorização das potências artísticas e do tempo destinado a criar como ação de planejamento. É fato que toda professora deve ser cuidada no espaço e no tempo da escola, mas de que forma podemos viabilizar essa ação no cotidiano? Aponto aqui a escuta como uma possibilidade de cuidado, de criação artística e de instauração de espaços e tempos para a existência das histórias, ressoando com o que diz Ana Padovani (2014), pesquisadora argentina, refletindo sobre a possibilidade de haver um contato mais direto, ativando as emoções e os cinco sentidos no ato de narrar e ouvir uma história.

Além disso, também faz-se importante registrar que as narrativas orais e escritas podem e devem povoar os diferentes níveis de ensino, com suas pluralidades de contexto, região, faixa etária. A arte da contação de histórias, reconhecendo a palavra de cada pessoa (professoras, estudantes, gestoras, famílias) como fundamental no processo de existir em comunidade, pode ser um lugar de muitos encontros, fazendo existir o ato de narrar como instaurador de coletividade e reconhecendo os lugares de onde as pessoas vêm, caminhos que desejam construir, personagens nos quais possam se inspirar, narrativas que digam sobre um mundo que é diverso, falando de diferentes formas de existir e permitindo emoções

e sensações que colaboram para um reconhecimento de si e das outras pessoas, estabelecido na relação de narrar e de escutar.

Tudo isso acontece e é tecido corporal, nosso corpo se põe em estado de escuta e atenção ou permanece distante e sem conexão, o que se passa no mundo e o que dizemos dele e como escolhemos dizer é nossa corporalidade. O processo de percepção do corpo, mapeando-o e reconhecendo-o como mapa inicial, que produz e cria narrativas, e ainda é marcado e vive outros mapas dos lugares externos que atravessa e com as pessoas que troca é parte da investigação de quem conta histórias. Neste sentido, a pesquisadora e contadora de histórias Leticia Liesenfeld Erdtmann (2017) convida a “respirar o corpo”, afastando a ideia de “usar o corpo” como algo externo.

Mapeando corporalidades, percebo que sempre fui bem apaixonada por livros e na minha casa, mãe e pai são pessoas leitoras e também contadoras das histórias que leem. Faz parte da rotina, até hoje quando estamos juntas(os), conversar tomando café e compartilhando histórias dos livros que estão lendo, discos que estão ouvindo. E essa ação também convive com histórias contadas de memória, com o corpo produzindo a oralidade a partir dos causos da família, como viagens feitas na infância ou trelas como da vez que meu pai tocou fogo num armário na casa da minha avó paterna ou como se escondia pra riscar fósforos. Minha mãe conta como dirigia peças no beco ou “oitão” da casa da minha avó materna, incluindo celebração de missas e biscoitos maizena feitos de hóstia.

Vivendo rodeada de histórias e livros, eu achava a coisa mais estranha do mundo, a biblioteca da escola onde estudava colocar parte dos livros numa área restrita e não permitir que o acesso fosse livre, podendo manusear, folhear, ver as capas e títulos para escolher o que ler. Muitos recreios eu fui lá fazer a mesma reclamação e tentar convencer a pessoa a me deixar ir ver/ler/tocar os livros. Algumas vezes consegui. Por isso, considero que a escola, começando em sala e considerando a biblioteca um lugar que precisa promover encontros entre as sujeitas e sujeitos que podem torná-la viva, precisa pensar como tornar os livros e histórias partes do cotidiano.

Como professora de teatro e contadora de histórias, busquei ao longo da minha estrada de artista e docente habitar as bibliotecas e estreitar

laços com as bibliotecárias, professoras, mediadoras. Lembro com carinho imenso quando andava pelo corredor de uma escola que trabalhei e encontrava a professora da biblioteca com uma pilha de livros na mão, sorriso no rosto e me dizendo: “achei a sua cara, uns para você ler e se esbaldar, mas tem alguns aí que você vai querer contar”. Já faz mais de 10 anos que essa cena aconteceu e ainda me emociona. Partilhar com alguém o desejo da leitura e intimidade de lhe ofertar uma história a ser narrada é alimento em ambientes educacionais contemporâneos. Confluo com os dizeres Pâmela Bastos Machado (2021) sobre “oferecer o acesso ao escrito e contribuir para a democratização do livro e da leitura, fazendo conhecidos obras, autores e editoras menos conhecidas, como por exemplo a literatura negra e afro-brasileira, a literatura indígena, LGBTQI+ e literaturas de escritores periféricos” (p.141).

3 O CORPO QUE CRIA PALAVRAS É NOSSO!

Neste sentido, ao encontrar educadoras em momentos de formação para arte de contação de histórias, venho construindo a relação tomando como ponto de partida a cartografia do corpo, a corporalidade de cada professora. Somado a isso, a apresentação e o trabalho com livros que possam compor ou ampliar os acervos dos espaços onde atuam, numa perspectiva da diversidade e da pluralidade, permitindo às crianças, jovens e adultos que estão na escola acessarem esse acervo, além do convite para um reconhecimento de que as vozes das/os estudantes também devem ser escutadas e o corpo convidado ao movimento nessa relação, assumindo seu lugar de narradoras e narradores, como afirma Hartmann (2021) em sua obra *Crianças contadoras de histórias*.

Finalizo, então, no desejo que possamos *instabelecer*² (MÉLO, 2020) uma comunidade narrativa, que possa dizer e contribuir para a afirmação *a palavra é nossa, e ainda o corpo que cria palavras é nosso* constituindo

2 *Instabelecer*: Ação de manter-se em energia de transformação, de forma a ativar sua metaestabilidade, o que faz reconhecer que os contextos podem estar sempre em mudança contínua. Diferentemente de estabelecer, que tem dentre suas definições “criar, tornar-se, formar-se”, *instabelecer* busca um performar-se, criar-se em rede, tornar-se em coletividade. (Mélo, 2020, p.25)

outros espaços-tempos de cotidianos na/da/com a escola, sabendo das mudanças constantes que vem das narrativas orais como instância viva da memória e da ancestralidade e da potência de tornar o livro parte da vida comum, sem limites de idade, com afeto, escuta e histórias coletivas diversas e plurais.

4 REFERÊNCIAS

ERDTMANN, Leticia Liesenfeld. **O corpo como território – Ancoragem e relevo para uma narrativa.** In: ERDTMANN, Leticia Liesenfeld; TIerno, Giuliano. (Orgs.). *Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje.* São Paulo: A Casa Tombada, 2017.

HARTMANN, Luciana. **Crianças contadoras de histórias.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. **Por uma Pedagogia Performativa:** a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. *Cadernos CEDES.* Campinas. v. 37, n. 101, p. 7-28, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00007.pdf>. Acesso em: 01/08/2024

MACHADO, Pâmela Bastos. **Cultivando a prática da escuta de histórias:** relato de experiências de uma bibliotecária escolar e contadora de histórias. In: CÂNTIA, Aline; CHAGAS, Fernando. (Orgs) *Narração artística: modos de fazer.* Fernando Chagas; ilustrações Anna Cunha-Belo Horizonte: AbraPalavra, 2021.

MÉLO, Fernanda da Silva Araújo. **Cartografios de uma narratriz :** performances entre contação de histórias, teatro e educação / Fernanda da Silva Araujo Melo. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Natal, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29498> Acesso em: 01/08/2024

PADOVANI, Ana. **Escenarios de la narración oral:** transmisión y prácticas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014.

ARTE-EDUCAÇÃO PARA TODOS: UM DIREITO E UMA NECESSIDADE

Emilly Júlia Câmara de Lima¹
Ana Clara Silva de Lima Alves²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Ao analisar o panorama da arte-educação no Brasil, torna-se evidente a necessidade urgente de atenção e um amplo debate sobre o tema, devido à falta de democratização. O ensino pleno da arte, em todas as suas prerrogativas, sempre foi limitado às camadas sociais mais altas, privando as classes baixas de ensejos que somente a arte oferece. Embora a legislação brasileira preveja o ensino de arte em todas as escolas, através da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), a realidade denota um cenário bem diferente. A maioria das escolas públicas não possui a estrutura adequada para ministrar aulas de artes de maneira ideal, o que perpetua a desigualdade no acesso à arte-educação. Essa falta de infraestrutura inclui a escassez de materiais, a ausência de espaços apropriados e a carência de professores especializados, que são essenciais para uma formação humana e artística.

Outrossim, vale ressaltar que o acesso à arte é um direito fundamental previsto no artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde estabelece que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, emilly.jlima@ufpe.br.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ana.silvaa@ufpe.br.

científico e nos seus benefícios que deste resultam” (Assembleia Geral da ONU, 1948). Assim, o acesso à arte não é apenas um direito legal universal, mas também uma necessidade essencial para o desenvolvimento humano integral. A arte proporciona meios para a expressão pessoal, estimula o pensamento crítico, promove a empatia e a compreensão entre diferentes culturas e realidades. Portanto, garantir o acesso democratizado à arte-educação é uma questão de justiça social e um passo crucial para o pleno exercício da cidadania e a formação de indivíduos mais conscientes e sensíveis.

Ademais, embora a arte-educação seja um direito e uma necessidade fundamental para o ser humano, sua importância é frequentemente subestimada e marginalizada, sendo, muitas vezes, tratada como algo secundário. Além disso, a arte nas escolas ainda está sujeita a uma concepção utilitarista dos conhecimentos escolares, que privilegia os saberes demandados pela sociedade capitalista e de mercado (Subtil, 2012).

Nesse sentido, na perspectiva de Duarte Jr. (2012), a arte-educação não significa apenas a inclusão da arte nos currículos escolares; tem a ver com um modelo educacional fundado na construção de um sentido pessoal para a vida, que seja próprio de cada educando. Além disso, Santiago (2015) enfatiza o papel da arte como geradora de reflexão crítica sobre o contexto social e cultural da comunidade à qual o educando pertence. Dessa forma, os referenciais teóricos presentes neste resumo expandido destacam a importância da arte-educação e o papel que ela desempenha na formação de cidadãos.

2 DESENVOLVIMENTO

Para a elaboração deste resumo expandido, realizamos pesquisas bibliográficas sobre arte-educação, seguidas de discussões que enfatizaram a importância do ensino da arte e sua democratização, onde o foco recaiu sobre os impactos da arte-educação na formação humana, cultural e crítica.

Para começar, a arte pode ser compreendida como fator crucial na formação social e cultural dos indivíduos, citada por Duarte Jr. (2012) como uma maneira de atribuir formas e significados ao sentir, como um modo de externar algo que vai além do que pode ser dito através da

linguagem falada. A arte-educação, segundo Rodrigues, Souza e Treviso (2017), se utiliza das emoções e referências simbólicas (cultura, memória e criatividade) no processo formativo do indivíduo, compreendendo e desenvolvendo o sentir e a percepção de mundo.

Desse modo, quando inserida no campo da educação, a arte pode ser vista como um fator contribuinte para a formação humana e cidadã. Isso fica evidente quando Santiago (2015) destaca que a arte é o atributo estrutural de toda a construção humana; e que o educador, ao empregar suas diversas linguagens, orienta os jovens a compreenderem as diferenças entre si, promovendo atitudes de solidariedade e generosidade em relação aos outros. E que “é nesse universo voltado para o sensível, para o reconhecimento do cognitivo, que a linguagem da arte, de forma lúdica e criativa, oferece aos jovens uma oportunidade de ampliação de seus horizontes no campo da cidadania” (Santiago, 2015, p. 69).

Ademais, Duarte Jr. (2012) deixa claro que todos as pessoas buscam não apenas manter a vida (biológica), mas fundamentalmente a sua coerência – a coerência num mundo simbólico. A questão que colocamos é se, no cenário atual, as escolas estão assegurando essa preservação/manutenção da coerência ou se, na verdade, estão dificultando esse processo para os alunos. Levando em consideração que estamos imersos em uma civilização racionalista, onde há uma tendência a separar a razão dos sentimentos e emoções, atribuindo à razão o valor supremo da existência (ibid.), essa perspectiva também se reflete nas escolas, e por decorrência disso, muitos educandos – especialmente os marginalizados – não encontram propósito na educação formal, o que também dificulta o processo de preservação/manutenção do sentido da vida, uma vez que a capacidade reflexiva necessária para esse desenvolvimento não é plenamente estimulada. Como resultado, há também uma incompreensão sobre si mesmo e o mundo ao seu redor, uma vez que não conseguem desenvolver a sensibilidade necessária para tal. Isso denota a necessidade urgente de transcender a visão racionalista predominante no ensino e de promover a democratização da arte-educação, assegurando que ela seja ensinada em todas suas prerrogativas e potencialidades.

Entretanto, podemos encontrar alguns impasses acerca do ensino e propagação da arte nos ambientes escolares. A Base Nacional Comum

Curricular - BNCC compreende as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como fundamentais no processo de aprendizagem, articulando dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) que transmitem e constroem o ensino das linguagens artísticas. Contribuindo, ainda, para o aprendizado reflexivo e crítico, além da construção do saber cognitivo e emocional do educando (BNCC, 2018). Porém, além de ser vista por uma perspectiva trivial, como um saber irrelevante no desenvolvimento cognitivo do educando, a arte é tratada como uma disciplina secundária e descartável, sendo atrelada apenas a desenhos, pinturas e datas comemorativas, o que foge do real sentido da arte-educação e perpetua o desinteresse e banalização do ensino da arte nas escolas. Visto que estas dão um enfoque maior em disciplinas tradicionais, como português e matemática, ignorando o aprofundamento no ensino da arte, que é utilizada, em muitos ambientes, como um mero objeto de recreação.

Além disso, a falta de estrutura nas instituições de ensino para a ministração das aulas de arte perpassa a defasagem do ensino-aprendizagem da área. Muitas escolas carecem de materiais adequados para a produção de atividades, espaços propícios para realização de dinâmicas e vivências e profissionais qualificados para o ensino. Considerando que, para ministrar aulas de acordo com as diretrizes da BNCC, é essencial que os docentes passem por diversas especializações e formações continuadas, a situação se torna ainda mais desafiadora quando muitas instituições não contratam profissionais especializados na área.

3 CONCLUSÕES

Assim, fica evidente o papel que a arte pode e deve desempenhar na educação, além da urgência e necessidade de sua presença em todas as escolas. O acesso à arte é um direito fundamental e o ensino dela tem diversas potencialidades que devem ser exploradas e democratizadas. Todos os indivíduos têm o direito de desenvolver e usufruir de todo o seu potencial crítico e criativo, ensejos que são proporcionados pela arte-educação.

A arte tem o papel de humanizar, de viabilizar a descoberta de novas realidades possíveis, de ajudar a atribuir um significado à vida e ao contexto à sua volta, dentre várias outras coisas. Diante disso, fica claro a importância da arte-educação nas escolas, uma vez que “a prática artística torna-se uma linguagem promotora da identidade, em que é possível estabelecer uma reflexão crítica, considerando o jovem um sujeito sociocultural, ou seja, que percebe, reconhece e passa a considerar a diversidade no contexto social” (Santiago, 2012, p. 69).

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 22ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 02 ago. 2024.

RODRIGUES, Rafaela Nathalia Larocca; SOUZA, Leonardo Jeronymo de; TREVISIO, Vanessa Cristina. Arte-educação: a relevância da arte no processo de ensino e aprendizagem. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, v. 1, n. 4, p. 114-126, 2017.

SANTIAGO, Maria Cecília de Amaral Campos de Barros. A educação pela arte: o papel social desempenhado na formação do jovem. In: GOHN, Maria da Glória (org.). *Educação não formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 67-82. (Coleção questões da nossa época, vol. 57).

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao

presente. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

Palavras-chave: arte-educação; democratização da arte; papel da arte.

CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES OUTRAS PARA MOBILIZAÇÃO DE SABERES SENSÍVEIS ATRAVÉS DA IMAGEM

Cláudia de Andrade Lima ¹
Daniela Nery Bracchi ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O presente resumo pretende discorrer sobre possibilidades outras para mobilização de saberes sensíveis através da imagem. No âmbito da educação, a Cultura Visual considera as imagens e outras representações visuais como portadoras de significações e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Destacamos a importância de promover a autonomia e o pensamento crítico dos aprendizes, incentivando a criatividade e a criação, conforme sugerido por Freire (2011). Para compreender os conteúdos referentes à Educação Sensível e à Cultura Visual nas práticas pedagógicas acerca das imagens, trazemos como aporte teórico Hernández (2013, 2014), Porres Pla (2013), Bourriaud (2009), Bracchi (2021). Neste estudo, a Cultura Visual é abordada como um aporte teórico-prático visando contribuir para a educação das sensibilidades.

1 Mestranda em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA, claudia.alima2@ufpe.br.

2 Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, daniela.bracchi@ufpe.br.

2 DESENVOLVIMENTO

A profusão de imagens a que somos submetidos diariamente por meio das diversas mídias como a televisão, propagandas, redes sociais, bem como tudo o que está ao alcance dos nossos olhos, formam o nosso repertório visual. Considerando esse contexto, nossa Cultura Visual é construída por meio de experiências que se dão tanto no cotidiano quanto no fazer artístico, ou seja, nos variados âmbitos em que produzimos imagens.

É importante precisar que o termo Cultura Visual remete a uma trama teórico-metodológica que se forma a partir dos estudos pós-estruturalistas, estudos culturais e outras referências disciplinares que põem ênfase nas posições subjetivas que produzem imagens. No âmbito da educação, a Cultura Visual considera as imagens e outras representações visuais como portadoras de significações e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Debruça-se, portanto, sobre as maneiras culturais de olhar e os efeitos produzidos em cada indivíduo. Além disso, alerta sobre a construção do imaginário a partir das imagens que nos são apresentadas, questionando os caminhos de apropriação de sentido (Martins; Tourinho, 2011). Desta forma, evidencia-se a importância de proporcionar autonomia quanto ao desenvolvimento crítico dos aprendizes.

É interessante pensar a participação ativa dos sujeitos nas atividades propostas para o aprendizado como forma de expressar suas identidades, exercitar e desenvolver suas capacidades críticas e de relacionamento. Nesta perspectiva, conforme a pedagogia freiriana, o processo de aprender ensinar se dá de forma crítica, a fim de capacitar os aprendizes a construir e reconstruir o conhecimento. Para tanto, é preciso que os aprendizes e educadores sejam instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes, aptos a produzir sua compreensão sobre os assuntos abordados. Nesse sentido, concordamos com Freire (2011) que transformar a educação em processos puramente técnicos desconsidera o caráter formador do exercício educativo, reduzindo a capacidade dos aprendizes de desenvolver sua autonomia.

Os educadores Fernando Hernández e Alfred Porres Pla (2013), atuantes no ensino da Cultura Visual, mencionam a adoção de uma “metodologia

viva” (*living methodology*), partindo da compreensão de que existem múltiplas subjetividades que se encontram em contínua transformação, afetadas por inúmeros fatores que influenciam as visualidades. Isso requer metodologias de ensino que contemplem aspectos subjetivos dos estudantes. Em suas disciplinas, tanto da graduação como da pós-graduação, o professor Hernández segue a perspectiva educativa de projetos de trabalho (PEPT), “que é uma visão a respeito das relações pedagógicas e do aprendizado por meio do diálogo e da indagação” (Hernández, 2014, p. 65). Nesta perspectiva educativa, garante o professor, os estudantes aprendem com sentido e, muito mais, do que os conteúdos disciplinares.

Abordagens como as mencionadas acima mostram a potencialidade das relações estabelecidas por meio de práticas pedagógicas acerca das imagens. É fundamental para este estudo adentrarmos na Estética Relacional (Bourriaud, 2009, p. 63), aplicada primeiramente no contexto de práticas artísticas que vigoram no campo das relações humanas e seus contextos sociais. Tal conceito permite que se valorize nos contextos de educação artística “relações sociais mais justas, modos de vida mais densos, combinações de existência múltiplas e fecundas”, valorizando a construção de espaços concretos de formação de sujeitos criadores e criativos. Além disso, é possível abordar as relações humanas no campo do fazer artístico, das imagens, das narrativas visuais e da Cultura Visual a partir das postulações de Martins e Tourinho (2011; 2013).

Também no campo da Cultura Visual, trazemos as recentes contribuições de Daniela Bracchi sobre arte e educação a partir da experiência com as imagens. Para a professora, a visualidade vai além da percepção física, manifestando-se no compartilhar das experiências, das trocas, de diferentes perspectivas e de negociações entre o mundo externo e a imaginação criativa que vão dando sentido ao mundo à nossa volta.

No texto intitulado *Imagens tecidas por linhas escritas*, de 2021, o que se entende por imagem vai além da materializada, compreendendo as imagens imaginadas, as imagens sonhadas e auditivas. Todas essas imagens podem se constituir numa possibilidade de narrar algo, de narrar-se. A partir disso, entendemos a importância de perceber o entorno, de olhar em volta com atenção para, assim, trabalhar a percepção de forma artística, exercitando a criatividade. “Sejamos teimosos em continuar

a imaginar imagens, narrar histórias e tecer mundos” convida a autora (BRACCHI. 2021, p. 49).

Ainda em 2021, com o artigo *Experiências fotográficas e educação em “Meu mundo teu”*, Bracchi reflete sobre as contribuições das experiências artísticas na expansão da capacidade narrativa que vai constituindo a vida cotidiana. Para ela, as imagens produzidas durante as experiências vivenciadas por meio de diálogos e trocas entre os dois jovens participantes da pesquisa, geradas a partir das relações estabelecidas durante o processo, são capazes de contribuir para uma educação que se propõe à valorização do sensível. Os saberes que se relacionam estabelecem uma perspectiva na qual as práticas artísticas e educacionais se entrelaçam.

Assim, os estudos sobre Cultura Visual e Educação trazem importantes contribuições para pensarmos possibilidades outras para a mobilização de saberes através da imagem, levando em consideração o repertório visual que se constitui no nosso cotidiano e oferece ferramentas pedagógicas para que possamos adquirir criticidade para interpretar o mundo de forma autônoma. Nossa Cultura Visual segue em constante construção, o que também nos alerta sobre o risco de não desenvolver uma perspectiva crítica sobre as imagens à nossa volta.

3 CONCLUSÕES

As perspectivas pedagógicas abordadas neste resumo buscam contribuir para a discussão sobre possibilidades outras para a mobilização de saberes sensíveis através da imagem. Assim, a Cultura Visual é abordada como um aporte teórico-prático que nos permite o conhecimento e reconhecimento de conteúdos, visando contribuir para a educação das sensibilidades, mas também como forma de promover intervenções práticas no presente a partir de experiências vividas e compartilhadas uns com os outros. Desta forma, consideramos o potencial das relações que se estabelecem entre educadores e educandos no fazer artístico durante o processo educativo.

4 REFERÊNCIAS

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRACCHI, Daniela Nery. Imagens tecidas por linhas escritas. In: Mário de Faria Carvalho,

CLÉCIA Pereira; Graciele Andrade. (Org.). **Imaginário, estética e cultura: ensaios transdisciplinares**. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, v. , p. 41-50.

BRACCHI, Daniela Nery. **Experiências fotográficas e educação em “Meu Mundo Teu”**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro. v. 18, n. 54, p 553-576, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 78 Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevista. Revista Bem Legal. Por Ana Maria Kurtz de Souza Welp. UFRGS. Porto Alegre. V. 4, nº 1, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene (org.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 77-95.

MARTINS, Raimundo; Tourinho, Irene. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MARTINS, Raimundo; Tourinho, Irene. **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria. Ed. da UFSM. 2011.

PLA, Alfred Porres. Conversações na aula de cultura visual. In: Martins, Raimundo;

TOURINHO, Irene (org.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 153-180.

Palavras-chave: Cultura Visual; Educação Sensível; Imagem.

CULTURA VISUAL E O IMAGINÁRIO SENSÍVEL: DO RETRATO DE MULHERIDADES À DECOLONIZAÇÃO DO CORPO PERNAMBUCANO

Talita Matos Ribeiro ¹
Daniela Nery Bracchi ²

Palavras-chave: Educação; Cultura Visual; Teoria Queer; Decolonialidade.

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este projeto colabora para a imaginação de corpos que se afastam do estereótipo de feminilidade corroborado pelas normas estéticas concebidas pelas estruturas coloniais. É investigada a subversão das percepções de gênero e de educação, a partir do contato com diferentes expressões de mulheridade presentes nas narrativas visuais do projeto fotográfico *Mulheridades* (Figura 1), permitindo uma imersão no modo estético-sensível da relação entre educação, mulher, arte e sociedade. Incitar-se-á o diálogo sobre a variedade de maneiras de experienciar o ser mulher entendendo a insuficiência do termo “feminilidade” ao lidar com as possibilidades de experienciar-se enquanto mulher e utilizando-se o termo “mulheridade” empregado por Lélia Gonzalez (1988). Dessa

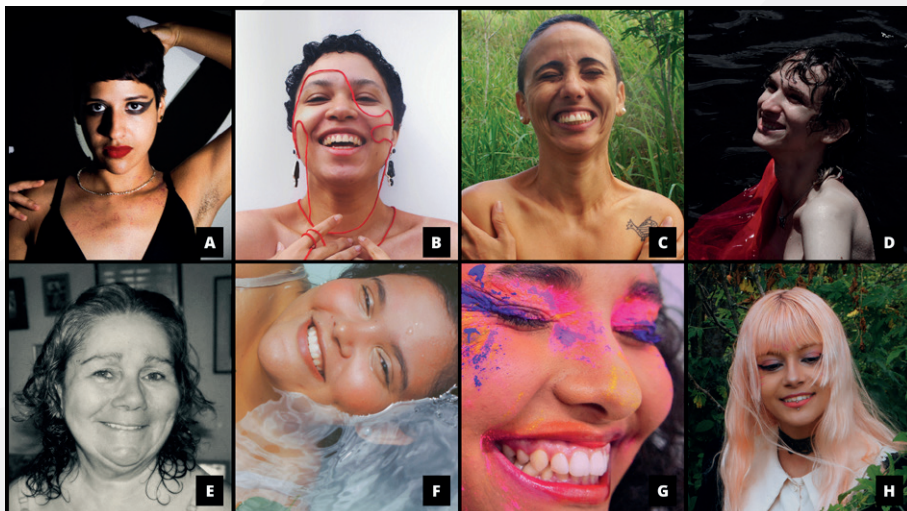
1 Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, talita.matos@ufpe.br.

2 Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, daniela.bracchi@ufpe.br.

forma, estão incluídas mulheres que não correspondem aos modelos de feminilidade homogêneo.

Com orientação teórico-metodológica dos estudos da Cultura Visual, da Pedagogia Emancipadora, da Decolonialidade e da Teoria Queer, considerando o imaginário cultural e suas afetações simbólicas cotidianas segundo a Estética Relacional. Nesse sentido, são fomentadas discussões emancipatórias de gênero, nas quais as mulheres fotografadas são compreendidas na qualidade de sujeitas emancipadoras. Buscamos alcançar um entendimento crítico do caráter educacional presente nos diálogos sobre gênero que são estabelecidos a partir do contato com a arte e o cotidiano em Pernambuco. O estudo das subjetividades participa enquanto possibilidade de acessar, de forma sensível, as discussões sobre a Cultura Visual e a criação das noções de Gênero. E, assim, enfrentar as restrições impostas pelo modelo europeu de subjetividade. Desviar, mesmo que minimamente, do mundo-imagem criado pela colonialidade, abraçando a territorialidade que este modelo de vida tenta nos afastar a todo custo. Por isso, é tratado especificamente sobre Pernambuco, e as possibilidades de existência nesse espaço.

Figura 1: Mulheres componentes do projeto *Mulheridades*



Fonte: acervo da autora, 2022-2023

Nessa perspectiva, o objetivo geral foi discutir quais desdobramentos do imaginário individual e coletivo presentes na cultura visual, notados a

partir de produções fotográficas, podem manifestar pedagogias emancipadoras que potencializam plurais devires de mulheridade. E foram objetivos específicos: 1) Caracterizar a prática fotográfica sensível enquanto possibilidade de potência pedagógica emancipadora; 2) Discutir criticamente de que maneira o imaginário individual e coletivo compositor das imagens identitárias podem subverter o devir mulher; 3) Identificar nos retratos fotográficos diferentes formas de experienciar mulheridade no contexto pernambucano. Nos deslocamos diante desse percurso, para, talvez, localizar algumas Outras. Suas vidas, seus cotidianos, suas subjetividades, suas sensibilidades, seus corpos. Flexionando as possibilidades de ser.

2 DESENVOLVIMENTO

A produção fotográfica do projeto *Mulheridades* é considerada enquanto uma produção artística relacional. Aproximando-se da estética relacional, “uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade³ e tem como tema central o estar juntos” (Bourriaud, 2009, p. 21), prezando pela elaboração coletiva do sentido. Nessa perspectiva, o fazer artístico é um espaço de experimentações sociais que foge à uniformização dos comportamentos. No campo da estética, Nicolas Bourriaud (2009, p. 30) percebe o produto artístico como uma forma que nasce do contato do indivíduo com o Outro, e desse encontro surge o reconhecimento de seu próprio “ser”. Dessa forma, os modos de relações representam objetos estéticos passíveis de análise, e por intermédio de tais objetos são produzidas artisticamente novas relações interpessoais e com o mundo. Na obra contemporânea, a forma não se reduz à forma das coisas, ela é “o princípio ativo de uma trajetória que se desenrola através de signos, objetos, formas, gestos” (Bourriaud, 2009, p. 28-29).

As trocas ao nível do imaginário, entre as subjetividades e assimilações do âmbito sensível e a objetividade presente no meio social, possibilita acessar a construção simbólica das imagens, da estética. Dessa forma, os símbolos presentes nos ensaios fotográficos do projeto *Mulheridades*

3 Para Bourriaud (2009), o termo intersubjetividade parte da noção da construção da subjetividade própria como resultado de intermináveis relações com as subjetividades dos Outros.

são analisadas de acordo com a teoria do Imaginário de Gilbert Durand (2002). Partindo do princípio que as recorrências estéticas e simbólicas podem ressaltar o imaginário de vivências socioculturais sobre questões de gênero. Uma pulsão entre gesto e meio social, no qual ambos afetam e são afetados.

Pensar nos sistemas de signos contidos nas visualidades é a porta de entrada para a tomada de consciência da potência pedagógica da Cultura Visual, compreendendo de forma crítica os mecanismos de dominação, e desconstruindo os referenciais político-estéticos. Com base nos estudos de Fernando Hernández (2011), é utilizada a Cultura Visual como forma de proporcionar a visualização de outras possibilidades de mundos, novos âmbitos de identidades e desejos. Apoiada na Política da Estética defendida por Jacques Rancière (2005, p. 19), uma arte crítica que “intervêm na divisão do sensível e em sua reconfiguração, quando recortam espaços e tempos, sujeitos e objetos”.

Durante esse trajeto, a arte é vista “enquanto instrumento de emancipação, enquanto ferramenta política para a liberação das subjetividades” (Bourriaud, 2009, p. 109), em que o indivíduo pode atuar na postura de sujeito emancipador. A presente pesquisa tem como aporte metodológico os estudos da Cultura Visual para desconstruir narrativas universalizantes e abarcar especificidades circunstanciais e contextuais dos sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, as mulheres podem interagir com a fotografia na postura de sujeitas emancipadoras. Consequentemente, avança-se na perspectiva de uma Pedagogia Emancipadora da experiência, como proposta por Imanol Aguirre (2011).

3 CONCLUSÕES

Nesse trajeto é compreendida a necessidade de reconhecer o gênero como uma imposição colonial, parte de uma organização social. María Lugones (2008) afirma que para abranger a concepção de ‘mulher’ é preciso pensar numa organização social do ‘sexo’ pré-colonial e suas afetações nos âmbitos da vida e do saber, nos permitindo ver de que forma o controle da subjetividade/intersubjetividade e do sexo são atribuídos a

partir da concepção de gênero. A emancipação da mulher parte de uma emancipação da colonialidade.

Ao adotar a postura de decolonizar o corpo e as noções de gênero às luzes da teoria queer, assume-se a impossibilidade de apoiar as múltiplas posições de gênero em um esquema binário. Como dito por Guacira Lopes Louro (2001, p.2), a fronteira entre a binaridade “vêm sendo constantemente atravessada”, compreendemos que nessa fronteira se localizam alguns sujeitos, assim como se localizam as discussões de gênero. Assumir um posicionamento queer decolonial significa colocar-nos contra a normalização dos corpos, colocar-nos contra a imposição do sistema binário de gênero.

4 REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.51-68.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Trad. de Hélder Godinho. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-latino-americano**. Revista Isis Internacional, vol. IX, 1988.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31-49.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis. V. 9, n. 2, pp. 541-553, 2001.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, n.9, p.73-101, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **Sobre políticas estéticas**. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.

DANÇA PARA CRIANÇAS: O LUGAR DO CORPO NA CONCEPÇÃO DE SUJEITO INTEGRAL

Amanda de Araújo e Silva¹

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se de um Estado da Arte cujo objetivo foi mapear as pesquisas recentes sobre dança para crianças, bem como suas proposições no que se refere ao lugar do corpo na concepção de sujeito integral. O Estado da Arte possibilita um levantamento das pesquisas sobre determinado tema para uma análise de caminhos já percorridos pelos pesquisadores, com os resultados alcançados busca-se identificar lacunas para o surgimento de novas questões.

A educação mecanicista evidencia apenas o aspecto racional e o corpo das crianças à margem do processo de aprendizagem, omitindo a potência das possibilidades dos movimentos corporais para o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade. No entanto, estudos sobre o corpo nas áreas mais diversas, como filosofia, biologia, educação, cultura, artes e psicologia, apontam novas perspectivas que consideram a inter-relação entre emoção, pensamento e corpo. Neste sentido, a questão da presente pesquisa é: quais composições epistemológicas e metodológicas discorrem nas pesquisas atuais sobre a dança para crianças?

O presente artigo busca mapear as produções acadêmicas recentes referentes à dança para crianças e o reconhecimento do corpo na concepção de sujeito integral. Busca-se, como objetivos específicos, identificar características importantes das pesquisas, reconhecer os teóricos mais

1 Mestranda em Educação, Culturas e Identidades na UFRPE/FUNDAJ, amanda.araujos@ufrpe.br

frequentes que embasaram as pesquisas, identificar as metodologias aplicadas e perceber as lacunas existentes.

2 DESENVOLVIMENTO

Trata-se aqui de um estudo qualitativo, bibliográfico, no qual buscou-se estudos dos últimos cinco anos que estão na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “criança”; “dança”; “corpo”. Os procedimentos de análise do conteúdo foram: 1) leitura do título, palavras-chave e resumo; 2) leitura minuciosa do resumo; (3) síntese dos resumos; (4) análise.

Foram encontrados 31 resultados, que, após a leitura flutuante dos resumos, foram selecionados 9 trabalhos para análise pelo critério de serem pesquisas que têm as crianças como objeto de estudo. A seguir, serão apresentadas de maneira cronológica as dez recentes pesquisas sobre dança para crianças encontradas na BDTD.

A tabela a seguir apresenta em ordem cronológica as nove pesquisas encontradas:

Ano	Autor(a)	Título
2020	Aline Cristiane R. F. Santos	Corporeidade infantil: quando o corpo-criança é transformado em corpo-aluno
2020	Seomara Ribeiro de Melo	A improvisação em dança no chão da escola: reinventando contextos e existências.
2022	Mayra Giovanetti de Barros	Danças e infâncias: entre corpos e corpos e corpos...
2022	Dafne Sense Michellpis	Dança para crianças na educação: ritmo, brincadeira e imaginação
2022	Carolina Martins Portela	Flor e Ser: semeando a arte da dança na escola
2022	Luana Lordêlo Cunha	“Quem quiser aprender a dançar vai na casa de Dona Juquinha” Umbigandopo(éticas) e metodologias do ensino de dança na(s) infância(s).
2023	Ana Lara Henriques de Souza	Arte no corpo da escola pública: um exercício de “esperançar” atravessado pela pandemia
2023	Andrea Fraga da Silva	Entre processos e performances de crianças criando dança: arte, corporalidade e experiência na EMIA

Ano	Autor(a)	Título
2023	Fernanda de Souza Almeida	Costuras a muitos corpos para dançar a Educação Infantil: formação inicial docente e estágio supervisionado em Dança

Fonte: autoria própria

Desse total de nove trabalhos selecionados, encontramos sete dissertações e duas teses. Quatro deles foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação: Santos (2020), Barros (2022), Silva (2023), Almeida (2023); três em artes: Michellepis (2022), Souza (2023), Portela (2022) e dois no programa de pós-graduação em dança- UFBA: Melo (2020) e Cunha (2022).

Santos (2020) afirma que a corporeidade infantil se dá na troca dinâmica entre a maneira em que a criança se coloca no mundo e como o mundo afeta o corpo desta criança. É na compreensão da dimensão social do corpo que o mesmo tornou-se alvo de exercício de poder, como observam Santos (2020) e Barros (2022) a partir da perspectiva foucaultiana. Souza (2023) se aproxima de Larrosa (2002; 2011) para apontar o sujeito sensível e exposto às experiências como ‘princípio de transformação’ que se dá de maneira mútua.

Michellepis (2022) instigou novas propostas pedagógicas e artísticas em dança para crianças do terceiro ano do ensino fundamental tendo como base os autores Gandhi Piorski, Carl Orff, Rudolf Laban e Jorge Larrosa. A teoria corpomídia de Helena Katz e Christine Greiner estão presentes nas pesquisas de Barros (2022) e Melo (2020) como aporte teórico para a investigação em dança que emerge da comunicação entre o corpo e o ambiente.

Portela (2022) buscou investigar processos de ensino em Artes na escola com ênfase em dança partindo da analogia entre a terra/espacos, sementes/crianças, jardineiro/professor, num processo artístico, pedagógico e científico. Pelo viés da decolonialidade encontramos a pesquisa de Cunha (2022), cujo objetivo foi apontar novos caminhos metodológicos a partir de filosofias afroperspectiva de ubuntu e teku porã. Pela abordagem etnográfica, a autora parte da ação afrocentrada de umbigar para estudos do corpo e experiências poéticas.

As duas teses mapeadas de Silva (2023) e Almeida (2023) ampliam os olhares da investigação na medida em que constroem um diálogo entre Estudos Sociais da Infância, como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia da infância e Pedagogia da Infância em ligação com a dança na infância.

No que se refere ao contexto, sete pesquisas são realizadas em escola, uma em Organização não-governamental e uma em Escola Municipal de Educação Artística. A faixa etária das crianças participantes das pesquisas observou-se três trabalhadas na primeira infância (educação infantil), três com crianças entre 7 e nove anos (anos iniciais do ensino fundamental) e três com idades mistas que são uma no contexto escolar e as duas realizadas fora do ambiente escolar. Quanto à metodologia, em sete pesquisas foi abordado o método de pesquisa-ação e nos outros dois estudos, utilizaram a etnografia.

Outros apontamentos relevantes são: foi encontrada apenas uma pesquisa sobre formação docente (Almeida, 2023) e uma na perspectiva decolonial (Cunha, 2022), a maioria das pesquisas são realizadas em ambiente escolar e reforçam a importância do ensino da dança nesse contexto compreendida como área de conhecimento, e fundamental para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, ainda na perspectiva de concepção de sujeito integral, não foram encontradas pesquisas que aprofundem a relação corpo-emoção, ou adentrem nas perspectivas ecossistêmicas nas quais rompem com a separação corpo-natureza.

3 CONCLUSÕES

As pesquisas aqui analisadas reafirmam a dança como área de conhecimento e revelam o corpo como indissociável da mente e pertencente às experiências humanas no ambiente em que está inserido, ou seja, apontam para o corpo como parte integrante do sujeito e sua dimensão social.

A análise das pesquisas recentes sobre a dança para crianças e seus atravessamentos sobre a temática do corpo, desvelam os principais teóricos que fundamentam as pesquisas atuais e metodologias que fundamentam as pesquisas atuais construindo um lugar poético, político e educativo.

Por fim, pesquisas futuras sobre a temática são possíveis a partir de diálogos conceituais que tenham como premissa o entrelaçamento da razão

e da emoção e a relação com ações humanas, bem como epistemologias que rompeu com o dualismo homem-natureza.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Costuras a muitos corpos para dançar na educação infantil:** formação inicial docente e estágio supervisionado em dança. 2023. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

BARROS, Mayra Giovaneti de. **Danças e infâncias:** entre corpos e corpos e corpos.... 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro-Sp, 2022.

CUNHA, Luana Lordêlo. **“Quem quiser aprender a dançar vai na casa de dona Juquinha” Umbigando po(éticas) e metodologias do ensino de dança na(s) infância(s).** 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

MELO, Seomara Ribeiro de. **A improvisação em dança no chão da escola:** reinventando contextos e existências. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós- Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba, 2020.

MICHELLEPIS, Dafne Sense. **Dança para crianças na educação:** ritmo, brincadeira e imaginação. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2022.

PORTELA, Carolina Martins. **Flor e Ser:** semeando a arte da dança na escola. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos. **Corporeidade infantil**: quando o corpo-criança é transformado no corpo-aluno. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava - Pr, 2020.

SILVA, Andrea Fraga da. **Entre processos e performances de crianças criando dança**: arte, corporalidade e experiência na EMIA. 2023. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, São Paulo, 2023.

SOUSA, Ana Lara Henriques de. **Arte no corpo da escola pública**: um exercício de “esperançar” atravessado pela pandemia. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Arte, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2023.

Palavras-chave: Dança; Criança; Corpo; Estado da arte.

DANÇANDO NO PASSO DA DIALOGICIDADE

Jevison Cesário Santa Cruz ¹
Nathália Maria Rodrigues Azevedo ²

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a dança é uma das linguagens do estudo da arte e que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constitui-se numa prática em que, por intermédio da cognição, o estudante é capaz de vivenciar tanto o mundo sensível através do movimento do corpo quanto de refletir sobre dualismos, sendo exemplificados pelo popular *versus* erudito, teoria *versus* prática ou corpo *versus* mente. Entretanto, a BNCC também viabiliza espaço para o diálogo, sobretudo a respeito de questões sociais hodiernas (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, Paviani (2011), tomando como base os escritos do filósofo Platão, comenta que, na Grécia Antiga, a dança não era considerada apenas um simples movimento, pelo contrário, era vista como uma arte carregada de responsabilidade social, religiosa e pedagógica. Desse modo, para Platão, uma juventude educada era aquela capaz de reconhecer o belo através do exercício do canto e da dança.

Porém, vale salientar que o conceito do belo, para o filósofo, não estava relacionado à beleza estética, mas sim atravessado pelo cultivo das virtudes, as quais eram demonstradas através da ética e da moralidade,

1 Doutorando do Curso de Educação da Universidade Federal - PE, Jevison_maestro@hotmail.com

2 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal - PE, Nathalia.mrazevedo@ufpe.br

numa busca pela perfeição da alma. A música e a dança, portanto, eram linguagens da arte que materializavam esta diligência (Paviani, 2011).

Outrossim, partindo da hipótese de que grande parte dos estudantes da região metropolitana do Recife está inserida num contexto artístico regado a música e dança, surge a seguinte inquietação a ser abordada no chão da escola: como trabalhar a temática referente à dança numa turma de 5º ano, de maneira que esta prática artística possibilite, além do movimento, reflexões e criticidade nos alunos?

Desse modo, intentou-se como objetivo geral refletir sobre questões sociais problematizadas em determinadas canções populares e, posteriormente, criar coreografias que retratem a compreensão de tais significados. Como justificativa, identificou-se que a turma carecia de esmerar-se na prática do respeito, da empatia e da gentileza, principalmente dos meninos para com as meninas, ou seja, virtudes estas que, sob as bases da filosofia platônica, são necessárias para que se alcance o equilíbrio social. Logo, nada melhor do que problematizar tais questões pautando-se no que mais os estudantes admiram: música e dança.

Como aporte metodológico, explorando o aspecto social e pedagógico na prática da dança, utilizou-se o recurso dialógico entre a teoria da abordagem triangular discutida por Ana Mae Barbosa, distribuída em (ler, contextualizar e fazer), com algumas das categorias encontradas no pensamento freireano, a saber: Leitura de mundo, reflexão e práxis (Barbosa, 2009 ; Freire, 1987).

Elencado numa abordagem de cunho qualitativo, o presente relato de experiência ancora-se no pensamento de Prodanov e Freitas (2013, p. 70), quando argumentam que, para esse tipo de estudo, deve-se ponderar “o ambiente como fonte direta dos dados”. Para este efeito, salienta-se que o espaço escolar foi o ambiente e o corpo discente, o foco da análise.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As vivências que contemplaram o conteúdo de dança, destinado a uma turma de 5º ano do ensino fundamental, foram realizadas numa escola da rede pública de ensino situada no bairro de Caetés I, Abreu e Lima/PE. Com essa proposta de trabalho consideraram-se como objetivos

específicos: analisar letras de canções cujo enredo transita sobre mulheres; discutir a violência contra a mulher; estimular a prática do respeito e da empatia. Com início no mês de abril do corrente ano, foi concluída no mês de junho, somando ao todo 12 encontros. Esses momentos ocorreram uma vez por semana, sempre às terças feiras, e tiveram a duração de 60 minutos, totalizando 12 horas de prática distribuídas entre discussões, escolha das músicas, produção coreográfica e culminância.

As músicas escolhidas foram: “Homenagem às mães”, da artista Negra Li, e “Frevo Mulher”, do artista Zé Ramalho, as quais, sob as bases do pensamento freireano em consonância com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, contemplaram a categoria leitura de mundo, à medida que foram distribuídas cópias das letras aos estudantes, através das quais puderam identificar determinadas palavras geradoras, ou seja, aquelas que mais lhes chamavam a atenção para depois problematizá-las em grande grupo, a exemplos de: vida sofrida, sufoco, golpe forte, suor escorrendo pelo rosto e injustiça, na primeira canção.

Já na segunda canção, as palavras geradoras circularam por inverno, verão, outono, trança vermelha, olho cego e esporão, despertando nos estudantes emoções variadas a partir do momento em que conseguiam relacionar a interpretação das canções com seus contextos de vida, distribuídos entre: mães solo, violências e feminicídio. Sobre isso, Freire (1987, p. 7), comenta que “no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências””.

Desse modo, após cinco encontros distribuídos entre análises das letras das músicas e intensas discussões sobre a importância do respeito e empatia para com o outro, sobretudo o público feminino, considerando que Pernambuco lidera o triste ranking entre os estados do nordeste brasileiro em número de feminicídios (Ebrahim, 2024), iniciaram-se as montagens de coreografias e, conseqüentemente, os ensaios num total de cinco, apontando para a categoria do “fazer” em Ana Mae Barbosa e da “Práxis” em Paulo Freire.

Por fim, os dois últimos ensaios serviram como gerais, a fim de proporcionar o reconhecimento das dimensões do local da apresentação, onde cada coreografia pôde ser exibida à comunidade escolar, coincidindo tanto com a festa em homenagem ao dia das mães, numa performance

da música da artista Negra Li, quanto com o encerramento do semestre, com a canção Frevo Mulher, do Artista Zé Ramalho.

3 RESULTADOS

Através desta vivência, utilizando a linguagem artística da dança, observou-se que os estudantes demonstraram os seguintes resultados: compreensão das limitações do outro quanto à execução de movimentos; melhoria na execução de trabalhos em equipe, a exemplo das produções coreografias; avanço no trato cotidiano dos meninos em relação às meninas, o que ratifica uma dada consideração a respeito dos seus contextos e a exigência iminente de uma práxis social transformadora.

Portanto, a experiência mostrou-se exitosa, uma vez que possibilitou o diálogo entre categorias do pensamento freireano com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, principalmente numa turma de ensino fundamental 1, o que não é comumente visto. Além disso, trouxe ao contexto escolar dos anos iniciais uma temática deveras importante no atual cenário pernambucano: o combate a todo e qualquer tipo de violência contra a mulher.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação**: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

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

EBRAHIM, Raíssa. **Pernambuco é o estado com mais feminicídios no Nordeste**. Disponível em: <https://marcozero.org/pernambuco-e-o-estado-com-mais-feminicidios-no-nordeste/#:~:text=Confira%20os%20>

destaques%20de%20cada,no%20Nordeste%2C%20com%2092%20
v%C3%ADtimas; Acesso em: 17 ago. 2024.

PAVIANI, Jayme. A função educativa da dança em Platão: as leis, livro II, 652 a – 674 c. **DO CORPO**: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO FOMENTO AO LETRAMENTO ATRAVÉS DAS ARTES VISUAIS

Ana Cláudia Araújo do Nascimento ¹

1 INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados em Artes Visuais abrangem um conjunto de atividades como aplicação de noções teóricas, experiências de observação, participação e regência que visam principalmente a articulação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, o estágio supervisionado I engloba a educação básica de ensino que, no âmbito da escola Henrique Dias, situada no bairro do Alto do Mateus, a estagiária contribui no desenvolvimento pedagógico da turma do segundo ano do Fundamental I com o propósito de inicialmente observar a dinâmica em sala de aula da professora com os alunos, o funcionamento da escola em relação aos horários e gestão e as possibilidades de atuação prática na área de artes visuais conforme os assuntos ministrados em sala e a demanda dos alunos.

Desse modo, o Estágio I contribui para que o alunado de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB experimente, de forma curta, a realidade de uma escola de educação básica, seja ela municipal ou estadual. Com isso, a escola escolhida foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Henrique Dias (E.E.E.F H.D), localizada no bairro do Alto do Mateus, em João Pessoa. Em razão da disponibilidade de horário, o estágio se deu às quintas-feiras,

¹ Graduando do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, aninhaaraujoclau@gmail.com.

no período da tarde, com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em que as artes são vistas com a professora de pedagogia, em momentos específicos, geralmente próximo a datas comemorativas do ano.

Nessa perspectiva, tornou-se necessário o período de observação para compreender a regência da aula, dos horários, da dinâmica da turma e do próprio funcionamento da escola. A observação durou cerca de três semanas e a atuação prática teve seu atraso devido a feriados e falta de água no bairro, o que caracteriza o contexto social do local da instituição. Nas primeiras duas semanas, a recepção da turma mostrou-se animada pela ideia das aulas de artes e, na terceira semana, a observação participante foi predominante.

Com relação ao período de observação, foi imprescindível para que o planejamento de atuação fosse agradável, interessante e condizente com as demandas da turma. Assim, a proposta do plano de ação visou integrar a interdisciplinaridade presente das artes visuais com o letramento para o desenvolvimento da leitura e elaboração de pensamentos e fala para as crianças da turma do segundo ano, que apresentam dificuldade na leitura e na comunicação, visto que a maioria ainda não sabe ler e, por causa disso, têm dificuldade nos outros setores do ensino. Além disso, a ligação com o letramento colabora com as aulas de português e permite trabalhar com as habilidades artísticas das crianças.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Com o objetivo geral da proposta de desenvolver o letramento através das artes visuais e os específicos de elaborar cartelas para apreender de forma lúdica as palavras e imagens que o cercam, desempenhar funções diversas às letras do alfabeto e expressar-se pelo desenho através da criatividade. Com isso, na proposta realizada pela via da interdisciplinaridade, vale salientar que o aprendizado da leitura e da escrita como decodificação engloba-se na alfabetização, enquanto o letramento ao seu domínio que parte da prática social e da realidade do aluno (Porto, 2019, p. 2), perspectiva atrelada ao estágio para que, com o letramento, criam-se estratégias pautadas na prática transformadora (Freire, 1997) na busca de desenvolver pessoas para que possam se emancipar e se tornar

mais independentes, críticas, inovadoras e criativas. No viés das artes, engloba também a autonomia criativa e a percepção da identidade cultural dos estudantes e a reflexão sobre a diversidade cultural.

Além disso, é importante mencionar a referência norteadora do planejamento que se descobriu na visita à exposição “Na Cidade da Ressaca”, no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (Mamam). Nela, a obra *Educação para Adultos, 2010* do artista Jonathas de Andrade que consiste em 60 cartazes emoldurados com fins educativos e sociais ampara-se no método Paulo Freire de alfabetização que aliava escolarização com formação de consciência. Nesse sentido, o plano de ação do estágio operou com conceitos e concepções da pedagogia e das artes visuais na sua contemporaneidade de interdisciplinaridade.

Na ação “Investigação do desenho pelo esboço”, com a explicação do que é e de como é feito o desenho de esboço, a ação baseou-se nas cartelas do artista Jonathas de Andrade e teve fins de letramento e exposição. Como o exercício teve o intuito de ver as habilidades de desenho de cada um e de saber qual seria o desenho da realidade deles, o tema foi livre e cada um desenhou em uma cartolina recortada algo que eles gostam/vivenciam, o único critério foi que os desenhos não poderiam se repetir. Com isso, pela ordem das filas, o nome de cada aluno no quadro com a imagem que iria ser feita foi anotado e registrado.

A partir do objetivo de desempenhar a criação artística através do esboço, explorar a imaginação e treinar a relação escrita-imagem, o desenho que, originalmente deveria ser feito com o traço mais leve e esboçado para que depois tivesse o traço reforçado só foi feito por alguns, visto que foi percebido que a maioria possui o traço mais pesado, tanto pela forma de segurar no lápis quanto pela segurança na ação. Em relação aos temas, família, desenhos de animação e comidas predominaram assentados na cultura visual de cada um, em relação ao contexto social, de geração e até mesmo gênero.

Nessa conjuntura, o desenho foi escolhido como a primeira habilidade artística a ser trabalhada por causa de sua aproximação com as crianças, mas também pelos recursos de materiais artísticos que a escola possui e fornece. Então, tendo em vista os processos de alfabetização e letramento, o desenho é considerado uma forma agradável de trabalhar a

coordenação motora das crianças, seus conhecimentos sobre cores, formas e sua capacidade de concentração e atenção (FONTANA, 1997, p. 144)”.

Figura 2. Desenhos de cartelas



Fonte: arquivo de Ana Cláudia

Como mencionado anteriormente, as quatro cartelas acima fazem parte do conjunto das 13 cartelas produzidas que, por estarem de acordo com a cultura visual das crianças, representam a família, elementos tradicionais do desenho e animação, precisamente a franquia do Pokémon, que foi tema recorrente de pelo menos três estudantes ao longo das atividades. Como podemos observar, o aluno poderia ou não pintar o seu desenho no término e a maioria, pelo gosto e afeição à atividade e à produção, optou por pintar. Logo, o traço de cada um foi analisado e, no tocante à avaliação dessas ações, a avaliação foi contínua e apoiada na participação dos alunos na atividade proposta, além da capacidade imaginativa de cada participante.

3 RESULTADOS

Em conclusão, o projeto de estágio supervisionado em artes visuais potencializou a criatividade no planejamento das ações pedagógicas, uma vez que trabalhou-se com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental,

público não tão comum de atuação no curso de Licenciatura em Artes Visuais. A experiência debruçou-se em alunos que iniciaram seu processo de alfabetização e letramento na pandemia e, por esse motivo, são indivíduos com dificuldade na concentração. Pois, conforme pesquisa da ONG Todos pela Educação (Todos Pela Educação, 2021), no período da pandemia do COVID 19, o Brasil cresceu em 66% no número de crianças entre 6 e 7 anos, que não sabem ler e escrever. Assim, urge a necessidade de estratégias pedagógicas no consoante à alfabetização e ao letramento e as artes visuais é uma alternativa vantajosa para captar a concentração e relacionar as linguagens artísticas com os conteúdos.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Henrique Dias, a boa recepção do estágio foi essencial para o construtivo funcionamento e desenvolvimento das ações, pois a escola ainda não tinha acolhido uma estagiária de Artes Visuais. No tocante a isso, a relação do letramento com as Artes Visuais, sua pesquisa, estudo e aplicação, serviram para o aprendizado das competências próprias do educador em artes, além da observação do ganho que as outras disciplinas teriam se articularem seus conteúdos com as artes na busca de dispositivos pedagógicos que, para além da escola comum, produzem aprendizagens e letramento nas/das crianças, mas também na dimensão estética de referencial imagético que o aluno pode possuir ao longo dos seus anos escolares.

4 REFERÊNCIAS

FONTANA, Roseli. **O desenho infantil**. In: Roseli, Fontana. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

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

LOURETO, Ana Ísis Porto. **A arte no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento**. Anais VI CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58046>>. Acesso em: 23 out. 2023.

TODOS Pela Educação (2021). **Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. Link: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>

EXPERIMENTAÇÕES VISUAIS COM FOTOGRAFIAS ANALÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gervásio Hermínio Gomes Júnior ¹
Ana Julia Lacerda Meira Menezes ²

1 INTRODUÇÃO

O relato de experiência a seguir é o resultado de experimentações espaciais e visuais que temos colocado em prática em aulas de Geografia ou de componentes curriculares eletivos destinados aos anos finais do ensino fundamental. Esses experimentos procuram exercitar o olhar sobre o mundo e percebê-lo em sua diversidade e diferença a partir tanto do deslocamento espacial, da errância, como também da produção de imagens de uma maneira analógica.

A proposta dessas práticas procurou promover o encontro do corpo com o mundo por meio da caminhada, partindo do pressuposto de que o deslocamento espacial, com ou sem destino preestabelecido, promove a criação de um senso estético e político sobre as paisagens e uma apropriação do território.

Nessas práticas levamos também em consideração dois outros pressupostos. O primeiro dele é que a errância tem sido considerada por alguns

1 Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, gervasio1989@yahoo.com.br

2 Mestre em Educação, cultura e identidades pela Fundação Joaquim Nabuco/ Universidade Federal Rural de Pernambuco, analacerdamusica@gmail.com

autores como uma ferramenta emancipatória e que também carrega consigo um forte conteúdo estético, político e filosófico (CARERI, 2013; GROS, 2021). E o segundo é de que no mundo contemporâneo, dominado pelas mídias digitais, e pela valorização da velocidade e da produtividade, é cada vez mais difícil a simples prática contemplativa ou o ócio criativo que só adquirimos com o tédio e que aquelas atividades que não possuem uma finalidade específica são pouco a pouco relegadas e deixadas de lado, sobressaindo apenas aquilo que é “útil” (HAN, 2015, 2023).

Ao deslizar os dedos sobre as telas *touch screen*, por vezes parece que é o dispositivo que pensa por nós, e foi aí que o seguinte questionamento apareceu: usamos ou somos usados por essas novas tecnologias? O apelo ao digital é tão forte que antes mesmo de aprendermos a pensar por conta própria, somos levados a um uso acrítico e nocivo das novas ferramentas.

Assim, buscamos exercitar o olhar à procura da diferença que há na repetição do cotidiano, em um espaço como o de uma escola. Durante as práticas, procuramos o inusitado, ou que pelo menos julgássemos incomum. Buscamos construir de forma coletiva uma sensibilidade para com o mundo a partir da produção de imagens que despertam uma potência poética e política.

Para esse intento, abrimos mão das fotografias digitais com uma quantidade “ilimitada” de poses em aparelhos celulares e nos colocamos o desafio de produzir imagens por meio de fotografias instantâneas analógicas (10 fotos por cartucho). As fotografias puderam ser pensadas antes de executadas, surgindo de proposições. Muitas delas não saíram como o esperado, no entanto, o produto inesperado, fruto da experimentação visual, resultou em imagens que suscitaram conversas sobre arte, filosofia e geografia.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As práticas de experimentação visual que narramos é fruto do resultado de experiências com turmas de 8º e 9º do ensino fundamental em escolas do Rio Grande do Norte e de Pernambuco.

Costumamos dividir nossas práticas em três momentos. No primeiro deles, buscamos promover o encontro com o mundo por meio da utilização de um jogo de cartas intitulado “Jogo de Proposições do LABESCA” (*Laboratório de Estudos Caminhatórios*). Cada carta traz uma proposição, ou seja, uma ordem, tarefa ou “desafio” a ser realizado pela estudante. Cada proposição envolve o deslocamento no espaço, a caminhada.

A utilização do jogo deu-se, na maior parte das vezes, da seguinte maneira: em um primeiro momento, cientes da nossa limitação de se trabalhar no espaço exíguo de uma escola, sem a possibilidade de se afastar muito das suas dependências, escolheram um conjunto de cartas com proposições que pudessem ser executadas no espaço escolar e em seu entorno. Em um segundo momento, dispomos todas as cartas sobre uma mesa para que os alunos, individualmente ou em grupo, escolhessem três delas e pudesse realizar uma das proposições dentro do espaço escolar ou no trajeto casa-escola-casa, adaptando ou não a proposição a sua própria realidade - o que levaria a um menor ou maior grau de desafio.

O uso do jogo de proposições teve a intenção de promover um maior contato entre as estudantes e as espacialidades que as cercam. O intuito foi o de extrair dos espaços rotineiros, olhares e percepções que não estivessem evidentes durante o deslocamento cotidiano por esses mesmos espaços. Dentro desse contexto, procuramos pensar e fortalecer a ideia do “encontro com o mundo” como um movimento de contraposição e de resistência ao “encontro com o mundo mediado por uma interface digital”. Passamos a refletir sobre as potências poéticas e políticas na atualidade da ideia do encontro dos sujeitos com o mundo a partir do próprio mundo, mediado apenas pela interface olhar, bem como com a ideia de paisagem enquanto uma experiência que se faz no deslocamento e não como um produto estático e artístico distante da realidade de sujeitos tidos como comuns (LATOUR, 2021).

O segundo momento consistia em pensar a filosofia da diferença por meio da criação de proposições pelas próprias estudantes. Nesse momento, procuramos dialogar com as estudantes sobre a diferença presente na repetição do espaço escolar, bem como sobre o caráter poético das imagens. Nesse sentido, uma das principais práticas propostas foi o exercício de estranhamento que se baseou nos seguintes questionamentos:

o que posso ver de diferente nos espaços cotidianos em que coabito? Como posso me espantar com os espaços rotineiros do dia-a-dia? O que posso perceber de novo ao olhar para os espaços em que vivo e o que isso pode trazer de significativo para a minha vida?

Este momento teve por finalidade um exercício concreto do olhar, como uma espécie de letramento, favorecendo aos educandos o desenvolvimento de determinadas competências do olhar, isto é, saber enxergar com os próprios olhos (sem interfaces digitais), saber interpretar e compreender o que está sendo visto, conseguir estabelecer relações causais e conexões entre o que está sendo visto e outros pré-textos, conseguir extrair uma sensibilidade poética de imagens e conseguir associar a imagem a textos não pensados anteriormente, dando ênfase a autonomia dessas imagens. Esse exercício se deu pela construção em grupos de proposições com o intuito de produzir fotografias por meio de um dispositivo analógico de fotos instantâneas. Essa escolha aumentaria ainda mais o desafio para os alunos, na medida em que cada proposição teria apenas uma única oportunidade de fotografia (uma única pose), forçando assim ao erro e à experimentação visual.

O último momento consistia em dois momentos, no primeiro a busca pelo registro sugerido pela proposição criada pelos alunos, que possuía a dificuldade de haver apenas uma pose para cada proposição. O segundo momento consistiu em visualizar as imagens registradas, e conversar desinteressadamente sobre os seus possíveis significados, elencar os melhores registros, visualizá-las separadamente ou em conjunto sobre uma mesa, na busca de compor uma narrativa por meio das imagens, comparar o que havia sido proposto com o que foi obtido, levando em consideração os significados que surgiram com a experimentação após a produção da imagem.

Este último momento de visualização dos registros e de conversa sobre as fotografias obtidas pôde instigar alguns alunos à associação das imagens à outros textos e conhecimentos prévios, bem como pôde também provocá-los a pensar as imagens e a inventar narrativas sobre as visualidades que foram produzidas, exercitando assim a imaginação simbólica e o fortalecimento da apropriação e dos vínculos afetivos sobre os

espaços do cotidiano e com o próprio mundo, mediado pelas paisagens e os territórios.

3 RESULTADOS

Fotografias 1, 2 e 3: “Um fantasma está aterrorizando a escola”/ “Um arco-íris invadiu por conta de um buraco no telhado”/ “A tentativa de tirar uma foto com o vento passando as folhas de uma bíblia”.



Fonte: acervo pessoal

Das mais de vinte fotografias produzidas durante as práticas de experimentação visual e de deslocamento no espaço, escolhemos três imagens produzidas por alunos de uma escola da rede pública municipal do Recife/PE para uma breve discussão.

A fotografia 1 partiu da seguinte proposição: “fantasma fake - tirar a foto de um fantasma por meio da fotografia analógica instantânea”. As estudantes então dirigiram-se à quadra da escola com o dispositivo analógico e após alguns minutos interagindo livremente obtiveram esse registro que decorre de um erro na execução da fotografia - a estudante que realizou o registro tocou em um dos sensores do aparelho, cumprindo acidentalmente o que havia sido proposto.

A fotografia 2, por sua vez, partiu da proposição desafiadora: “tirar foto de um arco-íris”. Como então fazer isso dentro de uma escola em um dia ensolarado? As estudantes aproveitaram então a correia colorida da máquina fotográfica para simular o fenômeno visual.

Por último, a fotografia 3 mostra a tentativa de se tirar a foto do vento passando pelas páginas de uma Bíblia. A tentativa que aparentemente parecia ter dado errado, resultou neste registro que, após sabermos que procurava tentar captar o movimento do vento, revela-se para nós como bem sucedido.

4 REFERÊNCIAS

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. São paulo: Editora G. Gili, 2013.

GROS, Frédéric. **Caminhar**, uma filosofia. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2015.

_____. **Vida contemplativa ou sobre a inatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2023.

LATOIR, Bruno. **Onde estou?** Lições do confinamento para uso dos terrestres. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

JOGOS TEATRAIS NO CHÃO DA ESCOLA

João Fernando Ferreira Bonfim da Silva ¹

Bárbara Araújo Gomes e Souza ²

Viviana Luiza Borchardt ³

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho apresenta a pesquisa *Jogos teatrais na escola*, vinculada ao curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco e contemplada pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX), em 2023. A pesquisa envolveu uma professora formadora e seis professores em formação, assim como mais de 50 estudantes da educação básica. Diante da constatação de políticas educacionais que não priorizam em seus currículos um ensino de Arte que possibilite aos estudantes dar ênfase aos seus corpos subjetivos através da experimentação teatral, nós, decidimos propor jogos teatrais na Escola Estadual Professor Cândido Duarte, parceira, conosco, nesta ação extensionista. A escola está localizada no bairro da Várzea e apesar de estar próximo ao Campus do Recife, não possui professor de Arte.

Ao defendermos o direito de criação individual dentro de um processo educacional, estamos contribuindo para a materialização do Artigo 58 previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que afirma ser

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco, joao.fernandobonfim@ufpe.br, e bolsista da PROEXT/UFPE.

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco barbara.agsouza@ufpe.br, e bolsista da Propesqi/UFPE.

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco viviana.borchardt@ufpe.br, e bolsista da PROEXT/UFPE.

“[...] no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-lhe a este a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1991, p. 48), numa demonstração do impacto e da transformação social quando pretendemos garantir o espaço de expressividade negada à esses jovens, aqui, o experimentar e o expressar através da linguagem teatral como direitos inegociáveis.

Assim, neste trabalho, sistematizamos o percurso realizado, os desdobramentos e os resultados alcançados ao longo da pesquisa com jogos teatrais no chão da escola, dialogando com Viola Spolin, Flávio Desgranges, Moacir Gadotti e Paulo Freire.

DESENVOLVIMENTO

No segundo semestre de 2023, iniciamos a primeira etapa dessa pesquisa, que se constituiu em um estudo teórico-prático da Pedagogia dos Jogos Teatrais. Nessa etapa, realizamos duas atividades, paralelamente: um estudo sobre a prática extensionista através da leitura e discussão de textos/artigos, como *Extensão Universitária: para quê?*, de Moacir Gadotti (2017); e a prática de jogos teatrais, a partir do *Fichário de Jogos Teatrais*, de Viola Spolin (2001), quando nós, participantes da pesquisa, íamos para as salas destinadas às práticas artísticas, do Centro de Arte e Comunicação (UFPE), e escolhíamos algumas fichas de jogos teatrais para jogarmos entre nós.

Essa primeira etapa da pesquisa nos preparou para a segunda, que consistiu na aplicação dos jogos teatrais aos estudantes da escola parceira. Essa etapa foi realizada durante o primeiro semestre de 2024, com as turmas do 8º e 9º ano, no turno da manhã e tarde, respectivamente. A experiência com a aplicação dos jogos teatrais junto a esses estudantes do ensino fundamental II se orientou pela relação dialógica de inspiração freireana, que traz a humanização como centralidade e o diálogo como atitude pedagógica por intermédio da escuta atenta, que considera o cotidiano dos/as estudantes elementos essenciais para o desenvolvimento dos jogos teatrais e, que na interação conosco, professores em formação, contribuiu para um espaço de troca de saberes e aprendizagens mútuas.

O registro de protocolos foi um importante recurso pedagógico, que nos auxiliou numa reflexão mais aprofundada e honesta da pesquisa realizada, principalmente, nessa segunda etapa. A partir desses registros, identificamos que, nos primeiros encontros, a maior parte dos estudantes tinham dificuldade em se expressar corporalmente e, até mesmo, em construir suas próprias narrativas. Além disso, alguns nunca tinham ido ao teatro e consideravam a linguagem teatral algo muito distante de sua realidade, o que também contribuía para uma certa insegurança em relação à sua capacidade criativa.

Diante dessa realidade, sentimos a necessidade de nutrir esteticamente esses estudantes, propondo duas peças teatrais para eles assistirem, a fim de engajar ainda mais a participação nos jogos teatrais. Diante das dificuldades logísticas para o deslocamento dos estudantes para o edifício teatral, a solução foi levar para o espaço escolar dois espetáculos, criados e produzidos por estudantes de teatro da UFPE, o “HRWJXN! - Jogando com palhaçaria” e “Conselho de Classe”.

“HRWJXN! - Jogando com palhaçaria” é um espetáculo que leva o improviso para a cena com jogos teatrais e a linguagem revolucionária do nariz vermelho. Com esta apresentação, os alunos da escola puderam ver outras pessoas entrando no jogo enquanto exercitavam o papel do jogador observador, aquele que está atento sustentando o fenômeno teatral através da observação. Além de observarem por si mesmo como funciona a prática do jogo teatral, desde a apresentação das regras até a disponibilidade para o jogo/erro, os alunos tiveram acesso ao que há de mais efêmero no teatro, pois este *HRWJXN! - Jogando com palhaçaria* nunca se repete, é diferente a cada sessão, único para cada plateia que participa desta celebração ao riso.

“Conselho de Classe” é um texto dramático, de autoria de Jô Bilac, que leva para a cena questões presentes no chão da escola brasileira. Quais são os desafios da educação, os problemas que os professores enfrentam, as relações entre vida profissional e pessoal de quem trabalha na escola, as dificuldades do dia a dia da sala de aula. Temas que se entrecruzam e se combinam com temas vividos pelos estudantes e professores da escola que receberam o espetáculo em uma sala de aula, possibilitando perguntar onde o cenário ficcional se encerra e onde começa o cenário real.

CONCLUSÕES

À medida que os encontros aconteciam e os jogos eram aplicados, observamos uma mudança no corpo e na atitude dos estudantes, reflexo de uma consciência corporal maior e do desejo de se expressar corporalmente. Eles se mostraram mais confortáveis, alegres e confiantes durante os jogos teatrais. Assim como eles, nós, professores em formação, também nos sentíamos mais confiantes ao escolhermos e aplicarmos os jogos teatrais, porque sentíamos que os estudantes estavam mais disponíveis para o estado de jogo e se colocando como protagonistas desse processo de aprendizagem.

A realização desse projeto contribuiu fundamentalmente com a formação desses seis novos artistas docentes, mostrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente, na formação de professores de teatro; assim como evidenciou a importância da presença do teatro na educação básica, fortalecendo toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991. GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê? IPF, 2017. Disponível em: [Extensão Universitária - Moacir Gadotti fevereiro_2017.pdf](#) (paulofreire.org).

SPOLIN, Viola. O fichário de jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Palavras-chave: Jogo; Teatro; Educação.

MEDIAÇÃO CULTURAL COMO PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Diogo Lins de Lima ¹

1 INTRODUÇÃO

O presente texto consiste num relato da minha experiência docente na Rede Municipal de Ensino do Recife como professor de Arte. O objetivo é refletir sobre a mediação cultural como prática docente, apresentando as contribuições desse processo para a formação sociocultural dos estudantes, sem deixar de refletir criticamente sobre os desafios para consolidar esta prática no contexto escolar. Ao longo deste ano letivo, venho desenvolvendo uma prática artístico-pedagógica que possibilita a aproximação dos estudantes com a arte através da relação escola-equipamentos culturais, como museus, galerias e teatros. As reflexões apresentadas dizem respeito ao primeiro semestre deste ano, tendo em vista que o projeto continua até o final do ano letivo.

O ensino de Arte via mediação cultural tem se tornado um eixo pedagógico no componente curricular Arte, no qual leciono. Para tanto, fez-se necessário compreender as contribuições dessa prática para o processo de ensino e aprendizagem da Arte na escola, bem como fundamentá-la com base nos documentos oficiais que norteiam o ensino de arte na educação

1 Professor, pesquisador e artista da dança. Mestre em Dança pela UFBA e graduado em Dança pela UFPE. É professor de Arte, do quadro efetivo, da Secretaria de Educação do Recife. E-mail: diogollins87@gmail.com

básica, especificamente, na Rede Municipal de Ensino do Recife. A BNCC e a Política de Ensino da Rede são os principais documentos que balizam o desenvolvimento dessa prática como eixo pedagógico para o ensino de Arte.

Metodologicamente este relato tem por base a Pesquisa Educacional Baseada em Arte, com foco no método da A/r/tografia. Ao considerar que o Ensino de Arte via Mediação Cultural é uma prática que não está interessada em certezas absolutas, mas na experiência e nos encontros entre arte e público, como exercício de leituras de mundo.

Ao tornar a mediação cultural um eixo pedagógico da minha prática docente, tive que compreender os aspectos teóricos e práticos dessa área de atuação, considerando a sua execução desde o chão da escola. Para tanto, fez-se necessário um aporte teórico que fundamenta tal experiência como prática artístico-pedagógica no contexto da educação básica. Autores com Mirian Celeste (2012); Ana Mae (2009); Ney Wendell (2011); Flávio Desgranges (2015) constituem esse aporte.

O Ensino de Arte Via Mediação Cultural está sendo desenvolvido com estudantes do 6º ano de uma escola em tempo integral da Rede Municipal de Ensino do Recife. Portanto, as reflexões dizem respeito ao seu desenvolvimento com estudantes do 6º ano da instituição de ensino citada.

É importante pontuar que a escolha para desenvolver esta prática com estudantes do 6º ano se dá por alguns motivos: é nessa série que eles têm o primeiro contato com o professor de Arte com formação específica, que a depender de como seja, pode ser uma experiência que contribuirá positivamente para toda a vida escolar, ou não. É, também, nessa série que iniciamos a experimentação de práticas de ensino que podem ser amadurecidas ao longo dos anos finais do ensino fundamental, como é o caso desta prática. O 6º ano é uma série de iniciação, descobertas e encantamentos com a estrutura curricular do anos finais do ensino fundamental.

Além dos motivos acima citados, a escolha é motivada por um diagnóstico acerca dos hábitos culturais deles, por meio de atividades de compartilhamento de vivências em formato de roda de diálogo na sala de aula, compreendeu-se os hábitos culturais desses estudantes e o interesse que têm por outros circuitos artísticos dos quais não fazem parte. É importante pontuar que, dos 20 estudantes que compõem a turma, apenas

um estudante relatou que já tinha visitado um museu, nos anos iniciais do ensino fundamental. Nenhum estudante foi ao teatro, nem para assistir dança, nem para assistir teatro, nem mesmo para fazer uma visita guiada no equipamento cultural.

O ensino de Arte via Mediação Cultural propõe a aproximação desses estudantes com a arte como um direito garantido. A ida aos equipamentos culturais da cidade do Recife, como museus, galerias, teatros e centro culturais é uma maneira de estabelecer redes colaborativas entre a escola e os equipamentos culturais, de modo que seja garantido o acesso às produções artísticas que são expostas/apresentadas nesses espaços.

Com isso, não queremos legitimar como arte somente o que está nas galerias, museus e teatros. Na verdade, a ideia é oportunizar para esses estudantes a vivência de outros circuitos artísticos do qual não fazem parte com frequência. Considerando que a escola, talvez, seja o único espaço que possa lhes proporcionar essas experiências, é importante se questionar: em que medida o ensino de Arte na escola pode contribuir para a garantia do acesso à arte e a cultura, de modo a expandir a leitura de mundo desses estudantes?

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No que tange ao Ensino de Arte via Mediação Cultural, a realidade social dos/as estudantes e os seus hábitos culturais dentro das suas comunidades são levados em consideração como processos legítimos de produção artístico-cultural. Sendo assim, o processo se deu primeiro pelo reconhecimento daquilo que é produzido no entorno da vida cotidiana dos estudantes. Fez-se necessário compreender o que eles identificavam como produção cultural dentro de suas comunidades, e de que modo se relacionam com essas práticas culturais.

Partimos do entendimento de que somos sujeitos produtores de culturas. O próprio processo de ensino se constitui indagador do que é cultura, isso porque é comum as pessoas associarem a ideia de cultura como sendo algo que ocorre somente em lugares específicos e, em sua maioria, de privilégio social. É importante que os/as estudantes compreendam a

relevância das produções artísticas e culturais enquanto fator indispensável no processo de formação humana.

Considerando que a maioria da turma são estudantes negros e negras, e que muitos ainda não tinham conscientização sobre os modos de produção da cultura afro-brasileira e suas contricuibuições para a construção da sociedade brasileira, resolvi construir um circuito de mediação pautado na Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da Cultura e da História Africana e Afro-brasileira. A fim de consolidar a escolha do circuito, o primeiro passo foi verificar os equipamentos culturais que tratam do tema como eixo estruturante da programação, nesse sentido, foi escolhido o Museu de Artes Afro-Brasil Rolando Toro (Muafro); Museu da Abolição e a Caixa Cultural Recife, embora o último não tenha como prioridade exposições com temas relacionados a cultura afro-brasileira. Mas na ocasião, havia a exposição Entre o Ayê e o Orun.

O Ensino de Arte via Mediação Cultural ocorre com base nas três fases descritas por Ney Wendell (2011): Preparação (pré-espetáculo/exposição); Apropriação (fruição/leitura do espetáculo/exposição) Reverberações (pós-espetáculo/exposição). Estruturar metodologicamente as etapas do processo de mediação foi fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Desse modo, a mediação cultural não é reduzida a uma visita guiada, ela tem um caráter mais expandido pedagogicamente por considerar que o próprio professor também assume um papel fundamental no processo de mediação, que antecede o próprio ato da visita.

Nesse sentido, o Ensino de Arte via Mediação Cultural requer do professor um compromisso ético-político com o processo de ensino e a aprendizagem. Trata-se de um posicionamento frente a escolha de que tipos de mundos queremos apresentar para nossos estudantes, ainda vamos perpetuar a visão de mundo baseada na supremacia branca europeia? Realizar visitas às exposições com antecedência para construir as atividades pré-exposição, para saber o que pode ser mote para impulsionar o desejo pela arte são posicionamentos que o docente precisa assumir nessa feita.

É importante pontuar que o tema dos orixás, do candomblé e da jurema foram muito presentes nesse circuito. Conhecer acerca dos ritos, dos costumes, da cosmovisão dos povos afro-brasileiros tem oportunizado a expansão de leituras de mundo, para além do que se aprende no seio

familiar. No encontro com as produções artísticas e culturais percebe-se que o olhar estético para determinados temas que antes eram demonizados tem possibilitado refletir sobre o tema sem muita resistência.

Ressalto que para mim, parecia que a escolha do circuito causaria impactos negativos com os familiares dos estudantes, o que não ocorreu para minha surpresa. Os pais tinham consciência do tema escolhido e das atividades desenvolvidas antes e depois da visita. O Ensino de Arte via Mediação Cultural constitui-se de uma rede colaborativa entre escola, familiares e equipamentos culturais a fim de garantir o acesso a outras leituras de mundo por meio da arte.

3 RESULTADOS

Embora ainda esteja em desenvolvimento, já identificamos resultados positivos que precisam ser pontuados: o reconhecimento da cultura afro-brasileira como pilar fundamental para a construção da sociedade brasileira, por meio dos seus ritos e costumes. A conscientização do acesso aos equipamentos culturais como lugar de direito, possível de frequentação independente da classe social. A Criação da rede colaborativa entre escola e equipamentos culturais, como forma de garantir acessos e formação sociocultural para esses estudantes.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 13-22.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2015.

MARTINS, Mirian. C; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012

OLIVEIRA, Ney Wendell Cunha. **A mediação teatral na formação de público:** o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-co-pedagógicas nas instituições culturais do Québec. 2011. 229 f .Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

O SAMBA DE COCO XUKURU DO ORORUBÁ ALDEANDO O PODCAST

Daniel Everson da Silva Andrade¹
Saulo Ferreira Feitosa²

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como foco o podcast intitulado PODcoco como uma ferramenta de manutenção dos grupos de Samba de Coco do Povo Xukuru do Ororubá, através do resgate da memória dos mesmos por meio dos relatos de conquistas do passado e do presente, brincantes, mestres e mestras que fizeram e continuam fazendo o Samba de Coco na serra do Ororubá.

Destacamos neste relato de experiência o Povo Xukuru do Ororubá e seu fazer musical relacionado com o Samba de Coco. O Povo Xukuru do Ororubá reside na região Agreste do estado de Pernambuco e está distribuído em 24 aldeias, ocupando um território com mais de 27 mil hectares, o qual se estende entre as cidades de Pesqueira e Poção. De acordo com IBGE (censo 2022) mais de 22 mil pessoas se declararam Xukuru na cidade de Pesqueira (Folha-PE, 2023; Oliveira, 2023; Oliveira, 2014).

O Samba de Coco tem suas origens creditadas ao município de Arcoverde no sertão Pernambucano. Tendo seus primeiros relatos registrados

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, daniel.everson@ufpe.br.

2 Doutor em Bioética e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da (PPGEduc) - UFPE/CAA, saulo.ffeitosa@ufpe.br.

a partir do ano de 1930 compondo a grade musical popular dos festejos religiosos da cidade, com grande presença nas festividades juninas até os dias atuais (Jales, 2018).

Quanto ao podcast teve seu desenvolvimento inspirado nos audioblogs e sua invenção é creditada ao ex-VJ da *Music Television* (MTV) Adam Curry. O termo podcast foi amplamente divulgado, pela primeira vez, no ano de 2004 através de um artigo do jornal inglês *The Guardian* que tratava da descarga de ficheiros de áudio (mp3), que poderiam ser ouvidos em diversos dispositivos quando e onde o ouvinte quisesse, em detrimento do modelo tradicional de rádio com toda uma programação e horários predefinidos (Belén Canavire, 2023; Reis; Ribeiro, 2021; Prata; Avelar; Martins 2021). Após uma breve conceituação dos 3 elementos que compõem este relato de experiência em seguida trataremos do PODcoco, como ferramenta de manutenção da memória do Samba de Coco do Povo Xukuru do Ororubá.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O PODcoco foi um projeto financiado pela Lei Paulo Gustavo (LPG)³, através do fomento da Prefeitura de Pesqueira-PE. E foi desenvolvido em parceria com o projeto de extensão de fluxo contínuo *O som que vem da serra: samba de coco Xukuru do Ororubá* (OVS), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Pernambuco, Campus Pesqueira (IFPE/Pes). O projeto foi aprovado em dezembro de 2023 e teve a execução da sua 1ª temporada finalizada na primeira quinzena de julho de 2023.

A nossa metodologia de atuação foi espelhada no método participante por estarmos o tempo todo envolvidos com os sujeitos do projeto, tanto na produção dos episódios do podcast como nas idas a campo para realizar as entrevistas/bate-papos com os convidados, de acordo com Gil (2002) “A pesquisa participante [...] caracteriza-se pela interação entre

3 Acesse o link a seguir para saber mais a respeito da LPG: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/lei-paulo-gustavo>.

pesquisadores e membros das situações investigadas.” O projeto foi desenvolvido através das ações que elencamos a seguir:

1. No dia 03/03/2024 realizamos uma reunião na aldeia Lagoa onde foi traçado o roteiro das entrevistas: quem seriam os participantes e quando iríamos realizar as visitas *in loco* para gravar as entrevistas/bate-papos; dessa forma, Realizamos 10 entrevistas, visitamos 4 aldeias (Lagoa, Caipe, Caetano e Sucupira), além de duas gravações que aconteceram na cidade de Pesqueira-PE. As atividades aqui elencadas foram desenvolvidas entre: 03/03/2024 e 04/07/2024.
2. foi na tônica *do It Yourself* que o projeto foi desenvolvido graças ao pequeno recurso que recebemos. Para tanto gravamos os áudios auxiliados por um smartfone e um microfone de lapela, editamos os áudios através do software livre Audacity, montamos os episódios utilizando o Kdenlive editor de vídeo *open-source*. O design do podcast foi desenvolvido no Canva. Por fim, criamos um canal no YouTube para distribuir os episódios gratuitamente (<https://www.youtube.com/@PodCoco>), como também criamos uma conta no Anchor Spotify para disponibilizar os episódios no mesmo sentido (<https://open.spotify.com/show/28PdT4KILk8mh5xrKgclD>).

3 RESULTADOS

A primeira temporada do PODdcoco foi demasiadamente promissora pelos fatos que elencaremos a seguir: 1) resgatamos histórias de coquistas que faz anos estavam adormecidas no imaginário Xukuru, como, por exemplo, nos depoimentos do senhores Cebinha da Banana e Sebastião, (Episódio 1/2) dois octogenários, que remontam histórias do Samba de Coco da década de 30 do século XX. Os dois trazem à tona o nome do famoso coquista da Serra do Ororubá Luis Bigode - um dos precursores do Samba de Coco Xukuru do Ororubá. Os dois também realizaram um resgate memorialístico de quais instrumentos eram utilizados, como se dançava, quando e onde essas sambadas eram realizadas; 2) Lenildo Carlos (Episódio 4) também traz um depoimento importante quando resgata a época de ouro do Samba de Coco na Rádio Jornal de Pesqueira, quando

o famoso coquista Mané Doutor, da Aldeia Lagoa, e suas Pastorinhas levavam o samba de coco para as residências da cidade através das ondas do rádio, pois atualmente com exceção de algumas rádios universitárias, dificilmente, ouviremos transmissões com Samba de Coco na grade de programação; 3) um dos depoimentos mais importantes da 1ª temporada foi o do coquista Luis Timóteo (81 anos), por ser o último mestre com vida integrante do Samba de Coco Cancão Piou, onde começou a cantar desde a sua adolescência quando acompanhava Mané Doutor e Zé Doutor, que são os coquistas mais citados na Serra do Ororubá quando se fala em Samba de Coco. Mestre Luis Timóteo foi um dos responsáveis por levar o Samba de Coco do território indígena para a cidade de Pesqueira, especificamente no Bairro do Prado que se tornou o polo do Samba de Coco, resgatado nas festividades juninas de 2024. 4) por fim, nos episódios 7 e 8, temos os depoimentos do Jovem indígena Gleison Lima e de Edinaldo Xukuru ambos integrantes do Samba de Coco Toype do Ororubá. No depoimento dos dois fica claro a importância do encantamento, ancestralidade, espiritualidade e interculturalidade dentro do samba de coco, assim como a afirmação de que as novas gerações precisam se apropriar do Samba de Coco como instrumento resistência do Povo Xukuru do Ororubá, expandindo o território para além das fronteiras da Serra do Ororubá. A trilha sonora dos episódios também contribuiu com a divulgação dos discos dos Sambas de Coco Toype do Ororubá (<https://www.youtube.com/watch?v=EzWpfen5NCg&t=31s>), Samba de Coco Marakas (<https://www.youtube.com/watch?v=9msYxy3ABll>) e Samba de Coco Origens do Ororubá (<https://www.youtube.com/watch?v=gZpHHa6lV9Y&t=1667s>). Esperamos que nas próximas temporadas os bate-papos enriqueçam ainda mais a cultura musical do povo Xukuru do Ororubá e sua ancestralidade através do Samba de Coco. Por fim, gostaríamos de agradecer o apoio do Programa de Demanda Social (DS), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

4 REFERÊNCIAS

AYALA, Maria Ignez Novais. Os cocos: uma manifestação cultural em três momentos do século XX. Estudos Avançados, São Paulo, v. 13, n.

35, 1999. Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/revista/edicoes>>.
Acesso: 16 junho de 2024.

BELÉN CANAVIRE, Vanina. Inteligencia artificial, cultura y educación: una plataforma latinoamericana de podcast para resguardar el patrimonio cultural. **Revista Científica en Ciencias Sociales**, [Quito], n. 21, p.59-71, 2023. Disponível em: <https://revistas.ute.edu.ec/index.php/tsafiqui/article/view/1195>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

FOLHA PE. **Pernambuco é o quarto estado com mais indígenas**: Pesqueira lidera entre municípios. Recife: Folha PE, 2023. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/censo-pernambuco-e-o-quarto-estado-com-maisindigenas-pesqueira/284638/>. Acesso em: 01 de março de 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 20 de março de 2024

JALES, Danielly Amorim de Queiroz. **Samba de coco de Arcoverde**: mudança na regulação de espaço de homens e mulheres ou de estrutura simbólica? 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/43378/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%2Danielly%20Amorim%20de%20Queiroz%20Jales.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2024.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de. **A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru**: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43610>. Acesso em: 02 de julho de 2024.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Guerreiros do Ororubá**: o processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

PRATA, Nair; AVELAR, Kamilla; MARTINS, Henrique Cordeiro. Podcast: a research trajectory and emerging themes. **Revista Comunicação Pública**, Benfica, v. 16, n. 31, 2021. Disponível em: <https://journals.ipl.pt/cpublica/article/view/67>. Acesso em: 04 de junho de 2004

REIS, Ana Isabel; RIBEIRO, Fábio. Dossiê temático: os novos territórios do podcast. **Revista Comunicação Pública**, Benfica, v. 16, n. 31, p.1-7, 2021. Disponível em: <https://journals.ipl.pt/cpublica/article/view/251>. Acesso em: 03 de junho de 2024.

O VALOR DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Adriana Maria Custódio Braga de Oliveira ¹

INTRODUÇÃO

Arte com toda sua grandeza oferece ao ser humano, através de suas linguagens artísticas, um olhar diversificado em relação ao mundo, às pessoas e aos valores sociais. Como afirma Nóbrega (2016, p. 41), a arte “possibilita a ampliação do acesso ao conhecimento, à participação social e à apreciação artística no contexto formativo”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1998, p.20)

Dialogar sobre temáticas inclusivas é de suma relevância para confrontar o capacitismo, auxiliando no entendimento das situações vivenciadas por autistas e contribuindo para uma atuação pautada no respeito à pluralidade. “Atualmente afirma-se que toda a criança e todo o jovem deve

¹ Graduada pelo Curso de Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Arte e Tecnologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), adribraga.fucsia@gmail.com

estar na escola. Contudo, vale ressaltar que estar na escola é uma condição necessária, mas não suficiente para que a prática educativa possa ser considerada inclusiva.” (SANTOS, 2019, p. 598)

Sendo assim, para que a inclusão de estudantes autistas no ambiente escolar seja efetiva, são necessários vários fatores como a contribuição da família, do sistema governamental, dos gestores educacionais e principalmente da equipe escolar, realizando as adaptações de acordo com as necessidades de cada educando, propiciando espaços para ressignificar a aprendizagem dos mesmos. A arte-educadora Andreza Nóbrega expressa que

A escola que acolhe, reconhece e valoriza as diferenças, oferecendo um ambiente educacional que prima pelo ensino e aprendizagem de qualidade de todos: essa é a bandeira levantada pela teoria da inclusão na reestruturação do sistema educacional e da sociedade como um todo. (Nóbrega, 2016, p.46)

Refletindo sobre esses pressupostos, percebe-se que a arte é um caminho com inúmeros cenários permitindo as relações dinâmicas entre o meio e o educando, o educando e seus pares. O presente trabalho valida os valores da arte na aprendizagem e inclusão de crianças e adolescentes com autismo na educação básica.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O relato experienciado se refere às vivências da autora e arte-educadora, em sala de aula com alunos autistas. Objetiva conscientizar não só toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão, além de repensar sobre as práticas em sala de aula para que as mesmas ampliem o conhecimento, desenvolvendo a percepção e despertando a interação de crianças e adolescentes com TEA.

Lecionando no Ensino Básico em diferentes escolas da rede privada da cidade do Recife e região metropolitana, a autora utiliza como base em suas práticas as inspirações na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, no pensamento de Paulo Freire e nas reflexões sobre a arte como experiência de John Dewey.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição caracterizada muitas vezes pelo comprometimento na comunicação e interação social, associado a padrões de comportamento restritivos e repetitivos, variando sintomas em gravidade e intensidade. Atualmente a autora atua no segmento do Ensino Fundamental Anos Finais e possui alunos com diferentes graus de TEA.

A neurocientista Dra. Fabiele Russo afirma que “o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) pode ser classificado conforme o grau de dependência e/ou necessidade de suporte, podendo ser considerado: autismo leve (nível 1), moderado (nível 2) ou severo (nível 3)”.

Para um bom funcionamento da dinâmica das aulas, é importante conhecer o histórico dos novos alunos, investigando como era sua rotina em escolas ou nos segmentos anteriores, se possuem Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou acompanhamento específico.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de educação especial regulamentado por lei, servindo de apoio à sala de aula, oferecendo meios e recursos que efetive o real aprendizado dos estudantes com necessidades específicas.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.(BRASIL, 2009).²

A adaptação das atividades é fundamental para a interação dos alunos com autismo severo. A utilização de materiais sensoriais também auxiliam no desenvolvimento dos estudantes. Um planejamento pautado na elaboração de atividades que estimulem a capacidade criadora é indispensável para que a aula de Arte desempenhe um papel significativo no ensino-aprendizagem. Maria Teresa Égler Mantoan, em defesa da educação inclusiva nos leva a refletir que:

A inclusão nos faz reconceituar a aula, o aluno, o professor, nas formas inusitadas em que se engendram, na mesma aula;

2 Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

o ensinar e o aprender, provocado que somos pelas perturbações que conseguimos distinguir no confronto das diferenças de uma escola para todos os alunos. (MANTOAN, 2017, p.45)

Como exemplo, Bxxxxx, aluno do 6º ano, que teve seu primeiro contato este ano com a arte-educadora em questão, mesmo estando classificado no nível 1, apresentava diversas dificuldades com a motricidade fina e resistência com o uso de materiais diversos nas aulas de Arte. A partir da adaptação de algumas atividades e perseverança da professora, em 6 meses foi observado um avanço na autonomia e na melhoria do uso dos materiais oferecidos.



Fonte: A autora (2024)

Outro exemplo, é o caso de Exxxxx, aluna do 8º ano, com grau severo (nível 3) do TEA. Todas as suas atividades são adaptadas e mesmo com suas limitações na motricidade e intelectual, atualmente ela apresenta noção espacial, reconhece as cores e faz bom uso dos materiais que são oferecidos, sempre demonstrando satisfação com o que produz.

É preciso reconhecer que cada estudante é único e a formação específica para profissionais da educação é fundamental para garantir o atendimento necessário para uma educação pautada no respeito com o autismo. É papel da escola também promover o desenvolvimento integral e inclusão na sociedade dos jovens com TEA.



Fonte: A autora (2024)

RESULTADOS

O relato aqui apresentado permite a reflexão para compreender que a Arte é essencial no processo de educação, independente da condição do estudante. Também aponta-se a relevância do investimento em ações pedagógicas com enfoque nas diferenças.

Ana Mae Barbosa, sistematizadora da Abordagem Triangular, referência no ensino da Arte no Brasil, evidencia em sua fala: “Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo.” (BARBOSA, 2014, p. 27)

Segundo Santos (2016, p. 161) “a longa trajetória de Ana Mae Barbosa no universo da Arte-Educação revela seu aprendizado com Paulo Freire e Noemia Varela acerca da necessidade de leitura do mundo e de olhar no outro as potencialidades” [...] A afetuosidade e o respeito do profissional de educação para pessoas com transtornos é fundamental para que se sintam acolhidos e possam desenvolver sua capacidade criativa.

O próprio Paulo Freire (2022 p. 96) cita como tópico em seus saberes necessários à prática educativa, “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Assim, evidenciamos que arte é uma ferramenta poderosa no contexto da inclusão escolar. Ela

não só proporciona uma forma valiosa de expressão e comunicação para estudantes com autismo e outros transtornos, promovendo um ambiente mais inclusivo e colaborativo na escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017.

NÓBREGA, Andreza. **Caminhos para Inclusão: uma reflexão sobre áudio-descrição no teatro infanto-juvenil**. Jaboatão dos Guararapes, PE: SESC, 2016.

SANTOS, Régia Vidal. **Inclusão & Educação**. *Educação Unisinos*, v. 23, n. 3, p. 598, 2019.

SANTOS, Régia Vidal. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história de Ana Mae Barbosa**. *Dialogia*, p. 161-163, 2016.

RUSSO, Fabiele. **Graus de Autismo – importante saber**. NeuroConecta. 2023. Disponível em: <<https://neuroconecta.com.br/graus-de-autismo-importante-saber/>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

_____. **Atendimento Educacional Especializado: o que é, para quem é e como deve ser feito.** Gestão Escolar. Nova Escola . 2019. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2204/atendimento-educacional-especializado-o-que-e-para-quem-e-e-como-de-ve-ser-feito>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA: PROGRAMAS E AÇÕES NA ESCOLA

FosterCosta¹

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade abrir espaços para o diálogo sobre as práticas com a arte *performance* dentro do campo da Educação, tendo como relato à experiência sobre o processo de criação da *performance* “M de Matar” apresentada no Festival de Artes (2023) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco – CAP-UFPE, desenvolvida com os estudantes do 8º ano B do Ensino Fundamental II, a partir da componente curricular Teatro.

Neste percurso sensível e poético de criação, tivemos como provocação a seguinte pergunta: como construir debate, experienciar e problematizar questões sociais ao nosso redor, tendo a *performance* como meio catalisador, crítico e reflexivo? No texto, tatearemos parte dos caminhos seguidos em sala de aula, assim como abordaremos a presença desse conceito estudado pelo Plano de Ensino da disciplina a partir dos apontamentos de Jorge Glusberg (2011), nos amparando nas discussões levantadas em diálogo como o Programa Performativo, de Eleonora Fabião (2013) como orientador das práticas e vivências poéticas para a construção da obra artística. Assim, performando aqui a escrita sobre a Experiência, esse relato aborda as reflexões sobre os caminhos percorridos e suas

1 1 Artista e Professor. Pós graduado no Curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, pelo Programa de Especialização em Dança (2021), e Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2016), foster.costa@professor.educacao.pe.gov.br¹

manifestações inapreensíveis com a *performance* na escola, tendo como base os escritos de Jorge Larossa (2011) como possibilidade de análise do que foi vivenciado, atravessado pelos nossos corpos.

2 DESENVOLVIMENTO

“A *performance* não consiste meramente em *mostrar* ou *ensinar*; ela envolve mostrar ou ensinar com um significado.”

(GLUSBERG, 2013, p.73)

Estive como professor substituto na componente curricular Teatro no CAP - UFPE no ano de 2023, atuando com estudantes do Ensino Fundamental II. A presença da componente curricular Teatro, assim como todas as linguagens artísticas no currículo do organismo vivo e rico que é o colégio, me possibilitou de forma significativa vivenciar processos afetuosos e refletir de forma sensível sobre o ofício de ser e estar professor na experiência com a pedagogia do teatro.

Nesse ano, o Plano de Ensino da disciplina orientado para os grupos dos 8º ano designava, em uma das unidades do ano letivo, a arte da *performance* como conceito a ser estudado e vivenciado ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Refletia na época: uma ótima oportunidade de experienciar o fazer cênico nesse espaço e dialogar com ênfase nas intencionalidades políticas sobre o corpo com o grupo, como um modo de operação, uma postura ética e extensão do meu fazer artístico.

Neste contexto, a disciplina foi traçada a partir de metodologias que articularam as ações APRECIAR-CONTEXTUALIZAR-PRODUZIR, propondo a reflexão e compreensão sobre a linguagem, com apreciação e debate sobre obras artísticas selecionadas e a experimentação no próprio fazer artístico. Nosso primeiro passo, talvez – ou um dos tantos que demos para chegar até aqui – foi provocar a compreensão do conceito e reconhecer a arte da *performance* como um dispositivo de alteridade, pressuposto básico de que todo o ser humano social interage e é interdependente do outro, proporcionando um olhar crítico sobre as relações sociais dentro e fora da escola.

Com o mapa em mãos nesse navegar, nos orientamos para vivências práticas com o corpo, experimentando seus recursos para a expressividade da mesma maneira que a fruição de obras de artes foram se intensificando. Debates sobre registros em audiovisual de *performances*² socializados em sala de aula e a partir das provocações e recepção do grupo, ampliamos nossos saberes e vivências. Temas como racismo, preconceito, *bullying*, relações de gênero, entre outros, foram disparadores para refletirmos sobre as relações do próprio corpo em diálogo com suas próprias trajetórias, problematizando e encontrando formas de elucubrar novos pensamentos e entendimentos sobre si mesmo nas inter-relações sociais e na leitura de mundo.

É notável que, quando chegam à escola, os estudantes vêm carregados de diferenças entre si. Diferenças de diversas ordens, tais como econômica, social, de gênero, de raça, étnica, de experiências de vida, etc. Evidentemente que a presença das ações performativas, dos temas, debates e experimentações entre o fazer artístico e a reflexão acerca das realidades provocaram de forma corajosa a possibilidade de partilha de relatos e memórias dos próprios estudantes, e de forma corpulenta, agregava valor sobre nossa pesquisa, caracterizada por diferentes realidades e pontos de vista. Aqui, já era tempo de rever o mapa e dar os próximos passos encontrando outros caminhos possíveis. E fomos juntos. Ampliamos nossas reflexões sobre a cena e fomentamos discussões sobre temáticas transversais ao currículo, promovendo de forma crítica a integração entre vida e arte, entre escola e seu entorno. Desta maneira, o encorpado de conhecimentos e vivências que formavam o estudante/cidadão, em todas as esferas da vida, atravessava a sala de aula com muito vigor, e faziam surgir alguns pensamentos que pairavam durante o trajeto: como refletir sobre a realidade dentro e fora da escola a partir dos materiais artísticos experienciados nas aulas de teatro? Como construir debate, experienciar e problematizar questões ao nosso redor, tendo a *performance* como meio catalisador, crítico e reflexivo? Como potencializar o pertencimento,

2 Como parte da metodologia adotada para a vivência em sala de aula, algumas obras em audiovisual foram pré selecionadas para encontros de fruição, provocando a reflexão dos estudantes e a aproximação do próprio

engajamento e protagonismo estudantil na escola promovendo de forma artística e respeitosa um diálogo sobre temáticas que tangem as interações nesse ambiente e fora dele?

Aprofundando tais questões e a feitoria da arte na percepção em relação à própria construção identitária e ao olhar o outro, buscou-se a todo o momento pensar a prática artística como ação problematizadora e crítica sobre questões e desafios da sociedade. Não demorando, temas como “machismo” e “feminicídio” se destacaram nas nossas discussões. Parecia ser urgente a demanda do grupo. A aproximação com este ponto de partida aconteceu de forma intrínseca ao processo de levantamento do próprio conhecimento e das vivências dos estudantes, ecoando na condução da montagem do nosso Programa Performativo³, conceito *performance*. Entre entre elas: Marina Abramovic – A artista está presente; Priscila Rezende – Bombirl; Grupo Desvio Coletivo – Cegos; André Couto – Eu sou uma tela em branco; entre outras. Ambas disponíveis no Youtube. pesquisando, sistematizando os conteúdos e conhecimentos apreendidos pela proposta da *performance* até resultar em “um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio” (FABIÃO, 2013, p.04).

Entre definições de imagens, preparações corporais, suor e choro, seguimos. Seguimos para realizarmos uma ação, bem como aponta sua derivação do latim *per-formare*. Nasceu assim, no entrelaçado de corpos, a *performance* “M de Matar”, aprofundada no propósito que nenhuma criação com esta linguagem pode ser distanciada do seu entorno, “pois essa manifestação guarda forte associação ao seu contexto cultural”. (GLUSBERD, 2013, p.72).

3 CONCLUSÕES

A partir dessa experiência, reflito que o espaço escolar como um ambiente complexo de difusão de trocas de saberes e de conhecimento

3 FABIÃO, Eleonora. O programa performativo: o corpo-em-experiência. Revista do LUME, n. 4, dez. 2013. 3

me provocou o entendimento que a sala de aula é, por proporção, um lugar para a produção de práticas pedagógicas que ampliem a percepção de si mesmo e do outro nas diversas esferas da sociedade, especialmente nesta experiência, pelas condições que o Teatro na educação básica e o Plano de Ensino provocaram nesse processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante, a presença da *performance* na sala de aula e a criação em “M de Matar” do grupo do 8º ano B do CAp respingou em mim de forma positiva, esperançosa, transgressora e democrática, me fazendo lembrar do lugar da experiência⁴ como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca, como algo que requer um gesto de suspensão no tempo, e arrisco-me, um gesto de contemplação, parra assim parar para pensar, para ouvir e

parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (LAROSSA, 2022, p.24)

Pego-me ainda reverberando o encontro em sala de aula e refletindo sobre a contemplação desse processo, sobre a experiência, tendo a *performance* aqui neste espaço como instrumento potente para debatermos as problemáticas, desafios e opressões na sociedade contemporânea, no mundo real.

4 REFERÊNCIAS

FABIÃO, Eleonora. **O programa performativo:** o corpo-em-experiência. Revista do LUME, n. 4, dez. 2013.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance.** 2ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2011.

4 LAROSSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Vol. 19, pp. 20-28, Jan-Abr, 2002.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência.
Revista Brasileira de Educação, Vol. 19, pp. 20-28, Jan-Abr, 2002.

PONTOS QUE UNEM GÊNERO, BORDADO E EDUCAÇÃO: O FAZER ARTÍSTICO DAS BORDADEIRAS DE PASSIRA, PERNAMBUCO, COMO PARTE DE UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL

Lara Beatriz Maria de Oliveira Araújo ¹
Mário de Faria Carvalho ²

Palavras-chave: bordadeiras, fazer artístico, educação sensível.

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Localizada no agreste pernambucano, Passira, vem desde a década de 1980 se destacando através da anual Feira do Bordado Manual de Passira (Febomap), o que levou a cidade a receber o título de “Terra do Bordado Manual”. Grande parte desses bordados foram e ainda são produzidos pelas mãos de mulheres, visto que a prática de bordar manualmente é uma marca culturalmente familiar, organizada por meio de um saber passado de geração em geração pelas mulheres da família. Nesse sentido, são as bordadeiras de Passira que conservam essa prática, seja por uma relação baseada no afeto, na ocupação ou no financeiro, fazendo do bordado um espaço feminino (Vasconcelos, 2016).

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, lbeatriz405@gmail.com.

2 Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, mariofariacarvalho@gmail.com.

Sendo assim, essas mulheres se tornam as grandes responsáveis por manter uma tradição viva, conservando uma série de elementos de viés afetivo, artístico e sensível vinculados aos saberes por elas mobilizado. Ao passo que as bordadeiras fortalecem seu fazer artístico e evidenciam um protagonismo feminino, algumas dificuldades são impostas, surgindo a necessidade de reafirmar a importância que possuem para o campo artístico e educacional. Nesse sentido, a conservação e valorização científico-cultural da tradição, por estar entrelaçada a marcadores de gênero e regionalidade, produz um imaginário de inferiorização, visto que grande parte dos bordados confeccionados por mulheres foram limitados à sua representação no âmbito doméstico e seus saberes desconsiderados enquanto produção de conhecimento.

Assim, o estudo se propõe a aprofundar o debate sobre uma educação sensível, acreditando que o fazer artístico, a partir das bordadeiras de Passira, pode reafirmar o conhecimento popular desempenhado por meio do cotidiano e das experiências vivenciadas por mulheres, que valoriza a manutenção de uma tradição oral e visual. Então, buscamos indagar de que maneira o fazer artístico das bordadeiras da Associação das Mulheres Artesãs de Passira (AMAP), contribui para a produção de uma educação sensível? Afinal, percebemos ainda uma necessidade, não apenas de se pensar outras formas existentes de escrita, como também, questionar e transformar o local no qual os saberes femininos, em sua maioria, produzidos por meio das agulhas, foram postos.

Desse modo, delineamos os seguintes objetivos específicos: refletir como o fazer artístico das bordadeiras da AMAP, a partir da categoria ‘gênero’, promove uma educação partindo das sensibilidades; identificar, na linguagem visual, os simbolismos presentes no bordado; analisar as representações simbólicas, a partir do fazer artístico das bordadeiras da AMAP. O estudo apresenta um caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa (Gil, 2008), em que o trajeto metodológico parte de uma perspectiva fenomenológica (Carvalho; Cardoso, 2015), visto que pretende compreender os fenômenos de forma filosófica e empírica. Nos debruçamos nos estudos propostos por Barbosa (1975), Freire (1996) e Larrosa (2014), visto que apontam para uma educação que parte das experiências e das subjetividades, se distanciando dos moldes formais de educação.

2 DESENVOLVIMENTO

Por séculos, a figura feminina foi apagada da história da arte, uma vez que a presença masculina era a dominante, logo, a repressão e a invisibilidade operaram para que mulheres fossem impedidas de desfrutar desse lugar. Conforme Nuñez (2018), muitas atividades tidas como criativas como pintar, esculpir, compor e escrever, eram postas como inadequadas para mulheres, visto que tais expressões eram consideradas como capazes de formar o mundo. Greenhalgh (2020) ressalta, igualmente, que o acesso às atividades consideradas criativas e intelectuais era proibido à mulher, sendo impedidas de criar, artisticamente, nas atividades que envolviam as agulhas.

Nessa perspectiva, as atividades concebidas como intelectuais e artísticas estavam distantes da mulher, que além de ser posta como indigna de receber o “poder da criação”, era, igualmente, privada dos sentidos, interferindo, assim, no modo como viam o mundo. Desse modo, por serem moldadas por uma figura masculina (pai ou marido), muitas mulheres não tinham a liberdade para criar e estudar formalmente e por estarem confinadas ao lar, confeccionar bordados tornava-se uma possibilidade para se expressarem, além de ser bem quisto pela família, visto que fortalecia o pensamento de estarem preparadas para o matrimônio. Na sociedade do século XIX, o ensino da arte para a mulher buscava melhorar suas habilidades enquanto esposa, assim, produzir bordados à mão apresentava maior probabilidade de um casamento promissor (Barbosa, 1975).

Vasconcelos (2016), também menciona que, por séculos, o bordado esteve na base da educação feminina. Assim, o bordado se fazia presente tanto na educação no lar, quanto na educação formal. No Brasil, as escolas durante 1950 e 1960, possuíam aulas de bordado direcionadas apenas para as meninas (Greenhalgh 2020). Diante disso, compreende-se que o ensino do bordado buscava constantemente reforçar as funções morais e sociais da mulher, além de não ser considerado enquanto ferramenta artística e educacional. Assim, o estudo das sensibilidades na educação nos permite evidenciar outras linguagens que foram, por muito tempo, negligenciadas como produtoras de conhecimento. Afinal, Carvalho e Cardoso (2015) ressaltam que o sentido do mundo está direcionado aos

aspectos sensíveis da vida, produzidos também por meio de criações artísticas e pelo imaginário.

Sendo assim, pensar o fazer artístico das bordadeiras da AMAP, junto às suas peças bordadas, dentro do campo da arte e da educação, é compreendê-los como uma linguagem outra formada a partir do campo sensível, visto que são saberes que partem das vivências de mulheres. Logo, os repertórios visuais, concebidos a partir das vivências, são **construídos** antes mesmo do contato com o ambiente escolar, uma vez que **são formas de se alfabetizar pela imagem** (Nuñez, 2018 apud Mitchell, 2015). Nesse viés, torna-se essencial interligar os conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola, ao buscar uma conexão entre os saberes que partem da experiência pessoal com os saberes curriculares (Freire 1996).

3 CONCLUSÕES

Neste estudo, evidenciamos a necessidade em reconhecer o potencial artístico e formador da prática de bordar das bordadeiras de Passira, a partir da AMAP, reforçando que conhecimento é produzido antes mesmo do contato com o ambiente escolar. Considerar essa tradição oral e visual dentro do campo da educação sensível, é criar fissuras no imaginário coletivo capaz de transformar o lugar no qual as bordadeiras e seu fazer artístico foram postos.

É a partir dessa relação entre gênero e bordado que há possibilidade de dialogar com a arte e com a educação, uma vez que bordar foi uma das únicas maneiras das mulheres confinadas ao lar se expressarem. Diante disso, tanto o fazer quando as peças que as bordadeiras da AMAP produzem se relacionam com ambos os campos, pois ensinam o saber transmitido por meio da oralidade, enquanto os bordados nas peças, estão relacionados a uma linguagem visual, mostrando, igualmente, a possibilidade de se pensar os desenhos bordados como uma forma de escrita.

Larrosa (2014), ressalta que **é partindo da experiência que tanto o campo educacional quanto o artístico podem partilhar de elementos comuns, uma vez que a experiência, além de ser capaz de suscitar pluralidades, faz parte da interação entre a vida e saber.** Assim, a prática de bordar é um instrumento capaz de produzir não apenas um

conhecimento de mundo a partir das vivências cotidianas dessas mulheres, como também promover resistência de um saber, de uma arte e de uma cultura. Afinal, “arte não é apenas uma consequência de modificações culturais, porém o instrumento provocador de tais modificações” (Barbosa, 1975, p. 11).

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. 1ª. Ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

CARVALHO, Mário de Faria; CARDOSO, Fernando da Silva. Contemporaneidade, Pesquisa Social e Imaginário. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, p. 105-117, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5470/3498>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GREENHALGH, Veruschka Pereira. **Entre linhas e narrativas: mulheres que tecem memórias, do Colégio Stella Maris para a vida**. 2020. 116 fls. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NUÑEZ, Marcela Bautista. Movimentos de resistência entre gênero, arte contemporânea e educação. **Educação, artes e inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 248-270, 2018. Disponível em: <http://>

www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11579.

Acesso em: 15 out. 2022.

VASCONCELOS, Isabella Karim Morais de. **Uma prática, um bem cultural:** uma história sobre o bordado na cidade de Passira-PE (1985-2008). 2016. 243 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

QUAL O PAPEL DA ARTE NA SALA DE AULA?

Marcos Vinicius Cavalcante dos Santos ¹
Israiane Moreira de Brito ²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se tratando de uma revisão de literatura, tem como foco analisar a relevância e os desafios inerentes ao ensino de arte na educação de crianças e adolescentes, considerando sua contribuição significativa para o desenvolvimento dos alunos em múltiplas esferas, incluindo habilidades artísticas, intelectuais, emocionais, sociais, físicas e estéticas.

Embora o ensino de arte no Brasil tenha enfrentado adversidades ao longo do tempo, avanços notáveis foram alcançados com a implementação de políticas educacionais e propostas metodológicas voltadas para fortalecer a qualidade da educação artística.

Na contemporaneidade, a integração da arte no currículo escolar adquire uma importância ainda maior, devido à sua capacidade de fomentar uma abordagem pedagógica diversificada e inclusiva, alinhada com diretrizes curriculares modernas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece a necessidade de garantir aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, abrangendo diferentes épocas e contextos históricos.

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - BA, marcosvinciusc750@gmail.com.

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - BA, israianebrito@gmail.com.

Essas práticas podem ser incorporadas em diversos espaços escolares, expandindo-se para além dos limites físicos da escola e promovendo um relacionamento mais próximo com a comunidade local. Desse modo, A BNCC assegura que o componente curricular “Arte” contribuirá para o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens artísticas e para o diálogo entre elas e outras áreas do conhecimento.

2 DESENVOLVIMENTO

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), o artigo 26 estabelece que “a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.” Com base nessa diretriz, a legislação determina que o ensino da arte seja um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento cultural dos alunos. Essa determinação legal instaura um contexto contemporâneo em que a integração das práticas artísticas no ambiente escolar se torna fundamental para a formação integral dos estudantes.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (Brasil, 1997, p.15)

A implicação dessa disposição na atualidade é significativa, pois estabelece um compromisso com a promoção do acesso amplo e democrático às diversas expressões artísticas e culturais. Além disso, cria oportunidades para os alunos explorarem formas variadas de arte, como pintura, escultura, fotografia, música, dança, teatro e outras manifestações artísticas. A presença constante dessas disciplinas nos currículos escolares possibilita o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e cognitivas, bem como a construção de uma identidade cultural mais robusta. A arte pode equilibrar o intelecto e as emoções, servindo como um suporte natural

para as crianças, especialmente quando enfrentam dificuldades ou quando as palavras se mostram insuficientes (Lowenfeld, 1997, p. 19).

No componente curricular “Arte,” as possibilidades são amplas e diversificadas. A abordagem da arte pode abranger diferentes estilos, períodos e culturas, oferecendo aos alunos uma experiência rica e plural. Isso inclui não apenas técnicas tradicionais, mas também formas contemporâneas de expressão, como arte digital e intervenções urbanas. Essa amplitude metodológica assegura que os estudantes tenham contato com uma variedade de visões e linguagens artísticas, proporcionando um aprendizado mais profundo e contextualizado.

As questões sobre o tipo de arte ensinada no currículo de “Arte” e sua aplicação na sala de aula refletem uma preocupação com a eficácia e relevância do ensino. É essencial que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades e realidades dos alunos, incorporando uma abordagem interdisciplinar sempre que possível. Ao fazê-lo, os educadores podem promover uma compreensão mais complexa da arte e seu papel no desenvolvimento pessoal e coletivo, alinhando-se aos princípios estabelecidos pela LDB.

3 CONCLUSÕES

A arte, enquanto componente pedagógico, pode ser ministrada nas instituições escolares por meio de diversas linguagens, abrangendo música, dança, teatro, artes visuais, dentre outras manifestações artísticas. O papel da arte na educação se revela essencial para a promoção da imaginação, do autoconhecimento, da consciência social e do pensamento crítico. Através de atividades artísticas, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções, desenvolver habilidades motoras e explorar variadas formas de comunicação. Ademais, a arte desempenha um papel crucial na formação cultural dos discentes, incentivando o respeito à diversidade e à pluralidade de visões de mundo.

A integração da arte na educação infantil abre um vasto leque de possibilidades pedagógicas. Os educadores podem empregar estratégias lúdicas para fomentar a exploração sensorial e estimular o desenvolvimento da percepção artística dos alunos. Ao envolver as crianças em atividades

criativas, os docentes promovem o desenvolvimento de competências fundamentais para a alfabetização e para a compreensão crítica do mundo.

A arte na educação infantil se constitui com um meio que pode enriquecer o processo de aprendizagem das crianças, permitindo-lhes experimentar, expressar-se e interagir com o mundo de maneira significativa. Ao adotar uma abordagem pedagógica que valorize a arte, os educadores contribuem para a formação de cidadãos conscientes, criativos e capazes de atuar de forma reflexiva na sociedade.

Sendo assim, a valorização de múltiplas linguagens artísticas e culturais é fundamental para a promoção de competências críticas e sensíveis em crianças e adolescentes. Assim, o ensino de arte pode desempenhar um papel central no desenvolvimento da autonomia dos alunos em suas experiências e vivências artísticas. A educação artística, dessa maneira, transcende o domínio técnico, promovendo a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis às nuances culturais e estéticas do mundo ao seu redor.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional** nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.base-nacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. Brasília, 1997.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

Palavras-chave: Arte. Educação. Sala de Aula

RELATO DAS NOSSAS EXPERIÊNCIAS NO PROJETO DE EXTENSÃO ENVELHECER COM QUALIDADE

Vanessa Cleonice dos Santos¹
Carlos Felipe Moraes de Araujo²
Magna Sales Barreto³
Flávio Campos de Morais⁴

1 INTRODUÇÃO

Este relato busca, através da descrição das nossas experiências, promover o conhecimento acerca do projeto de extensão Envelhecer com Qualidade, entender a extensão universitária como ferramenta de interação e humanização da sociedade e relatar as experiências vivenciadas nesse projeto. As intervenções do projeto são realizadas na Praça da Bela Vista, localizada no município de Vitória de Santo Antão, Zona da Mata de Pernambuco, as ações do projeto ocorrem no ano de 2024, semanalmente nas segundas, quartas e quintas-feiras, das 7h às 8:30h, o público

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, vanessa.cleonicesantos@ufpe.br

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, carlos.felipearaujo@ufpe.br

3 Docente adjunta do Centro Acadêmico de Vitória, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAV do curso de Licenciatura em Educação Física, Doutora em Educação pela UFPE magna.sales@ufpe.br

4 Docente adjunto do Centro Acadêmico de Vitória, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAV do curso de Licenciatura em Educação Física, Mestre em Saúde Humana e Meio Ambiente pela UFPE flavio.cmorais@ufpe.br

participante das ações são no total de 40 mulheres com faixa etária média de 66 Anos. Nesse projeto as idosas participam de atividades como: Oficina de Danças, Avaliação da Pressão arterial sistêmica, Avaliação da aptidão física (força de membros superiores e inferiores, equilíbrio, aptidão aeróbica), Avaliação antropométrica, e aplicação de Questionários sobre a percepção da qualidade de vida. O projeto é uma colaboração entre a Universidade Federal de Pernambuco - Campus Vitória, a Prefeitura Municipal e a Comunidade local, sendo coordenado pelo professor Flávio Campos de Moraes com colaboração dos discentes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, Nutrição e Enfermagem. O projeto visa promover a saúde e prevenir doenças crônicas entre a população idosa, além de fomentar a troca de experiências entre a universidade e a comunidade, também busca refletir sobre a importância da extensão universitária na formação dos estudantes, enfatizando a necessidade de uma abordagem humanizada e holística na atuação profissional, especialmente na área da Educação Física.

A extensão universitária é crucial para os universitários, pois permite a aplicação prática de conhecimentos teóricos, desenvolvendo habilidades como trabalho em equipe e comunicação (Nogueira, 2005). Essa experiência direta com a comunidade forma profissionais mais humanizados e conscientes das realidades sociais, preparando-os para atuar de maneira eficaz em suas carreiras. Além disso, fortalece o vínculo entre a universidade e a sociedade, ajudando os alunos a entenderem melhor as necessidades da população (Nogueira, 2005). Ao longo deste relato, serão discutidos os principais desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os resultados obtidos, proporcionando uma reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e as contribuições dessa experiência para a prática profissional futura.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As oficinas de dança começam logo cedo na praça da Bela Vista e para a condução das aulas usamos materiais do projeto para passagem de músicas (caixa de som e extensão de fio elétrico) que ficam guardados na casa de uma das senhoras participantes do projeto. As músicas utilizadas são escolhidas pelos próprios alunos, mas com pré orientação de gênero

musical indicada pelo professor, onde o mesmo indica gêneros musicais como o forró, salsa, axé e reggaeton, mas também utilizamos de gêneros mais atuais como o piseiro, por exemplo, e músicas escolhidas pelas próprias idosas como alguns funks e bregas. Nós, alunos de Educação Física, iniciamos o projeto normalmente em trio ou dupla e dividimos a aula em 3 etapas respectivamente: Alongamento inicial e aquecimento, aula propriamente dita e alongamento final com volta à calma, em todas essas etapas a música está presente. O alongamento e aquecimento se inicia com a intencionalidade de preparar o corpo para atividades mais intensas que acontecerão logo em seguida. Com os condutores da aula dispostos de frente para as Senhoras, utilizando-se do método espelhado, começamos com o alongamento dos membros superiores, inferiores, do tronco e pescoço, logo em seguida já executamos alguns movimentos para o aquecimento do corpo, movimentos de apenas um apoio das pernas para trabalhar o equilíbrio e movimentos mais sequenciados com o aumento gradativo da intensidade. Na segunda etapa, que tem duração de média de 40 minutos, há um novo aumento da intensidade dos exercícios combinados onde utilizamos gêneros musicais com o ritmo mais acelerado como axé, piseiro, funk e reggaeton, sempre em uma sequência de aceleração e continuidade mas parando em alguns momentos para que as idosas possam tomar água e os estudantes de Educação Física consigam intercalar seus momentos de condução da oficina. Na última parte do projeto iniciamos a volta à calma com a intenção de desacelerar a respiração e a frequência cardíaca das idosas, onde utilizamos de uma a duas músicas normalmente mais lentas, e realizamos exercícios de alongamento e relaxamento muscular focando principalmente nos membros superiores e inferiores e sempre solicitando o foco na inspiração e expiração para uma melhor oxigenação.

As oficinas de dança seguem um método proposto por Pereira e Safons (2004) onde os exercícios aumentam de intensidade indo do mais simples para o mais complexo, do mais lento para o mais rápido aumentando o nível de dificuldade de execução numa perspectiva de treinamento aeróbico com controle da intensidade através da escala subjetiva de esforço percebido (Borg, 2000).

3 RESULTADOS

A participação dos idosos em atividades sociais e de lazer, como essa, envolve a interação com outras pessoas, o que traz benefícios ao bem-estar físico e psicológico (JENKINS et al, 2002). Suas narrativas refletem vivências cotidianas, sugerindo melhorias para o projeto e demonstrando cuidado com o próximo. Quando questionado a algumas Senhoras participantes os benefícios que o projeto de extensão Envelhecer com Qualidade lhes proporcionam elas relataram da seguinte maneira:

“ Eu sempre pratiquei exercícios físicos. A dança sempre gostei. E nesse projeto foi muito importante, pois me soltei mais nos movimentos, no equilíbrio e na mente. Essas coreografias nos estimulam. Sou muito feliz em fazer parte desse projeto. E nele fiz muitas amizades, e aprendo muito com elas, essa troca de experiências com vocês, alunos, e com o professor Flávio. Só gratidão por tudo que aprendi.” (Idosa 1 Participante do projeto, 2024)

“Não sei como seria minha vida sem este projeto, é uma benção” (Idosa 2 Participante do projeto, 2024)

“As aulas são divertidas e a gente esquece os problemas, faz bem para a cabeça e corpo” (Idosa 3 Participante do projeto, 2024)

Nesse momento, percebemos a presença de um caráter humanizador nas interações, marcado por afetos que circulam através da preocupação mútua, interesse e atenção ao outro.

O projeto tem uma perspectiva educacional e, alinhados com Freire (1983, p.70), acreditamos que o papel da educação é humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e de uma práxis transformadora, permitindo que todos os cidadãos sejam sujeitos de sua própria história.

As experiências vivenciadas no projeto de extensão envelhecer com qualidade UFPE/CAV, servem para refletir sobre as contribuições do Professor e do Profissional de Educação Física para a comunidade, expressando a essência da sua profissão que é o cuidado com o outro, mas um cuidado que vai além da perspectiva de saúde. É um cuidado na perspectiva humanizadora com aspectos culturais e sociais para uma ação de qualidade. Destarte, o projeto permite uma troca de experiências,

favorecendo um diálogo estreito entre a Universidade e a comunidade fomentando a proposta da extensão.

4 REFERÊNCIAS

BORG, G. Escalas de Borg para Dor e o Esforço Percebido. Manole: São Paulo, 2000.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JENKINS, K. R.; PIENTA, A. M.; HORGAS, A. L. Activity and health: related quality of life in continuing care retirement communities. *Research on Aging*, v. 24, n. 1, p. 124-149, 2002.

NOGUEIRA, M.D.P. Políticas de extensão universitária brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

RELATO DE EXPERIÊNCIA ENTRE-LUGAR- TEMPO-ESPIRALAR: RITUAIS PERFORMÁTICOS DE UM CORPO TRANS-GRESSOR ATRAVESSADO PELA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Wyrá Potyra Conceição de Jesus ¹

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência se inscreve a partir de rituais performáticos realizados no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, ao longo de 7 anos e meio no curso de Pedagogia. Estes experimentos se deram na travessia da formação acadêmica enquanto um corpo transgressor de sexo/gênero. A busca por mover tais experimentos foi se tornando uma metodologia para mover-me a ser um corpo educador sem que para isso me tornasse um corpo conformado para a educação em seus cânones. Tais experimentos aqui relatados, não nascem conscientes da intenção acima descrita, mas surgem em diferentes circunstâncias das sobrevivências aos currículos explícitos e implícitos postulados de maneira geral na formação em Pedagogia. Assim, na feitura de tais experimentos ao longo destes anos de formação, expressar desde o corpo e expor o próprio corpo a tudo que me atravessava entre os auditórios e banheiros, corredores e salas, portas e pátios do Centro de Educação não se tratava de uma mera resposta estética para aquilo que me incomodava mas, acabava

1 Graduado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, wyrá.potyra@ufpe.br

por se presentificar enquanto atos de expurgo, de cura ou mesmo de mandinga, contra o que se empunha, através destes rituais performados.

Desta maneira, nos processos de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, tais experiências se desvelaram não só como parte da problematização do trabalho mas também como atos metodológicos para travessia deste corpo transgressor na educação. Ou seja, em conjuração a referências que me alimentaram, tais como a pedagogia das encruzilhadas apresentada por Rufino (2019) enquanto uma metodologia de frestas, a brincadeira com as palavras de Mombaça, que reforça o termo sub enquanto subalterna, para uma submetodologia disruptiva indisciplinada e maliciosa (2016), e as performances do tempo espiralar de Martins (2021) chego à invencionices do desejo em provocar aberturas entre-lugar-tempo-espiralar, experimentando rituais performáticos para atravessar os entres da educação e habitar em fissuras suas formas.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Nesta travessia, enquanto estudante de Pedagogia e professor de Teatro, alinhavou-se ao longo destes anos o que principiava a corporeidade que sou enquanto um ser nômade de si, um corpo transsexual e intersexo, seguindo pela arte um mover se a ser enquanto corpo transgressor. Das nascenças de cada ritual dentro dos espaços que regiam o mundo da educação tecido no curso de Pedagogia da UFPE, raramente havia uma pretensão política explícita de provocar quem estivesse naqueles momentos. Os atos emergiam como modos de não deixar anestesiarem-me de mim ou de não conformar contornos de sujeição àquilo que feria meu mover a ser no mundo. Ou seja, em todas estas provocações colocadas em movimento enquanto rituais performáticos, sentia ocorrer suspensões de tempo-espaco que alcançavam lugares entre e para além do que estava dado. Os sentidos que me atravessaram nestas vivências, portanto, foram entranhados enquanto rituais que me lançavam para sentir além do que estava dado e manter o movimento de transitar nos entres e nas fissuras do curso de Pedagogia. O artístico e o estético por vezes apontados por quem presenciava os atos performáticos abria o lugar de um êxtase que poderia ou não ser provocado nas pessoas ao redor.

Ali enquanto um amador da arte da performance e um estudante de Pedagogia, tenho desde o corpo a propulsão através da arte ritual enquanto modo de me dar a ser para além de qualquer domínio racional dicotômico. Ao buscar tornar-me educador e ser confrontado por não ser o corpo esperado para ocupar os espaços da educação, encontrei nos ritos da performance modos de me contar coisas: saberes desde o corpo e através de sua estesia exposta em movimento, espiralada de si mesmo e para um além do que me estava colocado para ser. Assim, toda vez que os currículos daquele prédio e daquele curso me atravessavam e me provocavam para atos de rituais performáticos no Centro de Educação da UFPE, não somente se dava vazão àquilo que tentava me implodir mas me ensinavam como gingar e mandingar, como bailar e esquivar, como aparecer e desaparecer nos entres da educação, nas fissuras de suas formas e que através de entendimentos racionais não apreendiam a completude desses processos.

Os moveres de um corpo transgressor atravessando pátios, secretarias e auditórios diversas vezes em ebulição quando corpos de pessoas trans e travestis não podiam reivindicar existir ali com seus nomes e suas expressões em listas de presença ou em formas de tratamento me fazia revirar rompantes, bradar no mais alto tom, gritos silenciados sobre permissões de nossas existências enquanto rituais performáticos que enfeitçassem nunca mais nos calarem.

Os moveres de um corpo transgressor atravessando cabines de banheiros insurgiam nas incontáveis vezes de olhares, falas e atos sobre a existência de corpos femininos demais para o ser masculino, ou corpos masculinos demais para o ser feminino. E num primeiro ritual performático programado tomar 3 litros de água e seguir em linha reta traçada no chão em direção a um banheiro, coberto de roupas ditas femininas intercaladas por roupas ditas masculinas para lançar uma encantaria de que entraríamos, fosse como fosse, para fazer nossas necessidades fisiológicas. A emanação não foi suficiente por muitos anos, ou me fez agir em ato estratégico visto que cheguei a escrever diários das tentativas de ida e das formas diversas para tentar transitar clandestinamente nos banheiros do Centro de Educação em fuga de olhares e ações em contra poder frequentar

tais locais tão comuns a pessoas lidas como femininas ou masculinas o suficiente para aqueles espaços.

Os moveres de um corpo transgressor atravessando salas de aula, corredores e portas diversas do Centro de Educação sempre que tinha oportunidade, tendo seus portais atravessados por um transviado artesão vendendo mandalas Olho de Deus não só como sustento mas como ritual de sabedoria dos povos Aymara e Huichol que me ensinaram a tecer emanações para que se tirassem dos olhos os véus de ignorância para buscar ver as coisas tais quais elas são e não como o desejo da manutenção de um binarismo metafísico condicionado no olhar sobre corpos que transgridem ao que está dado.

Os moveres de um corpo transgressor tentando abandonar, no enquanto desses movimentos, processos racionalizantes impostos pelas formas desejadas para o ser educador. E em todas as vezes que toquei os pés no chão do CE para me deixar ser corpo em completude, num entre-espaco-tempo-espiral de um corpo ritual pude apreender enquanto o corpo que sou é um dos maiores educadores que se pode ter e ser enquanto corpo transgressor e educador. Um corpo enquanto professor desse existir não subalterno à lógica da metafísica moderna ocidental. O que acaba por se mobilizar antes é um contar e ensinar coisas que o corpo pede passagem e que as palavras não dão conta ou que as relações formais e formalizadas em geral fazem sufocar e desaparecer.

3 RESULTADOS

Como já apresentado desde o princípio, aqui se pretendeu provocar movimento para além de uma fixação de verdades absolutas para corpos que se fazem educadores para além dos cânones da educação, pois quando cristalizamos o corpo enquanto receptáculo da razão para um ser educador o que se segue é a retirada da condição de corpo nômade de si para um corpo próprio a fixação de ficções metafísicas tais como as de sexo/gênero binários. Deste modo, em contra corrente, o impulso de enveredar a vida com a força intuitiva desses moveres de um corpo transgressor, transsexual e intersexo existente em um lugar de ensino e pesquisa é muito caro, pois é oposto a uma metodologia ocidental de um

saber erigido sob uma exegese plana, linear, una e de único sentido e que aniquila corpos em diferença. Toda contra-conduta criativa pode evocar rompimentos com modelos de racionalidade ocidental.

Portanto, os rituais performáticos, neste processo, foram parte fundante do que se organizou nas experiências aqui relatadas, pois se trataram de como são eles que re-lançam o corpo transgressor para além do convencional enquanto um corpo na educação. Estes experimentos para performance não são somente atos estéticos, artísticos ou mesmo políticos mas sim rituais mágicos, que em suas encantarias fazem arte e política enquanto ato e não somente enquanto significado. Estes experimentos me abriam mundos outros não só no durante, mas no antes e no depois destes atos, fazendo com que mover mundos desde dentro do que vamos nos movendo a ser, seja como sempre deixar se ir. O abandonar-se no recuo daquilo que por vezes parecia ser só uma deriva silenciosa, mas que aterradora, precede a porroca estrondada por estes rituais performáticos. O corpo que sou quando em completude não trazendo o racional a frente é meu maior professor, me jogando sempre em experimentar os acontecimentos que me ensinam, me transformam e me mantém em movimento, salvando-me da anestesia do Eu fixado perante a formação de pedagogia e poder seguir atravessando por entre-espaco-tempo-espiral sempre em transformação para provocar mundos outros na educação.

Palavras-chave: corpo transgressor, ritual performático, pedagogia

4 REFERÊNCIAS

MARTINS, Leda Maria. Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma submetodologia indisciplinada. Revista Concinnitas. Ano 17, volume 01, número 28. Setembro de 2016. p. 341-354.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. 2019.

SOBRE AS TRILHAS DA IMAGEM E DO LITERÁRIO: TECENDO APROXIMAÇÕES ENTRE A LITERATURA E O CINEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gabriel Lucas Lima da Silva¹
Catarina Amorim de Oliveira Andrade²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este projeto nasce da necessidade de repensar as práticas pedagógicas relacionadas ao uso do texto literário e do filme, considerado enquanto dispositivo artístico e, em certa medida, pedagogizante, nas aulas de Literatura do Ensino Médio. A pesquisa se orienta pela seguinte questão central: que novas práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas para desconstruir métodos tradicionais de ensino e promover uma intertextualidade produtiva entre a literatura e o cinema? A partir desse questionamento, o objetivo geral do estudo é explorar as potencialidades da intertextualidade entre literatura e cinema, fundamentando-se em teorias da adaptação e em questões filosóficas que envolvem a relação entre palavras e imagens, entre a arte e o sujeito espectador, no campo de Cinema-Educação. Busca-se, assim, fornecer subsídios para práticas pedagógicas que desafiem o tradicionalismo na seleção e articulação das obras nas aulas de Literatura. Para

1 Graduando do Curso de Letras - Português (Licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gabriel.lsilva@ufpe.br.

2 Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, catarina.oandrade@ufpe.

alcançar esse propósito, quatro objetivos específicos foram estabelecidos: (i) identificar e analisar as obras fílmicas e literárias comumente trabalhadas no Ensino Médio; (ii) mapear os currículos oficiais em busca de possíveis gêneros literários e fílmicos, além de temas relevantes para esse nível de ensino; (iii) propor abordagens que integrem Literatura e Cinema como possibilidades de leitura intercultural, interartística e intersemiótica, rompendo com o uso do audiovisual apenas como suporte ao saber literário; (iv) explorar diferentes abordagens do audiovisual em diálogo com o texto literário, destacando as especificidades e potencialidades de cada gênero para promover partilhas do sensível.

2 DESENVOLVIMENTO

Nos primeiros meses do projeto, foram selecionados dois documentos oficiais para fundamentar a construção das pistas pedagógicas: o Currículo de Pernambuco (CP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise inicial desses documentos revelou uma variedade de abordagens possíveis para o material fílmico e literário nas aulas de Literatura, evidenciando a necessidade de um recorte específico para a criação das pistas pedagógicas. Paralelamente, foram realizados encontros virtuais e presenciais para alinhar e discutir as etapas do projeto, aproveitando a revisão crítica das disciplinas cursadas na Licenciatura em Letras - Português.

A seguir, foi conduzido um levantamento teórico visando subsidiar a curadoria dos textos literários e filmes a serem analisados e integrados nas pistas pedagógicas. Os principais campos epistemológicos abordados dizem respeito aos estudos promovidos pela estética e filosofia das imagens, por Cinema-Educação e pelo ensino de literatura. As leituras e análises teóricas, acompanhadas pela professora orientadora, foram registradas em fichamentos no Google Drive. O objetivo principal da pesquisa é desconstruir o tradicionalismo na escolha de textos e filmes nas escolas e explorar outras literaturas e cinemas menos representados. Com isso, foram definidas três trilhas de abordagem: (i) a representação da cultura, do sujeito e das tradições indígenas; (ii) a reflexão sobre a África e a relação dos sujeitos com o espaço e a cultura, incluindo processos

afro-diaspóricos; (iii) a identificação de sexualidade por pessoas queer no Brasil contemporâneo.

Além das trilhas temáticas, foi determinado um recorte de gêneros textuais: (i) conto para a cultura indígena; (ii) poesia africana e relações afro-diaspóricas; (iii) romance queer e identidade. Esse recorte, baseado nos documentos oficiais, visa garantir um repertório diversificado de abordagens literárias. A curadoria fílmica está em andamento e buscará incluir diversos formatos e gêneros cinematográficos, desde curtas-metragens até longas-metragens, e desde ficções até documentários.

A pesquisa adota uma abordagem descritivista-interpretativa e exploratória, analisando os documentos oficiais para a sugestão de pistas pedagógicas. Essas pistas, elaboradas de forma sugestiva, serão adaptáveis às diferentes realidades dos docentes. Fundamentada na perspectiva de Larrosa (2018) sobre a escola como espaço de cultivo da experiência e desautomatização do olhar, a pesquisa dialoga com autores como Andrade e Brito Alves (2024), Hooks (2023) e Walsh (2009), que abordam reflexões sobre os espaços, identidades culturais e interculturalidade crítica que estão interpelados ao fenômeno cinematográfico. Os estudos de Migliorin e Pipano (2019) e Cosson (2022) nos ofereceram, inicialmente, múltiplas perspectivas sobre a integração de cinema e literatura na sala de aula. A coleta e análise de dados são realizadas por plataformas acadêmicas como Google Acadêmico e Scielo, e os dados são registrados no Google Drive e Google Docs. A seleção do corpus fílmico e literário será feita a partir de acervos acadêmicos e disponibilizações em domínio público ou por plataformas de streaming.

Desde sua concepção, esta pesquisa tem sido orientada pela perspectiva de Bergala (2008), que vê o cinema não apenas como uma representação utilitária, mas como um fenômeno artístico e experiencial. Essa abordagem permite que a arte, embora não ensinável diretamente, conduza práticas docentes que englobam a diversidade cultural e artística, oferecendo experiências enriquecedoras. Geraldi (2010) reforça a ideia de que a aula de Língua Portuguesa deve ser um acontecimento participativo, onde o professor e os alunos, como agentes ativos, questionam e interpretam a realidade e suas leituras.

Cândido (2011) amplia essa visão ao definir literatura como uma manifestação universal e multifacetada de todas as culturas e períodos históricos. Considerando essas concepções, a pesquisa abordou a influência das dimensões sociais, políticas e estéticas nas manifestações linguísticas, adotando uma perspectiva de letramento que transcende o ato puro de escrever, segundo Kleiman (2005; 2007). O letramento é visto como um processo dinâmico de transformação e ressignificação, envolvendo a escola como uma agência fundamental na formação da consciência crítica dos indivíduos em relação ao letramento social.

A pesquisa também destaca a importância da escola como um espaço para estabelecer novos vínculos entre os alunos e objetos artísticos, reconhecendo a relevância das vivências prévias dos estudantes. O objetivo é promover uma nova consciência crítica sobre as influências capitalistas e pós-coloniais no material consumido. Walsh (2009) oferece uma proposta de interculturalidade crítica, que busca entender o impacto da colonização e as relações raciais no mundo pós-colonial, fundamentando a escolha das trilhas de trabalho para as oficinas.

3 CONCLUSÕES

Este trabalho está inserido em um contexto mais amplo de estudos que exploram a relação entre cinema e educação, como demonstrado por Migliorin e Pipano (2019) e o projeto Cadernos do Inventar da Universidade Federal Fluminense (UFF). Esses estudos evidenciam o potencial do cinema para ressignificar a realidade e promover práticas pedagógicas inovadoras. Embora o foco principal desta pesquisa seja a interseção entre literatura e cinema, esses trabalhos oferecem valiosos insights e metodologias que podem inspirar e enriquecer futuras práticas docentes. A combinação das dimensões teóricas e práticas discutidas sustenta a curadoria dos textos e filmes que comporão as oficinas, garantindo uma abordagem pedagógica que promove a desautomatização do olhar e a valorização da experiência estética.

À vista disso, foram selecionados textos literários e obras fílmicas que representam um diálogo entre si e que engendram, na sua tessitura, a possibilidade de uma educação interdisciplinar e, portanto, intercultural

e artística: a primeira, dedicada ao estudo do filme *KBELA* (dir. Yasmin Thayná, 2015), os poemas *Amigas* e *Para a menina*, de Conceição Evaristo e os *Autorretratos de uma mestrandia em artes visuais*, de Thaís Rocha; a segunda, pensada a partir da cultura dos povos indígenas nacionais, debruça-se sobre o filme *Mātānāg, a encantada* (dir. Shawara Maxakali e Charles Bicalho, 2019) e o conto *Omáua, a menina que mora no fundo dos rios*, de Eliane Potiguara; para a última oficina, propomos um diálogo entre o longa-metragem *O menino e o vento* (dir. Carlos Hugo Christensen, 1967) e o romance *A palavra que resta*, de Stênio Gardel.

4 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Catarina; BRITO ALVES, Álvaro. **O cinema como cosmo-poética do pensamento decolonial**. Revista Logos (UERJ), v. 27, n. 3, p. 80-96, jan. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/54458/36789>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

HOOKS, Bell. **Cinema vivo**: raça, classe e sexo nas telas. Tradução: Natalia Engler. São Paulo: Elefante, 2023.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Médio**. 2019.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C. **Passagens entre a escola e o cinema**. In: SANTOS, M. A. dos; LAZZARETI, A.; COSTA, J. V. (Org.). Escritos da alfabetização audiovisual: LUZ na docência. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018, p. 63-79.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

17

**APRENDIZAGENS E POLÍTICAS
DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

A IMPORTÂNCIA DE ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA A ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL ROZEMAR DE MACEDO LIMA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karyne Cavalcante Alves ¹
Raiana Barboza de Oliveira ²
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima ³

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, houve avanços significativos na inclusão de alunos com deficiência nas unidades de ensino. Segundo Habermas (1987, p. 397) “a razão comunicativa é a base da emancipação social. Somente através da interação comunicativa os indivíduos podem chegar a um entendimento mútuo e, assim, exercer controle democrático sobre suas próprias vidas”. Posto isso, a comunicação é essencial para sermos compreendidos em nossa sociedade em diversos âmbitos, como a educação.

- 1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, karyne.alves@ufpe.br;
- 2 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, raiana.oliveira@ufpe.br;
- 3 Professor Orientador: Doutora em Psicologia Cognitiva, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, rafaella.sclima@ufpe.br.

Assim, é imprescindível que todos tenham acesso a ela de forma simples, acessível e efetiva. O autor Santarosa *et al.* (2010, p. 39), destaca que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) “[...] centra-se na comunicação como processo cognitivo e social e pretende complementar, complementar, aumentar ou dar alternativas para processos de comunicação de pessoas com déficits na comunicação (seja oral ou escrita)”. A CAA é eficaz para o desenvolvimento da comunicação de pessoas com impedimento comunicacional, visto que são utilizados símbolos que indicam ações, ideias e conceitos, como os pictogramas.

Portanto, o Relato de Experiência tem por escopo a apresentação das estratégias e ações desenvolvidas na Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima, para a efetivação da comunicação de alunos com necessidades complexas através do uso do Método de Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas em Crianças com Autismo (DHACA), caracterizada por ser uma ferramenta para a CAA, bem como a importância da formação docente para o trabalho em parceria com o professor da sala de aula do ensino regular, do Apoio Pedagógico, do docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e da participação da família dos discentes com deficiência comunicacional.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As atividades ocorreram na Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima, localizada no Bairro Casa Amarela, na cidade de Recife, Pernambuco, por uma equipe composta por docentes e discentes do curso de Fonoaudiologia e do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Também contou com a participação do The Nika Project, integrado por estudantes e educadores da área da Educação Especial e Inclusiva e fonoaudiólogos da Universidade Estadual de São Francisco na Califórnia (EUA), e da Associação ComunicaTEA, formada por pais de crianças atípicas que buscam promover informações sobre o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

Realizamos, ao total, cinco visitas na unidade escolar. No primeiro dia, nos reunimos com os docentes da UFPE e The Nika Project sobre como se daria o processo de observação no espaço. Nos direcionamos

a uma sala de aula com crianças na faixa etária de três anos, que contava com onze alunos, sendo três com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O momento foi propício para realizarmos a coleta das palavras mais frequentes utilizadas pela professora e turma: "Silêncio!", "Muito bem!", "Não faça isso!" e "Tia!". Tais vocábulos seriam posteriormente utilizados para a produção das pranchas de CAA, tendo por princípio o vocabulário essencial mais regularmente usado no contexto escolar. Foi utilizado o método DHACA, criado por docentes e fonoaudiólogas da UFPE. As autoras Montenegro *et al.* (2021) apontam que ele “descreve as habilidades comunicativas que devem ser desenvolvidas e os respectivos objetivos para alcançá-las” (p. 2).

Figura 1 - Integrantes do ComunicaTEA, LIAP, The Nika Project e discentes da UFPE



Fonte: ComunicaTEA, 2024.

No segundo dia, houve a elaboração de um questionário aos professores sobre as maiores dificuldades enfrentadas na escola com relação à intervenção para a promoção da acessibilidade à comunicação. Alguns pontos foram elencados ao decorrer da conversa, como o grande quantitativo de crianças com deficiência nas salas; ausência de parcerias na Rede de Apoio com psicólogos, psiquiatras, neurologistas e fonoaudiólogos; os estudantes que ainda não têm laudo médico; a necessidade de produção de materiais adaptados e de formação com a equipe escolar para saber como utilizá-los, pois devido à alta demanda não conseguem suprir as expectativas. As informações coletadas foram de extrema relevância para

que pudéssemos perceber as principais barreiras sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Figuras 2 e 3 - Conversa sobre a CAA e reunião com os professores

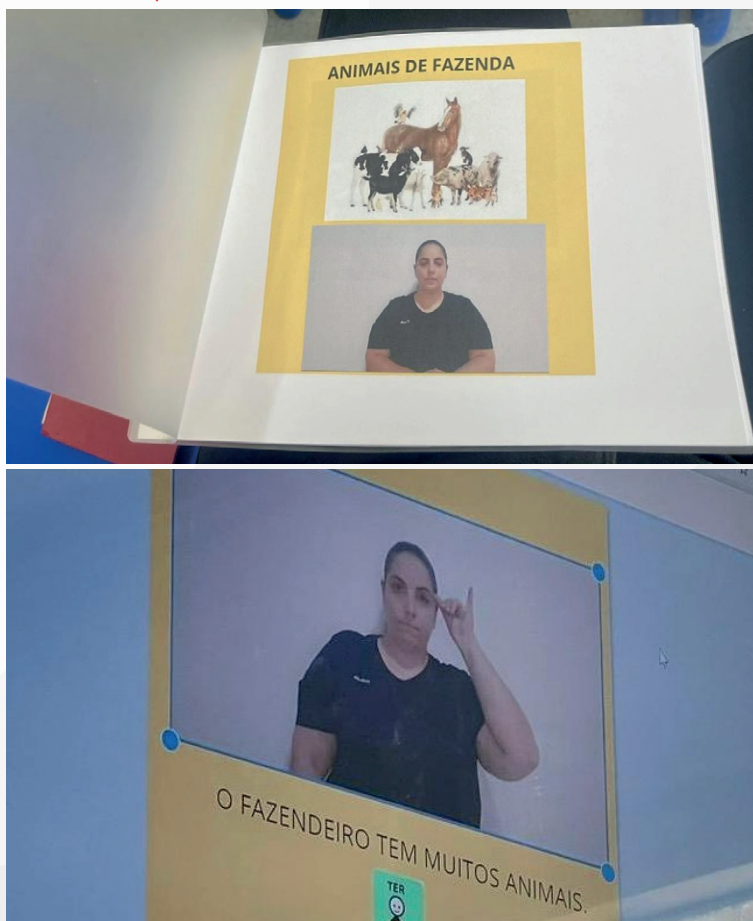


Fonte: Compilação ComunicaTEA, 2024.

No terceiro dia, ocorreu uma explicação dos recursos e sites que seriam utilizados para a produção dos materiais aos alunos - pranchas de CAA, histórias adaptadas, sinalização do espaço com o uso de pictogramas, jogo americano para refeição e prancha com o rosto e o nome dos funcionários -. Após, fomos organizadas em grupos e ficamos responsáveis pela produção de um livro com a ferramenta BookCreator, onde tivemos

acesso ao desenvolvimento de um design específico para cada história por meio de pictogramas, vídeos, áudios e fotos. Nessa ocasião, junto ao The Nika Project, produzimos a história “Animais de Fazenda”, a fim de ensinar através de tais recursos a crianças não verbais quais são os animais que vivem nesse ambiente. Também inserimos um vídeo, em cada página, de uma intérprete sinalizando na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) as partes correspondentes ao desfecho da história para os alunos surdos.

Figuras 3 e 4 - Livro adaptado

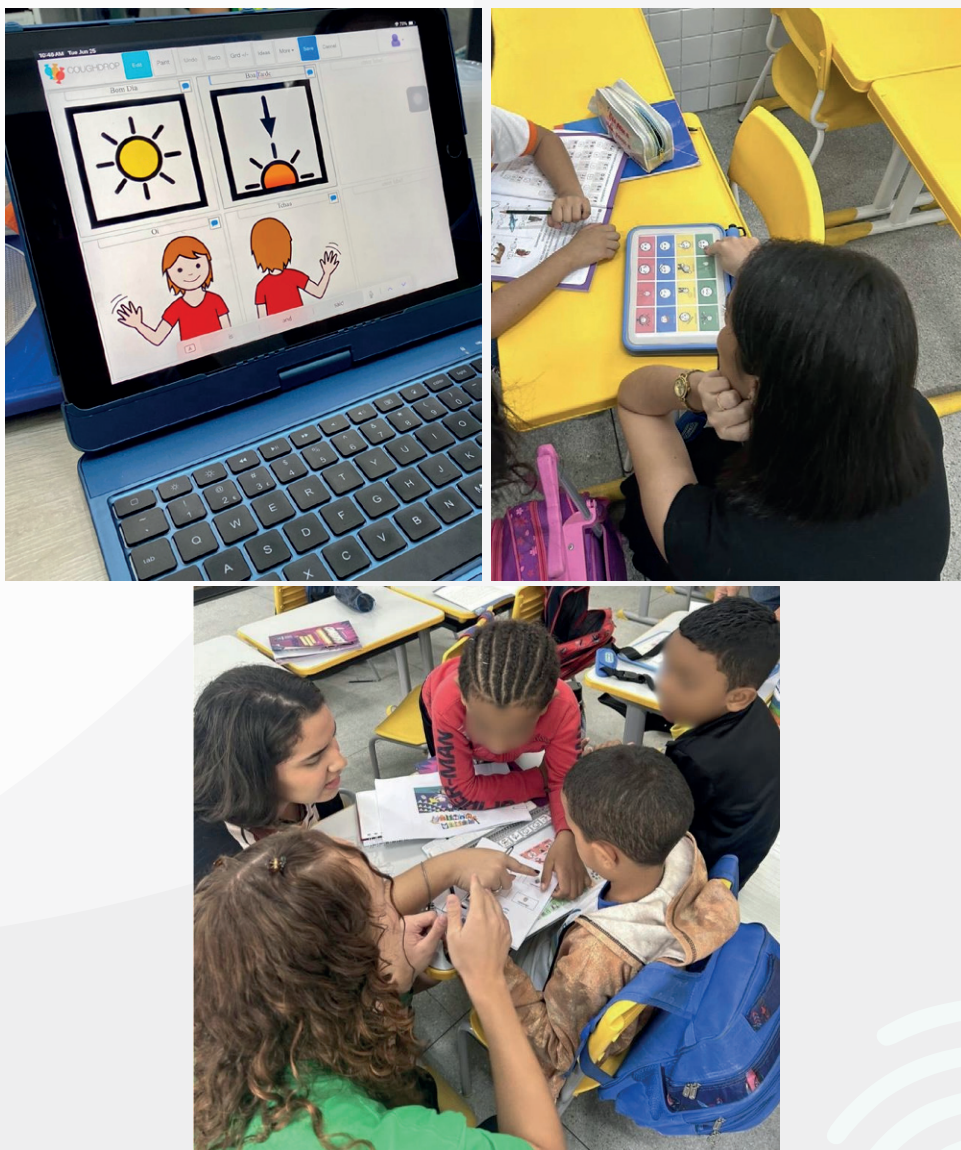


Fonte: Compilação das Autoras, 2024.

O quarto dia foi iniciado com uma conversa sobre o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, a partir dos materiais produzidos. Em seguida, a utilizamos para perguntar a um estudante “Como você

está se sentindo hoje?”. Ele apontou para os pictogramas correspondentes às emoções “feliz, animado e triste”, de forma exitosa. Mais adiante, realizamos outra aplicação da CAA em salas do segundo e quinto anos, onde um aluno com autismo se comunicou apontando também para os pictogramas. Após, ocorreu a análise sobre quais alterações precisavam ser realizadas nas pranchas, a fim de auxiliar na comunicação dos alunos.

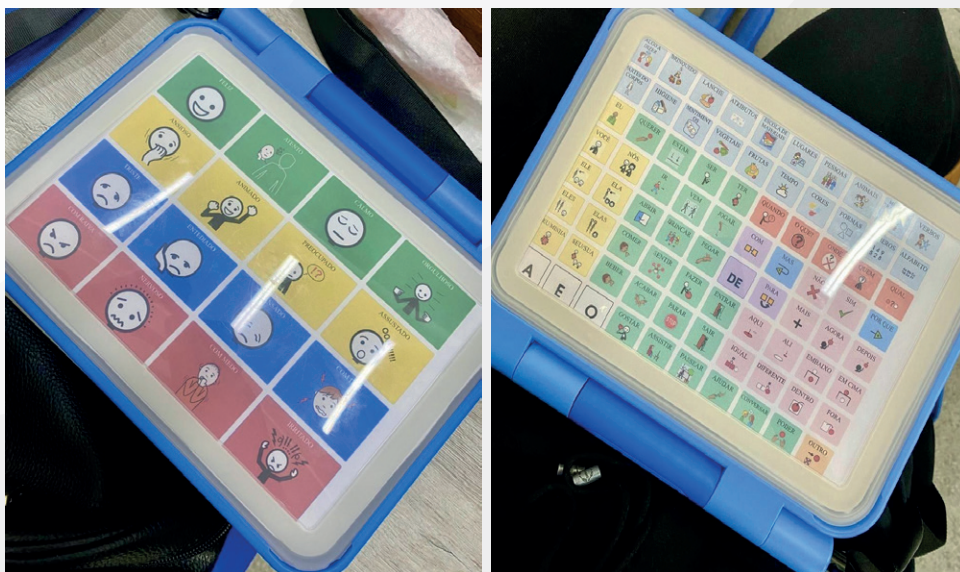
Figuras 5, 6 e 7 - Alterações e uso da CAA com os estudantes



Fonte: Compilação The Nika Project, 2024.

No quinto dia, o The Nika Project ofertou uma capacitação aos professores sobre o uso dos materiais produzidos e um treinamento para a elaboração de novos materiais acessíveis. Alguns deles foram doados por parceiros que se interessaram em participar e a fazer parte da construção do Projeto, como o PicSeePal, um recurso móvel e durável para armazenar as pranchas de comunicação. Assim, foi compartilhado o jogo americano adaptado para refeição, onde o prato é centralizado ao meio e os símbolos ao redor, de modo que se sinalize os desejos - querer, colher, acabar, etc. -, e os pictogramas para sinalizar os locais na escola - banheiro, brincar, almoçar, casa, acabar, fazer, ir/vamos, etc. -, tendo em vista que são necessários para que ocorra a comunicação. Apresentaram a prancha dos sentimentos, com os pictogramas representados por distintas cores: verde (calmo/feliz), amarelo (assustado/ansioso), azul (triste/cansado), vermelho (irritado/medo) e alguns exemplos de histórias adaptadas pelo BookCreator. O Programa Cough Drop também foi citado, pois é de fácil acesso e auxilia na produção do material robusto de comunicação, de acordo com as necessidades do aluno. Todos os materiais produzidos foram disponibilizados à escola e à equipe escolar.

Figuras 8, 9 e 10 - PicSeePal e materiais adaptados





Fonte: Compilação das Autoras, 2024.

Figuras 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 - Materiais adaptados





Fonte: Compilação The Nika Project, 2024.

3 RESULTADOS

A experiência nos possibilitou um maior aprofundamento acerca das estratégias e ações necessárias para que se suceda a comunicação de alunos com necessidades complexas. Posto isso, é pertinente destacarmos a importância da produção de materiais adaptados, para que os alunos não verbais possam se comunicar com os seus pares e participar das atividades acadêmicas realizadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, percebemos que o contato da equipe escolar e discentes revelou-se positiva. Foi interessante analisar que os estudantes conseguiram se comunicar com o uso dos pictogramas. Foi possível desenvolver recursos voltados para o dia a dia das crianças com base em seus interesses. Nesse sentido, nos deparamos com a relevância da formação docente para que se suceda o trabalho em sincronia com os professores da sala

de aula do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do Apoio Pedagógico, profissionais da saúde, e da participação efetiva da família dos estudantes.

Portanto, o Projeto foi fundamental para a construção da nossa trajetória acadêmica, pois, como futuros docentes, devemos ter o conhecimento de quais as melhores estratégias e recursos didáticos devem ser utilizados para a efetiva comunicação e acessibilidade comunicacional, a fim de auxiliar no processo de inclusão e aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS

HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative Action**. v. 2. Boston: Beacon Press, 1987.

MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque; LEITE, Gabrielle Araújo; FRANCO, Natália de Melo; SANTOS, Débora dos; PEREIRA, Jakciane Eduarda Araújo; XAVIER, Ivana Arrais de Lavor Navarro. **Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo**. AUDIOLOGY - COMMUNICATION RESEARCH (ACR), v. 26, p. 1-9, 2021.

SANTAROSA, Lucila; CONFORTO, Débora; PASSERINO, Liliana; CARNEIRO, Mara L.; GELLER, Marilse; ESTABEL, Lizandra. **Tecnologias Digitais Acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda, 2010.

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA BÁSICA: OS AFETOS COMO DESAFIO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE AUTISTAS

Vinícius Nunes Lins¹
Mylena Vicente da Silva²
Juliana Dayara dos Santos³
Maria Helena Costa Carvalho de Araujo Lima⁴

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento, cujas características apenas recentemente passaram a ser abordadas e tratadas como parte necessária da formação inicial ou continuada de professores. Em relação a esse processo recente de inclusão, Camargo (2009) salienta a relevância da integração de crianças autistas no ensino regular para promover compreensão e respeito. Diante do desconhecimento sobre TEA, a efetivação do direito e integração dos

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande - PB, vinicius.lins@estudante.ufcg.edu.br.

2 Licenciada em Ciências Sociais pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande - PB

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande - PB

4 Professora da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (CDSA/UFCEG) Doutora e mestra em Sociologia (PPGS/UFPE). lenacarvalho@gmail.com

estudantes neurodiversos em escolas regulares ainda ocorre de maneira precária, marcada por estigmatização e isolamento social.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), produzido pela Associação Estadunidense de Psiquiatria e adotado no Brasil, os sintomas do transtorno estão presentes desde a primeira infância e são caracterizados por prejuízos persistentes na comunicação social recíproca (e, portanto, na interação social) e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2014). Os tipos de prejuízos e a gravidade de cada um são variáveis, daí a noção de espectro, mas, atualmente, essa diversidade é resumida com o conceito de nível de suporte, que pode variar de 1 a 3, tanto em relação à comunicação quanto em relação aos comportamentos. Para entender os desafios dos quais vamos tratar neste trabalho, é importante abordar essa diversidade, deixando claro de partida que o nível de suporte pode variar ao longo do tempo e que as características também sofrem mudanças com a idade cronológica e os estímulos recebidos.

Autistas de nível 3 necessitam apoio muito substancial, podem ser não-verbais e podem representar riscos para si mesmos, necessitando de supervisão constante. Por terem dificuldade para se expressar e sofrerem com crises explosivas (*meltowns*) mais frequentes que os que estão em menores níveis de suporte, esses autistas comumente são mantidos fora da escola ou, quando matriculados, ausentam-se com frequência.

Já os autistas de nível 2 demandam apoio substancial, ou seja, embora consigam alguma autonomia, precisam de mediação para contatos sociais e demandas práticas do dia a dia. Na escola, esses estudantes são muitas vezes considerados incapazes de aprender, mesmo que não possuam nenhum tipo de deficiência intelectual, devido ao fato de não se comunicarem ou interagirem de acordo com o esperado e porque, seguindo os interesses restritos, não se engajam facilmente na multiplicidade de atividades propostas.

Por fim, os sujeitos de nível 1, muitas vezes entendidos de forma equivocada como portadores de “autismo leve” ou até como não autistas, são aqueles que possuem maior autonomia, mas isso não significa que não necessitem de suporte. Embora possam aparentar uma comunicação

sem problemas, suas interações são afetadas por literalidade, falha em perceber comunicação não-verbal e dificuldades na interpretação e expressão de emoções. Além disso, o comportamento, ainda que comumente mascarado para esconder trejeitos característicos do transtorno, será diretamente impactado pela rigidez cognitiva. No convívio com outros estudantes, são rapidamente identificados como “esquisitos” e costumam ser alvos de bullying, mas suas diferenças não chegam a ser consideradas importantes a ponto de merecerem uma abordagem direcionada para a inclusão. Não à toa, muitos autistas de nível 1 de suporte só recebem um diagnóstico na vida adulta, quando procuram ajuda para entender por que não parecem se encaixar ou, ainda, quando buscam tratamento para comorbidades associadas ao autismo, como depressão, ansiedade e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. De acordo Valuta (2023), o diagnóstico tardio do TEA pode comprometer o desenvolvimento de técnicas e habilidades sociais, o que prejudica diretamente a capacidade de integrar-se socialmente, tendo em vista que um aluno com autismo enxerga o mundo e recebe os estímulos do professor de forma diferente do que ocorre com os alunos neurotípicos.

Diante das características do espectro, os autistas passam por diversas provações ao longo da trajetória de escolarização, a começar pelas dificuldades de integrar-se aos grupos, dadas as ausentes ou reduzidas habilidades sociais e de comunicação. Essa barreira também afeta o aprendizado, posto que as relações afetivas direcionam tanto a forma como os professores se relacionam com os estudantes, conforme sublinha Perrenoud (2001), quanto a maneira como os sujeitos neurodiversos constroem sua autoimagem, dado que nossas auto-avaliações sempre passam pelas respostas que os outros nos fornecem sobre nós (Strauss, 1999). Além disso, a quebra de rotinas nas atividades escolares pode gerar dificuldades acadêmicas relacionadas não a limitações na capacidade de aprendizagem, mas às dificuldades de planejamento, organização e à desregulação emocional causada por mudanças repentinas, como as que ocorrem nas passagens de uma série para outra ou com a chegada de novos docentes. Por fim, a diversidade de estímulos, como luzes, sons, odores, texturas e até mesmo temperatura tendem a gerar sobrecarga sensorial, levando também à desregulação e, conseqüentemente, a episódios de crise.

Em um ambiente pouco inclusivo, cujos atores sociais não dispõem de informações de qualidade ou sensibilidade para compreender as diferenças, os autistas, diagnosticados ou não, são reduzidos ao estigma de “esquisitos”. Entendemos esse processo a partir de Goffman (2008), que define estigma como atributo inferiorizante ao qual o portador é reduzido, tendo sua identidade social deteriorada, impedindo sua aceitação social plena. Ao ser reduzido ao atributo, o sujeito portador do estigma tende a incorporar a visão majoritária sobre si mesmo, em um ciclo que reforça o estereótipo ao qual foi associado.

2 DESENVOLVIMENTO

Para contribuir com a reflexão sobre os impactos do estigma sobre a relação pedagógica com estudantes autistas, faremos nesse trabalho o compartilhamento e análise das vivências pessoais do primeiro autor, junto ao qual as co-autoras colaboraram, respectivamente, como monitora inclusiva, companheira de grupo de estudos e orientadora⁵.

Autista nível 1 de suporte, Vinícius teve diagnóstico tardio, apenas quando entrou na universidade e, até então, nunca tinha recebido nenhum tipo de suporte para lidar com o transtorno, que, em seu caso, nos encontros face a face, carrega como característica mais clara a insegurança nas interações sociais, resultante tanto das limitações na comunicação quanto à consciência sobre a forma como é percebido e tratado pelos neurotípicos.

Este trabalho tem como centro os resultados de entrevista semi-estruturada, focada na rememoração das experiências de Vinícius na educação básica. Para que os dados fossem coletados de forma mais frutífera, deixando o sujeito da pesquisa à vontade, optamos por uma entrevista virtual, em formato escrito. A análise foi realizada coletivamente, com foco no lugar dos afetos na relação pedagógica (Perrenoud, 2001) e nos impactos do estigma sobre a sociabilidade (Goffman, 2008) e sobre a construção da própria identidade (Strauss, 1999).

5 Como forma de articula a pesquisa de TCC da segunda autora (em andamento), aos interesses de pesquisa dos demais, a orientadora deste trabalho iniciou um grupo de estudos sobre a educação inclusiva para estudantes com TEA, no qual nasceram as reflexões aqui propostas.

3 CONCLUSÕES

Frequentemente na minha infância eu me sentia deslocado, um ponto fora da curva, porque eu observava crianças fazendo amigos, recebendo elogios das professoras, fazendo as atividades com facilidade, prestando atenção e eu, por outro lado, não conseguia fazer nada disso; frequentemente levava bronca, não sabia responder as atividades, não conseguia me agrupar e muito menos entender o porquê de eu não conseguir me enturmar. Eu vivia chorando porque não sabia o que tinha de errado comigo, não entendia por que eu não recebia elogios ou tinha facilidade em desempenhar como os outros (Relato autobiográfico).

Não-verbal até os 4 anos, Vinícius começou a frequentar a escola nessa idade e, antes disso, não recebeu estímulos acadêmicos ou de sociabilidade, devido à falta de escolarização dos familiares, com quem vivia em um sítio. O único contato frequente com outra criança era com um primo de idade similar e, quanto às letras, a avó e a madrasta eram analfabetas e o pai tinha estudado apenas até concluir os anos iniciais do ensino fundamental. Somando a disparidade de capital cultural e vivências sociais com que chegou à escola às características do transtorno não-diagnosticado, tornou-se uma criança estigmatizada e suas tentativas iniciais de integração social foram dando lugar ao isolamento como forma de autoproteção.

Muitas vezes diminuído a um “sujeito esquisito” na escola, adotei essa imagem e me tornei ainda resistente a interações. Essa percepção sobre mim mudou somente ao ser diagnosticado durante a universidade, por meio de consultas regulares com a psicóloga universitária e encaminhamento para o psiquiatra (Relato autobiográfico).

Ao adquirir conhecimento sobre o TEA, Vinícius pôde iniciar um processo de ressignificação de sua trajetória, mas a ansiedade e a insegurança que o acompanham indicam as marcas de uma reprovação na alfabetização e de falas sobre ser “burrinho para a idade”, “extremamente quietinho” ou, já no ensino médio, “tão esperto quanto uma criança do primário”. Ao longo desse trabalho, vamos analisar a relação entre essa percepção negativa, os estereótipos relacionados aos sujeitos com TEA e os impactos das relações pedagógicas sobre o desenvolvimento escolar de Vinícius, cuja trajetória mudou radicalmente ao encontrar uma professora

de sociologia da escola, que não o reduziu ao estigma, inspirando nele o desejo de se tornar professor.

4 REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 50-57.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia &** Sociedade; 21 (1): 65-74, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro, LTC, 2008

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

STRAUSS, Anselm L. (1999). **Espelhos e Máscaras** – a busca de identidade. Tradução Geraldo Gerson de Souza. São Paulo, Edusp.

VALUTA. Marília Gabriela. **Diagnóstico tardio de autismo e sua relação com a qualidade de vida em adultos**. Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Curso de Bacharelado em Medicina, Passo Fundo, RS, 2023. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/7652/1/MAR%c3%8dLIA%20GABRIELA%20VALUTA.pdf>. Acesso em: 05/05/24.

A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA NA REDE MUNICIPAL DE RECIFE: ADEQUAÇÕES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTE EM SALA DE AULA REGULAR

Ana Mirela Torres Moreira ¹
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O vírus zika ganhou destaque no Brasil nos anos de 2015 e 2016. Naquela época, nosso país enfrentou um surto de infecções causadas por esse vírus que impactaram tanto as famílias afetadas quanto os sistemas de saúde e educação, pois uma quantidade considerável de bebês começou a nascer com uma variedade de sequelas em consequência da exposição de gestantes ao patógeno.

Entre essas sequelas, a princípio, a microcefalia ganhou maior notoriedade em nosso país, pois o perímetro cefálico dos recém-nascidos era inferior ao padrão. De acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2016), a microcefalia é uma condição em que a criança apresenta a medida da cabeça substancialmente menor, quando comparada com a de outras crianças do mesmo sexo e idade. Para que seja caracterizada a microcefalia, o perímetro cefálico ao nascer deve apresentar-se igual ou menor que 30,24

1 Mestra em Educação Básica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ana.tmoreira@ufpe.br

2 Docente pelo Departamento Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE), Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ticia.cavalcante@ufpe.br

cm em meninas e 30,54 cm em meninos, adotando-se os parâmetros da tabela InterGrowth para ambos os sexos.

Pesquisas detectaram o vírus zika presente no cérebro e em outras regiões do corpo de crianças que nasceram com essa condição, confirmando, assim, a relação entre o número de ocorrências de microcefalia e a infecção das mães pelo vírus zika durante a gravidez (Teixeira *et al.* 2018). Além da microcefalia, a infecção por esse vírus está associada a outras comorbidades, e a junção destas anomalias congênitas é denominada síndrome congênita do vírus zika (SCZ).

O desenvolvimento dessa síndrome poderá ocorrer em qualquer fase da gravidez, porém quanto mais cedo a infecção aconteça, no primeiro trimestre da gestação, por exemplo, maiores serão as sequelas, pois nesse período a placenta ainda está muito vulnerável e não consegue proteger totalmente o bebê contra o vírus zika (Melo *et al.*, 2023).

A SCZ apresenta-se em diferentes níveis de gravidade, variando de acordo com a área cerebral afetada, período de infecção ocorrida na gestação e gravidade da infecção. Apesar da variedade de sequelas, alguns sinais são mais frequentes na SCZ, como microcefalia, comprometimento das funções sensoriais (visão e audição), dificuldade de coordenação, déficits motores e cognitivos e alterações da fala (Villachan-Lyra; Almeida, 2019).

Para Reily (2004), a fala é um aspecto tão fundamental na nossa sociedade que quem não fala é visto como alguém que também não pensa. Por isso, indivíduos como tal limitação são vistos como incapazes e pouco se espera deles. Diante disso, ressaltamos a dificuldade de compreensão e interação que as crianças acometidas pela SCZ terão na tentativa de se socializarem no meio em que vivem. Uma criança que não fala ficará à mercê da interpretação das outras pessoas, expressando-se através do comportamento que, muitas vezes, será interpretado como “inadequado”.

Isto mostra o quão importante é a comunicação, pois, sem ela, não existe inclusão. A comunicação que se dá de maneira funcional é aquela que permite que uma pessoa se engaje e participe ativamente das interações sociais, proporcionando-lhe qualidade em sua vida.

Em meados da década de 70, percebeu-se que pessoas com impedimentos de fala poderiam se beneficiar utilizando a Comunicação

Aumentativa e Alternativa (CAA), através do Método Bliss, que era utilizado inicialmente como um recurso para indivíduos com paralisia cerebral e outros distúrbios neuromotores que prejudicavam a fala, em sessões terapêuticas em clínicas ou escolas especiais (Reily, 2004).

A CAA é considerada uma das categorias da Tecnologia Assistiva (Berch, 2017), cujo objetivo é auxiliar indivíduos que não apresentam fala funcional, apresentando-se como outras formas de comunicação, além da oral. Nesse sentido, Rodrigues e Passerino (2013, p. 223) pontuam:

A Comunicação Alternativa possibilita uma ruptura com cenários de ações e de concepções corriqueiras do tipo: não falar associa-se a não poder manifestar seus desejos e opiniões ou ainda de que as escolhas devem ser feitas por outros que não o próprio sujeito, pois como ele não fala não há como expressar-se. Além de envolver recursos concretos como cartões, fotos, objetos reais e concretos, pranchas em papel com símbolos ou escrita, a CA valoriza as expressões corporais peculiares a cada sujeito. Ressalta a maneira própria do sujeito comunicar-se e proporciona, além disso, o uso de outros recursos de modo a facilitar e tornar viável as trocas comunicativas com o meio.

No cenário educacional, o professor de sala de aula regular se depara diariamente com situações que exigem a reflexão de sua prática pedagógica. A chegada dos estudantes com a SCZ tem exigido a busca por alternativas que visem ao processo inclusivo, pois são estudantes com comprometimento diversos.

As crianças acometidas pelo surto da SCZ estão na fase escolar, algumas já no Fundamental e outras na Educação Infantil, etapa relevante para o desenvolvimento da pessoa, onde ela passará por experiências e relacionamentos que não seria possível em qualquer outro contexto (Villachan-Lyra; Almeida, 2019).

Ao chegar à escola, essas crianças ampliarão as oportunidades de participação social na medida em que são compreendidas, expressando-se através de formas de comunicação alternativa.

Interagir com o mundo é poder apropriar-se dos marcos sociais e culturais, num processo mediado, transformando-se de acordo com a qualidade das mediações que são estabelecidas

com o outro, o que proporciona aprendizagens significativas que impulsionam o desenvolvimento de funções mentais superiores (Cunha, 2000, p. 22).

Para Vygotsky (2007), o aprendizado se dá através da interação do indivíduo com o meio, destacando a importância do ambiente social e cultural para sua formação. O sujeito não é um ser passivo, mas, sim, pleno, que age sobre o ambiente. O sujeito não está simplesmente imerso no ambiente, pois deve se relacionar com o mundo e, assim, interagir com ele, possibilitando a sua inclusão. É através das interações sociais que a criança, seja ela com ou sem deficiência, desenvolve-se.

Pensando nessa problemática, o *objetivo geral* deste estudo é analisar a utilização de um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão de uma criança acometida pela SCZ numa sala de aula regular de uma escola participante da Rede Pública do Município de Recife.

Dessa forma, definimos como *objetivos específicos*: a) Observar como se dá a realização das atividades pedagógicas dentro da sala de aula com a estudante acometida pela SCZ; b) Traçar um perfil comunicativo da estudante antes e após a intervenção com a CAA; c) Realizar intervenções com o professor sobre o uso da prancha de CAA através de atividades adaptadas por esse recurso; d) Acompanhar o processo do uso da CAA pelos sujeitos pesquisados durante as atividades pedagógicas; e) Avaliar os impactos da CAA na prática pedagógica do professor que contribuiram para a inclusão da estudante, fazendo um comparativo entre antes e depois da sua utilização.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente artigo abordará a origem do vírus zika na África, bem como a respeito da sua chegada ao Brasil, mostrando o cenário epidemiológico que se deu em nosso país em 2015. Trataremos também sobre a trajetória histórica da pessoa com deficiência, primeiramente no mundo e, em seguida, no Brasil. Falaremos sobre o percurso de eliminação por serem tidos como “castigos de Deus”, passando pela segregação social até chegarem à luta por inclusão a qual até hoje se encontram.

Feita a retrospectiva da pessoa com deficiência, será abordada a chegada dos estudantes com a SCZ nas escolas brasileiras, bem como os desafios encontrados pelos professores na hora de acolhê-los, reforçando a importância do trabalho em conjunto com toda a comunidade escolar e famílias.

Ainda neste estudo, mostraremos a CAA como um recurso fundamental para a substituição da fala ou para seu complemento, fazendo reflexões entre a teoria vygotskyana e a CAA como uma ferramenta que visa à eliminação das barreiras comunicativas, facilitando, assim, a interação dessas pessoas na sociedade na qual estão inseridas.

O estudo trará como sujeitos de pesquisa uma estudante do Ensino Fundamental I com microcefalia, paralisia cerebral e dificuldade na oralidade em decorrência da SCZ e o seu professor de sala de aula regular. Mostraremos algumas atividades adaptadas na prancha de CAA, utilizadas pelo professor durante as aulas que contribuíram para a inclusão da criança, facilitando a sua aprendizagem.

3 CONCLUSÕES

Diante do exposto, destacamos que no ambiente escolar, o professor que se utilizará de artefatos para incluir seu aluno, transformando aquele indivíduo passivo num sujeito ativo, através de adequações em sua prática com a finalidade de atingir o aprendizado de todos. Nosso estudo enfatizou a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como uma forma de apoiar o sujeito que estava integrado à sala regular, mas que ainda não estava incluído.

Assim, pudemos constatar que a utilização da CAA não apenas favoreceu o desenvolvimento cognitivo da nossa estudante de pesquisa, como também deu uma perspectiva de inclusão diferente ao professor, já que, segundo ele: “passei a ter uma perspectiva diferente da inclusão, onde agora eu saio da estudante com deficiência para os demais da sala”.

A estudante ampliou seu repertório verbal, passando a comunicar-se mais da forma oral do que através de gestos, conseguindo falar algumas frases a partir de três palavras, por exemplo. Além disso, percebemos que as atividades individuais na prancha e os textos que eram levados de

forma coletiva para o grande grupo deixavam a aluna mais interessada na temática trabalhada, participando ativamente, ao contrário do que percebíamos quando ela fazia atividade xerocada.

Esta pesquisa trouxe uma discussão importante no que se refere ao uso da CAA como um recurso de inclusão de crianças acometidas pela SCZ. A necessidade de estudos voltados para a área da inclusão, sobretudo para pessoas com deficiências múltiplas, é ponto de urgência, pois com a entrada dessas crianças na escola, forma-se um novo quadro na história da educação do nosso país.

4 REFERÊNCIAS

BERSCH, R. C. R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Microcefalia**. Biblioteca Virtual em Saúde, 2016. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/microcefalia/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

CUNHA, Maria de Fátima Gonçalves da. **Uso de Comunicação Alternativa e Ampliada e as possibilidades de interação com seus pares**: brincar, comunicar, interagir. 2000. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10618>. Acesso em: 3 jun. 2024.

MELO, Ana Paula Lopes de *et al.* Síndrome congênita do zika e impactos para as famílias: uma revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 28, p. 1425-1441, 2023.

TEIXEIRA, Gracimary A.; DANTAS, Dândara N. A.; CARVALHO, Gleyce A. F. de L.; SILVA, Ayla N. da; LIRA, Ana L. B. de C.; ENDERS, Bertha

C. **Análise do Conceito de síndrome congênita pelo Zika vírus.**

Natal: UFRN, 2018.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. Comunicar sim, mas como? Os sentidos produzidos sobre a comunicação alternativa por professoras de educação especial. *In*: PASSERINO, L. M. *et al.* **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 221-238.

VILLACHAN-LYRA, Pompéia; ALMEIDA, Eliana. **Síndrome congênita do zika vírus, microcefalia e outras alterações do neurodesenvolvimento**: guia prático para profissionais da educação. Curitiba: Appris, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A TUTORIA DE PARES E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS E COM A LITERATURA

Emerson da Costa Melo ¹
Bernardina Santos Araújo de Sousa ²

Palavras-chave: Tutoria de Pares, inclusão, educação profissional.

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

O presente estudo analisa a prática da Tutoria de Pares no contexto da inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nas últimas duas décadas, observou-se um avanço significativo na educação especial, como apontam Melo (2021) e Santos (2018), que destacam o crescimento da inclusão no ensino superior e na rede regular de ensino. De maneira similar, Beltrão, Alves e Martins (2023) notam o aumento das matrículas de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, impulsionado pela Lei nº 13.409/2016. Entretanto, a verdadeira inclusão vai além da mera presença física nas escolas; ela demanda ações mais eficazes (Marins, 2019). Galasso e Santos (2021) identificam desafios

1 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), IFPE - Campus Olinda/PE, ecm1605@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), bernardina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br.

consideráveis, como as altas taxas de evasão, ressaltando a necessidade de iniciativas que garantam a permanência e o sucesso dos alunos. Além disso, Silva e Dore (2016) evidenciam que a evasão de estudantes com deficiência é influenciada por fatores como a falta de acessibilidade e o atendimento educacional especializado. Portanto, promover a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar exige a implementação de estratégias eficazes que realmente atendam ao público-alvo da educação especial (Vilela; Galasso, 2021). Nesse contexto, é relevante destacar que o IFPE tem desenvolvido o programa Tutoria de Pares, estratégia voltada à promoção da permanência e do êxito desses estudantes. Atualmente, o IFPE conta com 236 estudantes com deficiência, dos quais cerca de 20% participam ativamente do programa. Estudos realizados sobre a Tutoria de Pares demonstraram a eficácia desta prática na inclusão educacional. No entanto, a “Tutoria de Pares” ainda é pouco pesquisada no Brasil, com poucas publicações disponíveis (Fernandes; Costa, 2015), inclusive no contexto da educação profissional. O processo metodológico deste estudo contemplou a pesquisa bibliográfica e documental, incluindo a seleção e análise de estudos que destacam os desafios e benefícios dessa prática. A estrutura do trabalho incluiu a descrição do processo de seleção e análise dos estudos, o paradigma da inclusão na educação especial, a implementação do Programa Tutoria de Pares no IFPE e as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

O processo de seleção e análise considerou estudos acadêmicos de diversas fontes e utilizou descritores específicos para refinar a busca. Foram consultados repositórios como “Catálogo de Teses e Dissertações Capes”, “EduCAPES”, “Periódicos Capes” e “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”. Critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos, resultando na seleção de oito estudos para análise inicial. A pesquisa revelou que a maioria dos estudos sobre Tutoria de Pares ocorre em universidades federais e escolas estaduais, com poucos estudos voltados às Instituições Federais de Ensino (IFs) ou à Educação Profissional Tecnológica. Os estudos selecionados apontaram que a Tutoria de Pares pode promover inclusão e êxito educacional, mas também destacam desafios como a necessidade de

melhor formação para tutores e adequações estruturais. A análise sugere que a Tutoria de Pares é uma estratégia promissora para a inclusão educacional, mas requer melhorias contínuas para maximizar seu impacto. Mais adiante, é conduzido um diálogo com as fontes de pesquisa, destacando que o campo da Educação Especial, historicamente separado da educação regular, foi marcado por práticas de exclusão e segregação, como observado por Mazzotta (1999). A transição para um paradigma inclusivo foi impulsionada por documentos como a Declaração de Salamanca (1994), que, segundo Kokkonen, Barbosa e Batista (2022), marcou uma mudança fundamental ao enfatizar que as instituições escolares deveriam adaptar-se às necessidades dos alunos. No Brasil, a implementação de políticas inclusivas na década de 1990, conforme discutido por Arruda e Dickson (2018), buscou substituir o modelo de integração pelo da inclusão, garantindo o direito à educação para todos os alunos. Nesse contexto, Uchôa e Chacon (2022) destacam a importância de valorizar as potencialidades dos alunos e romper com a visão patológica da deficiência. Sasaki (1997) reforça essa perspectiva, observando a necessidade de reestruturar as escolas para acolher a diversidade humana. Alinhando-se ao movimento inclusivo, o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) implementou o Programa de Tutoria de Pares. A trajetória do programa Tutoria de Pares no IFPE teve seu início em 2019 no Campus Palmares para atender uma estudante com deficiência visual no curso de Técnico em Rede de Computadores. Sem um núcleo do Napne ou pedagogos, a assistência social e a coordenação da assistência estudantil buscaram alternativas, resultando na escolha de um estudante monitor para apoiar a aluna. Com desafios semelhantes em outros campi, foi criado em 2021 um grupo de trabalho para elaborar o programa Tutoria de Pares e o regulamento de adaptação curricular. A aprovação final veio em 2022, com a inclusão do programa à Política de Assistência Estudantil. Atualmente, o programa está em vigor em várias unidades do IFPE, beneficiando 96 estudantes em 12 campi, o que destaca a sua aceitação institucional.

3 CONCLUSÕES

A Educação Especial evoluiu de um modelo segregado para uma abordagem inclusiva, possibilitando que alunos com deficiência frequentem

as escolas regulares. O IFPE destaca-se nesse contexto com o Programa de Tutoria de Pares, voltado para o desenvolvimento e êxito de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Atualmente, o IFPE atende 236 estudantes com deficiência e 96 participantes no programa, em execução em 12 dos 16 campi. Este trabalho discute a Tutoria de Pares, utilizando pesquisa bibliográfica e documental, mostrando sua eficácia na inclusão, mas também a necessidade de melhorias, como formação de tutores e recursos adequados. Assim, é essencial aprimorar as práticas para assegurar uma verdadeira inclusão, promovendo a participação ativa e significativa dos estudantes nas atividades escolares.

4 REFERÊNCIAS

ARRUDA, G. A. de; DIKSON, D. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/26zlwpo6>. Acesso em: 03 abr. 2024.

BELTRÃO, A. M. de F.; ALVES, R. P.; MARTINS, L. B. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Seven Editora**, [S. l.], p. 874–884, 2023. Disponível em: <https://x.gd/GFDQb>. Acesso em: 05 nov. 2023.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da Tutoria de Pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/2bg4fuz6>. Acesso em: 05 mai. 2024.

GALASSO, B.; SANTOS, D. V. dos. Trajetória da Educação Inclusiva no Ensino Médio Integrado da Rede Federal: fatores de evasão e permanência. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 23, p. 1–20, 2021. DOI: 10.22196/rp.v22i0.6069. Disponível em: <https://x.gd/Y2AEO>. Acesso em: 15 jun. 2024.

KOKKONEN, R. L. F.; BARBOSA, X. de C.; BATISTA, F. J. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 29–41, 2022. DOI: 10.30681/21787476.2022.37.2941. Disponível em: <https://tinyurl.com/23zuwsxl>. Acesso em: 30 mai. 2024.

MARINS, K. H. C. de. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para aluno com deficiência intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://is.gd/UAz2sk>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MELO, B. S. da S. C. **Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na educação superior**. 2021. 172 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021. Disponível em: <https://x.gd/i03R4>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SANTOS, T. B. dos. **Efeito da Tutoria por Pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física**. 2018. 127 p. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://x.gd/F7bux>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA. 1997. 76 p.

SILVA, I. M. de A. da; DORE, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 203–214, 2016. Disponível em: <https://x.gd/93hM9>. Acesso em: 23 mai. 2024.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. Disponível em: <https://x.gd/B9u4b>. Acesso em: 11 nov. 2023.

VILELA, M. A. M.; GALASSO, B. Inclusão de alunos com deficiência na escola regular: a tutoria por pares. In: VIESBA, L.; ROSALEN, M. **Educar sem excluir**: O papel da escola na vida das pessoas com deficiência. Coleção Educar sem excluir. Diadema: V&V Editora, 2021. p. 11-21. Disponível em: <https://tinyurl.com/2ywh2oss>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO

Laís Euzebio de Souza¹
Fabiana de Souza e Silva Dantas²
Ticia Cassiany Ferro Caavalcante³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A pesquisa é um recorte dos estudos realizados em uma Escola Municipal do Recife, localizada no bairro da Várzea, durante o ano letivo de 2023-2024 pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado “Concepções docentes sobre a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

A pesquisa, questiona os desafios enfrentados por professores na alfabetização de alunos com deficiência intelectual na EJA, focando nas percepções dos docentes e nas facilidades e dificuldades encontradas. Serão debatidas as concepções sobre Deficiência Intelectual e suas implicações no desenvolvimento das habilidades necessárias à alfabetização. Também serão discutidos os Princípios Legais sobre Deficiência Intelectual na Educação, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), e outras diretrizes

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PE, euzebio.lais@gmail.com.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PE, fabiana.silvadantas@ufpe.br.

3 Professora associada IV do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE), CE, UFPE - PE, ticia.cavalcante@ufpe.br.

legais para a educação inclusiva na EJA. Abordaremos os fundamentos teórico-pedagógicos da Alfabetização e Letramento na EJA, vinculados à perspectiva Vigotskiana, para entender o impacto do campo social e cultural no desenvolvimento cognitivo, destacando a aprendizagem como um processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a importância do professor nesse processo.

Por fim, a metodologia e a análise de pesquisa sobre o depoimento do Docente na EJA, que será dividida em: Formação de Professores, Planejamento e Avaliação, Estratégias de alfabetização, Estudantes com DI e aprendizagem. A investigação das concepções docentes é fundamental para estudar a alfabetização de estudantes com DI na EJA, os fatores que permeiam o alto índice de estudantes com deficiência analfabetos, o que impacta na aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual e questões dessa natureza. Dados que contribuem na melhoria das políticas educacionais inclusivas e estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem e a inclusão desses estudantes.

Palavra-chave: Deficiência Intelectual, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização.

2 DESENVOLVIMENTO

O estudo inicia na análise da Deficiência Intelectual (DI), delineando o diagnóstico contemporâneo e a influência nas habilidades cognitivas, considerando os fatores socioculturais. Justifica na alfabetização de indivíduos com DI, o transcender da instrução técnica e requer integração com o contexto sociocultural. Explora as adequações curriculares e metodológicas, como mecanismos fundamentais para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos inseridos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os caminhos traçados pela legislação brasileira em relação à pessoa com deficiência também são discutidos. Antes da Constituição Federal (CF) de 1988, as políticas se limitavam à saúde pública, ignorando as necessidades educacionais. Com a inclusão do atendimento educacional especializado no Art. 208 da CF de 1988 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, houve um avanço para a educação inclusiva no Brasil, incentivando a formação de

educadores e adequação curricular. A mudança de “deficiência mental” para “deficiência intelectual” pela AAMR em 2002 reflete um progresso conceitual. A Declaração de Montreal de 2004 e a LBI de 2015 reforçam esses marcos, garantindo direitos e promovendo a igualdade de oportunidades.

A partir disso é argumentado possibilidades práticas de aprendizagem através Teoria de Vygotsky (1993), na interseção entre as reflexões de Padilha (2017) sobre o desenvolvimento e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar e os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da alfabetização. Padilha destaca a importância da cultura na formação individual e social, influenciando a compreensão das relações interpessoais e da própria cultura. Na EJA, a alfabetização não se limita ao simples aprendizado técnico da leitura e escrita; inclui também o letramento, capacitando os alunos a compreender e utilizar a linguagem de forma reflexiva e contextualizada. Este artigo explora como as práticas pedagógicas na EJA podem promover não apenas habilidades de leitura e escrita, mas também a participação ativa e crítica dos estudantes na sociedade.

Por fim as análises sobre Concepções docentes sobre a alfabetização de estudantes com DI da EJA realizado na Escola Municipal do Recife durante 2023-2024, pelo PIBIC. A pesquisa emprega uma abordagem qualitativa, envolve observações de aulas e uma entrevista com 21 questões, categorizando as respostas em temas como Formação de Professores, Planejamento e Avaliação, Estratégias de Alfabetização, e Aprendizagem de Estudantes com DI. O estudo mostra a precarização da formação docente e seus desdobramentos, em contrapartida a facilidade na socialização e participação dos alunos com DI principalmente em debater temáticas da experiência social.

3 CONCLUSÕES

O estudo “Concepções docentes sobre a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, investiga os desafios enfrentados pelos professores ao alfabetizar alunos com deficiência intelectual na EJA. Os objetivos de compreender as percepções dos docentes sobre esse processo, identificando facilidades e dificuldades,

foram alcançados mostrando a precarização da formação docente e seus desdobramentos, na compreensão dos aspectos relevantes para a prática docente com pessoas com DI, da gestão escolar à professora regente. Além disso, a facilidade na socialização e participação destes estudantes, principalmente em debater temáticas que envolve a experiência social.

As Estratégias de Alfabetização e a Aprendizagem de Estudantes com DI, estiveram presente no objetivo de compreender a percepção dos professores em relação ao processo de alfabetização destes estudantes. Percebe-se que existe um forte estigma sobre eles como improdutivos ou difíceis de produzir conhecimento. As técnicas voltadas para o fundamental anos iniciais, utilizadas também na EJA não geram resultados esperados pela professora.

A pesquisa colocou a perspectiva teórica de Vygotsky como um referencial para entender como o desenvolvimento cognitivo é influenciado pelo contexto cultural e social, especialmente relevante na EJA. Porém, relatos do docente, na entrevista coletada, e registros de atividades nas observações em sala, apresentou que os docentes têm uma concepção de alfabetização, no domínio técnico da notação alfabética, como o método fônico, seja na leitura ou nas lógicas de funcionamento escrita, sendo observado até pela escolha dos métodos de memorização e avaliação.

Conclui-se que o estudo não apenas oferece as percepções dos docentes, mas também sugere estratégias pedagógicas como, a necessidade de formação docente especializada em DI e na EJA, de compreender o papel central que o planejamento e o plano de aula tem no ensino das pessoas com DI e da mobilização de profissionais de apoio escolar pedagógico para os estudantes. Esses aspectos nos possibilita refletir sobre a utilidade da pesquisa docente, acadêmica, política e pública em identificar as barreiras nas práticas pedagógicas e contribuir para construir avanços nas políticas educacionais inclusivas.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa** . Petrópolis: Vozes, 2017. 294p.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio**. 10. ed. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. 2008.

BRASIL. **Decreto N° 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Publicado em: 01/10/2020.

BRASIL. **Lei N° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Publicado em: 07/06/2017.

SANTOS, D, C. O. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.4, p.935-948, 2012.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. 06 de outubro de 2004. Montreal, Canadá: OPS/OMS. Tradução: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Montreal.pdf. Acesso em: 03/07/2024.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Vozes. Petrópolis, 2007..

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista brasileira de Educação Especial**, 23 (1), 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas.** Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. A. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología.** Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1997.

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM OLHAR PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Fabiana de Souza e Silva Dantas¹
Laís Euzebio de Souza²
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho teve como objetivos compreender os processos de alfabetização construídos pelos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como avaliar como os educandos com deficiência intelectual interagem com o objeto de aprendizagem e com a proposta de alfabetização usada pelo(a) professor(a) de EJA. As perguntas centrais do estudo foram: a) Os jovens e adultos com DI são alfabetizados e letrados na EJA? b) Como jovens e adultos com deficiência intelectual são alfabetizados na EJA?

A alfabetização é definida “como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças. É um processo complexo e multifacetado que envolve ações

- 1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPE, fabiana.silvadantas@ufpe.br
- 2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPE, euzebio.lais@gmail.com
- 3 Professora Associada IV do Departamento de Psicologia, Educação e Inclusão (DPSIE), Centro de Educação, UFPE, ticia.cavalcante@ufpe.br

especificamente humanas e, portanto, políticas” (MORTATTI, 2010, p. 329). A alfabetização está presente desde o século XIX, sendo considerada verdade científica e envolve políticas públicas, apesar da tendência em reduzi-la a aspectos neutros, técnicos e inquestionáveis (MORTATTI, 2010). Segundo Galvão e Leal (2005), estudantes do sistema de ensino brasileiro ainda apresentam altos índices de analfabetismo, apesar de permanecerem quatro ou cinco anos na escola. As autoras criticam o ensino da língua portuguesa fragmentado e descontextualizado, entendendo que todos os métodos de alfabetização possuem possibilidades e limites, sendo essencial ajustá-los às necessidades de cada aluno e exigências da sociedade atual (GALVÃO & LEAL, 2005).

A pessoa com deficiência intelectual apresenta dificuldades da aprendizagem e do desenvolvimento que resulta no impedimento ou limitação estrutural (neurológica) das funções cognitivas superiores, como por exemplo, as áreas que envolvem aprendizagem, compreensão, linguagem, percepção, memória, raciocínio, pensamento, percepção, pensamento abstrato, esquema corporal, coordenação visuo espacial, atenção, autonomia, capacidade de responsabilidade, dentre outros (SANTOS, 2012; BRASIL, 2020), havendo o comprometimento na adaptação ao ambiente e na ampla aquisição de informações. Entretanto, as limitações podem variar de acordo com o grau de comprometimento (intensidade e aspecto), isto é, dependem de quais áreas do cérebro são mais afetadas (LEITE, 2022). Considerando a singularidade de cada estudante com deficiência intelectual, a aprendizagem de conteúdos técnicos-teóricos e o processo de socialização frequentemente exigem práticas de ensino não tradicionais e que considerem as especificidades dos estudantes (SANTOS, 2012).

Apesar de considerar os aspectos biológicos e de algumas informações de natureza médica chegarem até a escola e ao educador através de laudos ou discursos médicos, a prática pedagógica baseada na perspectiva Histórico-Cultural nos conduz a uma passagem do ser biológico ao ser cultural por meio da significação do mundo e de si mesmo. Estamos diante de uma concepção de homem capaz de transformar profundamente a sua realidade biológica. É através das interações sociais que há um desenvolvimento cultural e formação da personalidade de maneira que as experiências interpessoais são convertidas para o plano intrapessoal.

Assim, para Vygotsky (2019), o ser humano é o conjunto de suas relações sociais, pois a formação do homem, ser historicamente situado, ocorre do plano social para o plano individual. É através da inserção na cultura que o ser humano transforma as funções biológicas (elementares) em funções superiores ou culturais, isto é, o homem deixa de ser natureza ao atribuir significado às ações e coisas; significado este que vai se tornando mais complexo com o passar do tempo devido à inserção no mundo simbólico e ao emprego de signos (Padilha, 2017).

O interesse em estudar a pessoa com deficiência intelectual no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) justifica-se tendo em vista que as pessoas com deficiência intelectual ao longo da história foram estigmatizadas devido ao preconceito, repúdio ao diferente (Leite, 2022). Além disso, a DI constitui um grande desafio para o professor que muitas vezes precisa utilizar uma multiplicidade de recursos para que ocorra a inclusão social da pessoa com DI. Por outro lado, os estudantes da EJA são, segundo Arroyo (2017), vítimas de segregação escolar-social-racial-espacial. É na EJA que as “hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho” (Arroyo, 2017, p. 15) são mais nítidas.

Palavras-chaves: Deficiência intelectual, Educação de Jovens e Adultos, alfabetização.

2 DESENVOLVIMENTO

O estudo foi realizado em uma abordagem qualitativa incluindo duas estudantes da EJA com Deficiência Intelectual (DI). A coleta foi realizada em sala de aula regular da EJA. O método utilizado foi a elaboração de um protocolo específico para analisar a leitura e escrita, com base nos estudos de Moraes (2012). Foi solicitado para as estudantes a escrita do nome completo, formação de palavras e frases com alfabeto móvel, bem como foi realizada a análise dos cadernos de aula e das atividades realizadas, desenho de figuras e escrita, produção oral de histórias a partir de imagens com sequência lógica e compreensão do gênero textual “notícia”. O material construído durante o estudo foi coletado a partir da transcrição

de gravações de áudio das aulas na turma da EJA e dos encontros, na biblioteca da escola, com as estudantes.

A Análise do Conteúdo (Bardin, 2016) constituiu o método de análise dos dados que se baseia na pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Foram criadas sete categorias para análise: a) Material didático; b) Interação com a proposta de alfabetização e com o objeto de aprendizagem; c) Facilitador no processo de alfabetização; d) Estratégias de aprendizagem usadas pelas estudantes com DI; e) Construção de hipótese durante a escrita alfabética; f) Compreensão textual; g) Gênero textual notícia como facilitador da compreensão.

Verificamos a utilização de material didático infantilizado em sala de aula, o uso de estratégias da memória associativa, estratégia de exclusão e construção de hipóteses em relação à escrita alfabética, pelas estudantes com DI.

Resultados parciais foram obtidos. Como facilitador do processo de alfabetização tem-se o ativamento dos conhecimentos prévios dos estudantes durante a explicação do conteúdo pela professora e como dificultadores, identificamos o uso de material didático infantil, a sobrecarga de trabalho da docente, o não planejamento de aulas adequadas e o desconhecimento das características da pessoa com DI.

3 CONCLUSÕES

Destacou-se a utilização de material didático pela professora de conteúdo infantilizado, mecanizado e sem sentido. A EJA está sendo ofertada na escola observada sem levar em consideração as necessidades e especificidades dos estudantes e a professora regente completa a carga horária sem formação específica. A EJA precisa ser reconhecida como direito constitucional e ser ofertada levando-se em consideração as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho de acordo como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no artigo 37.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Passageiros da noite: Do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p.7-50.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há um lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal (orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p.

LEITE, Madson Márcio de Farias. A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta às pessoas ao longo dos tempos. **Revista Ibérico Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v.8, n.01, jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção Especializada à Saúde.** Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos em Saúde. Portaria Conjunta, n. 21, de 25 de novembro de 2020.

MORAIS, Artur Gomes; CORREIA, Eliana Borges; ALBUQUERQUE, Telma Ferraz Leal de. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: Conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira Educ.** vol.15, n.44, Universidade Estadual Paulista. 2005.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.1, p. 9-20, Jan-Mar. 2017.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco Fundamentos de Defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p.

AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PEE/PE, COMO MECANISMO DE GARANTIA DE DIREITOS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Alberto Lopes dos Santos Freitas ¹

1 INTRODUÇÃO

A oferta de educação básica pública e com qualidade social, não se constitui em um privilégio, mas sim um direito público subjetivo, para que esta se materialize é necessário um plano com metas e diretrizes bem definidas. Neste particular, Pernambuco avançou quando da implementação do Plano Estadual de Educação (PEE/PE, 2015/2025).

Este é fruto da participação popular a partir de um amplo debate em todo o estado, tendo como interlocutor, entre a sociedade política e a sociedade civil, o Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, este alinha-se ao Plano Nacional de Educação- PNE, 2014 -2024 (Aguiar, 2022). Santos e Oliveira (2022, p. 108 in Aguiar, 2022) afirmam que as metas do PNE (2014-2024) e do PEE/PE (2015-2025) “estão entrelaçadas, na perspectiva da efetivação do direito a uma educação pública gratuita e de qualidade social, no Brasil e em Pernambuco”.

Neste estudo, estamos focando na meta 04 (quatro) do PEE/PE, a modalidade da educação especial, essa diz que, é preciso: “Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos

1 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal - PE, alberto.santos@ufpe.br

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Pernambuco, 2015).

Mantoan (2003) afirma que a garantia de direitos ao PAEE, além do acesso à escola, deve vir acompanhado da oferta de ensino com qualidade, para que o aluno desenvolva suas potencialidades em segurança, livre de preconceitos. Neste sentido, o alcance das metas e diretrizes do PEE são fundamentais ao combate das desigualdades socioeducacionais. De modo que, faz-se necessário que sejam monitoradas e avaliadas como previsto no Art. 4º. “O Estado, em articulação com a sociedade civil, procederá ao monitoramento contínuo, assegurando avaliações do Plano Estadual de Educação (Pernambuco, 2015).

Não obstante, “este processo tem encontrado dificuldades na sua execução” (Aguiar, 2019, s/p, in Santos, Andrade e Marques, 2019). A referida autora nos diz que, avaliações parciais são realizadas, a exemplo do Relatório anual apresentado pela Secretaria de Educação à Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (Idem). O Relatório Anual de Indicadores (RAI), surge a partir da Lei nº 13.273, de 05 de julho de 2007 e as alterações previstas na Lei nº 15.362, de 02 de setembro de 2014, Lei de Responsabilidade Educacional de Pernambuco.

Esta comissão, obriga-se a convidar,

Representantes da sociedade civil através do Conselho Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, do Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, do Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Estado de Pernambuco - SINTEPE, da União Nacional dos Dirigentes de Educação, da União dos Estudantes Secundaristas de Pernambuco e da Promotoria de Educação do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2007).

Estas assertivas, nos remetem a categoria de análise das políticas públicas no campo da educação, a da participação social, que “expressa, sobretudo, o fortalecimento da sociedade civil na perspectiva da definição, acompanhamento e avaliação da ação estatal” (Andrade, 2012, p. 122). Corroboramos com a ideia do referido autor, que entende participação “como estratégia de ação política dos sujeitos sociais com vista à

democratização da gestão pública” (Ibidem. p. 122). Sempre entendendo que esta participação está consubstanciada em cenários de constantes disputas.

Busca se identificar como a Educação Especial está apresentada no RAI (2019 a 2022), e se a metodologia utilizada auxilia no acompanhamento e avaliação das estratégias relacionadas a Meta 04.

A metodologia utilizada foi a análise documental, a partir da Análise de Conteúdo, Bardin (2016), que se compõe de três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

Palavras-chave: Plano Estadual de Educação; avaliação e monitoramento; Educação especial.

2 DESENVOLVIMENTO

O debate em torno do direito à educação para todos, com garantia a uma escola pública com qualidade social, tem assumido significativa importância no Planejamento da educação no Brasil. Neste sentido, urge a defesa das conquistas no campo da educação básica, de modo a que hajam esforços para fazer valer o texto constitucional CF/1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI-2008) e o PNE (2014/2024).

Neste bojo, o PEE/PE (2015- 2025) representa um importante instrumento para a efetivação das ações em torno da garantia de direitos ao PAEE, este alinhasse a CF/1988, o PNE 2014-2024 e a LDB/1996, inclusive, no que se refere a participação da sociedade no seu monitoramento e avaliação. Neste sentido, o RAI busca contribuir com este processo, de acordo com a Lei de Responsabilidade Educacional, o Secretário de Educação, deve até o dia 15 de novembro de cada ano, enviar à Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa, relatório com indicadores educacionais, dos últimos 4 anos (Pernambuco, 2007).

O RAI é composto por oito capítulos exigidos por lei, e, mais dois que lhe foram adicionados, são eles respectivamente: 1 – Alfabetização, 2 – Matrícula e Abandono Escolar, 3 – Taxa de Distorção Idade Ano, 4 – Docentes, 5 – Programas, 6 – Tempo de Estudo, 7 – Rendimento

Escolar, 8 – Infraestrutura, 9 – Principais Resultados e Iniciativas e 10 – Plano Estadual de Educação. Segundo a Secretaria de Educação, este relatório, se propõe a ser uma forma da população pernambucana conhecer/acompanhar as ações que são desenvolvidas no campo da educação (Pernambuco, 2007).

Ao procedermos com a exploração do material, emergiram categorias de análise, estas foram enumeradas para facilitar o tratamento dos dados, de maneira a podermos acompanhar na série histórica, aqui estudada, as informações relacionadas à Educação Especial.

No (RAI, 2019, p. 2010-2013) foram encontradas as seguintes categorias relacionadas à meta 04 do PEE/PE, 01-Orientação/apoio técnico. 02- Profissionais para atender ao PAEE/efetivos. 02.1-Profissionais para atender ao PAEE/contratos. 03- Programas, ações e serviços para o PAEE. 4.- Formação Continuada para professores (as)- Nada consta.

No (RAI, 2020, p.193-196), 01-Orientação/apoio técnico. 02-Profissionais para atender ao PAEE/efetivos- Nada consta; 02.1-Profissionais para atender ao PAEE/contratos. 03- Programas, ações e serviços para o PAEE. 4.- Formação Continuada para professores (as)- Nada consta; 05- Combate ao COVID - 19 e seus reflexos diretos.

No (RAI, 2021, p. 173-175) 01-Orientação/apoio técnico- Nada consta; 02- Profissionais para atender ao PAEE/efetivos. 2.1-Profissionais para atender ao PAEE/contratos. 03-Programas, ações e serviços para o PAEE; 4.- Formação Continuada para professores (as)- Nada consta;

No (RAI, 2022, p. 208-209), 01-Orientação/apoio técnico. 02-Profissionais para atender ao PAEE/efetivos- Nada consta. 2.1-Profissionais para atender ao PAEE/contratos- Nada consta. 03- Programas, ações e serviços para o PAEE. 4.- Formação Continuada para professores (as).

3 CONCLUSÕES

O RAI não oferece ao monitoramento e avaliação da Meta 04 do PEE/PE, a metodologia apropriada para a devida compreensão e acompanhamento pela sociedade, isto é percebido, pela omissão de indicadores educacionais que, nos oito capítulos exigidos em lei própria, estão explicitados.

Isto fica claro, também, na falta de uniformidade das categorias que emergem dos referidos documentos, assim como, na ausência de dados que tenham direta relação com as estratégias da referida Meta.

4 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Organização).- **Monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025): contribuições para o debate à luz do PNE 2014-2024.**

Brasília, ANPAE, 2022. Disponível em< <https://sintepe.org.br/wp-content/uploads/2022/08/tema-pne-livro.pdf>>. Acesso: 26 de jul. 2024.

ANDRADE, E. F.- **Sistemas municipais de educação: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local**- Campinas, SP.- Mercado de letras, 2012. (Série estudos em políticas públicas e educação)

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.- **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

PERNAMBUCO- **Plano Estadual de Educação**.- Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015. Disponível em< https://transparencia.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/plano-estadual-de-educacao_versao-final-07-06-2015-1.pdf> Acesso em: 07 de jul. 2023.

PERNAMBUCO.- Lei nº 13.273, de 5 de Julho de 2007.-**Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco**. Disponível em<<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1373&tipo=TEXTOATUALIZADO#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.273%2C%20DE%205,Educacional%20do%20Estado%20de%20Pernambuco.>> Acesso: 7 de Ago. 2024.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; ANDRADE, Edson Francisco de;
MARQUES, Luciana Rosa (organizadores).- **Políticas educacionais
no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições.**
[recurso eletrônico]. – Recife: Ed. ANPAE, 2019. Disponível em<<https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/114>>. Acesso: 26 de jul.
2024.

**RELATÓRIO Anual de Indicadores de Pernambuco – RAI.- Série
histórica, 2019 a 2022** Disponível em <<https://portal.educacao.pe.gov.br/rai-relatorio-anual-de-indicadores/>> Acesso: 28 de jul. 2024.

SANTOS, Célia Maria Vieira dos; OLIVEIRA, Dayzi Silva.- **Plano
Estadual de Educação de Pernambuco (PEE) e Plano Nacional de
Educação (PNE): Pontos e contrapontos sobre a educação infan-
til.** pp: 75 a 112. Disponível em< [https://sintepe.org.br/wp-content/
uploads/2022/08/tema-pne-livro.pdf](https://sintepe.org.br/wp-content/uploads/2022/08/tema-pne-livro.pdf)>. Acesso: 26 de jul. 2024.

CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Evanice Brígida Cavalcanti Lemos ¹
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/ APNEEPI introduzida em 2008 enquanto Política Pública em todas as escolas brasileiras, trouxe em seu bojo a necessidade de repensarmos e alinharmos as práticas escolares aos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 que fixa a educação como direito de todos e dever do Estado. A partir de então as legislações educacionais passam a estabelecer, entre os princípios norteadores do ensino no Brasil, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Dessa forma, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem mobilizado discussões, no âmbito da sociedade civil, no espaço escolar e no campo das pesquisas em educação, com vistas a garantir a escolarização da pessoa com deficiência no Sistema Educacional Comum (Mantoan, 2015).

1 Mestre em Educação básica pela Universidade Federal de Pernambuco -UFPE, evanice.clemos@ufpe.br

2 Docente pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, rafaella.sclima@ufpe.br

No período que antecede as Políticas Educacionais voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência esse público manteve-se em espaços segregados denominados classes ou Escolas Especiais. Destacamos aqui que as crianças com o diagnóstico de Transtorno do Espectro autista/TEA fazia parte desse público que esteve excluído da escola comum (Mantoan, 2015). Principalmente aqueles que não desenvolviam a comunicação funcional e não avançavam no sentido de manter o convívio social com seus pares de forma convencional.

Segundo a literatura científica a pessoa acometida pelo TEA costuma apresentar um conjunto de sintomas que podem ser divididos em duas categorias: dificuldade na comunicação e interação social e comportamentos repetitivos e restritos. Essas limitações costumam acarretar atraso no desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente podem apresentar dificuldades para formar frases completas, usar a linguagem de forma abstrata ou entender o significado de figuras de linguagem como metáforas, assim como dificuldades em iniciar ou manter conversas (Orrú, 2016).

O comprometimento qualitativo na área da comunicação verbal e / ou não verbal pode também se apresentar em pessoas com TEA com comunicação funcional e com menos desafios nas interações sociais. Esse fato demonstra a necessidade de um suporte para que a comunicação se desenvolva e as relações possam ser estabelecidas de forma que a pessoa com TEA expresse seus desejos e necessidades com autonomia. O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa/CAA é fundamental para o suporte na comunicação das crianças com desafios comunicacionais (Orrú, 2016).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa/CAA são recursos de Tecnologia Assistiva/TA, que consiste em procedimentos técnicos e metodológicos propostos para atender as necessidades de comunicação e aprendizagem de pessoas com impedimentos de comunicação (Manzini e Deliberato, 2004).

Como já apontado, a PNEPEI traz a inclusão enquanto perspectiva educacional para pessoa com deficiência e carrega em seu bojo as possibilidades para que essa inclusão aconteça trazendo o uso da CAA como possibilidade de comunicação para o estudante que necessita, além de trazer o professor do Atendimento Educacional Especializado/ AEE para compor o cenário escolar como mediador da inclusão. Definindo atribuições

para esse novo ator na Resolução nº 4/2009 do MEC e instituindo a Sala de Recurso Multifuncional/SRM enquanto espaço prioritário para esse atendimento (Brasil,2024).

Dentre as atribuições definidas para o professor do AEE está a de criar recursos de acessibilidade para que o estudante com deficiência/TEA possam desenvolver suas atividades escolares com a autonomia.

Dessa forma, o professor do AEE avalia, planeja e produz o Plano do Atendimento Educacional Especializado/PAEE definindo, junto a comunidade escolar, os recursos de acessibilidade que irão beneficiar o público alvo da educação especial atendido na SRM (Brasil,2024).

As crianças com TEA, com desafios na fala, podem não avançar no seu processo de alfabetização quando os recursos de CAA não são devidamente avaliados e utilizados durante esse processo.

A comunicação e a alfabetização são processos fundamentais para interação social e cultural de toda criança. Além de favorecer sua inclusão.

Para Vygotsky (2007), é através das interações sociais que a criança, seja ela com ou sem deficiência, desenvolve-se.

A partir dos desafios encontrados pela criança com TEA, com impedimentos comunicacionais, para interagir com seus pares na escola e conseqüentemente se alfabetizar, nosso trabalho surge com o objetivo geral de Investigar as contribuições do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa/CAA, pelo professor do Atendimento Educacional Especializado/ AEE, em Sala de Recurso Multifuncional/SRM, no processo de alfabetização, dos estudantes com Transtorno do Espectro do autismo/TEA.

Como objetivos específicos, buscamos: a) Identificar o conhecimento e a aplicabilidade da CAA pelo professor do AEE na alfabetização do estudante com TEA; b) Verificar o uso de CAA no Plano do Atendimento Educacional Especializado; c) Mapear as atividades utilizadas com a ferramenta de CAA no processo de alfabetização dos estudantes com TEA.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo está inserido no campo das discussões sobre a inclusão a partir do uso da ferramenta de Comunicação Aumentativa e Alternativa

(CAA), no âmbito do atendimento educacional especializado, para a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A CAA promove a acessibilidade comunicativa, fator determinante para o desenvolvimento integral ao estudante com TEA sem comunicação funcional.

Abordaremos a Comunicação Aumentativa e Alternativa como um importante recurso para a acessibilidade, já que permite que o usuário consiga se expressar a partir de gestos simples, como através do apontar para pictogramas, de modo que a alfabetização poderá se apresentar de forma menos desafiadora aliando CAA e aplicativos/jogos digitais nesse processo.

O estudo trará como sujeitos, seis professoras do AEE de escolas públicas da cidade de Recife que atendem estudantes com TEA com limitações comunicativas na Sala de Recurso Multifuncional. Mostraremos um aplicativo desenvolvido a partir desse estudo.

CONCLUSÃO

Constatamos que o uso da CAA contribui significativamente para a comunicação e a alfabetização dos estudantes com TEA em atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, já que sem a comunicação a criança não consegue interagir e expressar entre seus pares seus desejos e sentimentos e o professor tem limitações para identificar o momento do processo de alfabetização que seus estudantes se encontram. Sendo esse um impedimento para que se planeje atividades que favoreçam a aprendizagem.

Foi possível identificar que as professoras não dispunham de um aplicativo que unisse CAA e atividades de alfabetização, mas todas identificaram a importância motivacional para o processo de ensino-aprendizagem dessa ferramenta.

Em suma, constatou-se que o uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa unida a aplicativos e recursos tecnológicos pode potencializar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, auxiliando na autonomia e inclusão de estudantes com TEA com limitações comunicativas, permitindo a esses alunos o direito e a oportunidade de se desenvolverem e se alfabetizarem como os demais estudantes.

Os estudos referentes a inclusão da pessoa com deficiência são necessários, pois a chegada desses estudantes na escola requer mudanças de paradigmas e conseqüentemente um novo olhar para o processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em: 20 abr. 2024.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; GUARDA, N. S. da. Implementação de Recursos Suplementares de Comunicação: participação da família na descrição de comportamentos dos filhos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 217-240, 2004.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Sumus, 2015.

ORRÚ, S. E. *Aprendizes Com Autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis: Vozes, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR PARA OS JOGOS DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Arthur Souza de Paula¹
Lucas de França Leandro²
Ticia Cassiany Ferro Cavalcante³

INTRODUÇÃO

Os estudantes com deficiência intelectual encontram-se nos Sistemas de Ensino Nacionais, mas o processo de matrícula e permanência desses estudantes nas redes de ensino não se traduz na garantia da sua aprendizagem (Silva, 2018; Cavalcante, 2017; Cavalcante; Ferreira, 2011; Pletsch, 2013). Essa deficiência se centra, sobretudo, na questão cognitiva. Portanto, muitos professores não esperam que esses alunos aprendam e subestimam suas possibilidades de progressão, centrando-se nos aspectos relativos à socialização e nas dificuldades inerentes à deficiência (Goés, 2002).

Para Pletsch (2013), as dificuldades não são determinantes para o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, mas o desenvolvimento pode se tornar mais deficitário se a escola somente focar nas funções

- 1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, arthur.souza@ufpe.br
- 2 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Lucas.francal@ufpe.br
- 3 Professora Dra. do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais, do Centro de Educação da UFPE, ticiaferro@hotmail.com

psicológicas inferiores. Assim, por mais que esses estudantes possuam processos de abstração e generalização lentos, eles podem aprender e abstrair, e para isso são necessárias atividades que propiciem novas formas de construção de conhecimento e permitam a aprendizagem de conceitos científicos (Padilha, 2017).

Vygotsky (2008) defende que os conceitos científicos evoluem como os significados das palavras. Ao citar a constituição de conceitos da palavra, ele destaca sua característica processual, indo de uma generalização básica até formar conceitos. Assim, para desenvolver os conceitos, o estudante passa por um processo psicológico complexo, em que estão envolvidos diversos processos psicológicos superiores que não podem ser assimilados de forma simples.

Portanto, este resumo visa apresentar uma análise sobre as contribuições dos jogos voltados para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, sendo fruto de uma pesquisa de iniciação científica, a qual buscou investigar as potencialidades de adequação de jogos alfabetizadores para estudantes nessa condição.

DESENVOLVIMENTO

Por se tratar de uma pesquisa documental, a qual utiliza de métodos e técnicas para compreensão e análise de vários tipos de documentos, os quais ainda não passaram por um tratamento analítico (Vianna, 2013, p. 1 *apud* Mendonça, 2017), não havendo envolvimento de humanos.

O método de análise de dados desta pesquisa baseia-se nas contribuições de Bardin (1977) acerca da técnica de análise de conteúdo, usada para descrever e interpretar documentos, realizando descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas, reinterpretando as mensagens e atingindo uma compreensão além de uma simples leitura (Moraes, 1999).

Os objetivos da pesquisa foram: Analisar a perspectiva e dimensões da alfabetização que os recursos pedagógicos atendem; Verificar os possíveis objetivos pedagógicos; requisitos de alfabetização passíveis de aprendizagem; possibilidades de uso; níveis de conhecimento acessados; possíveis estratégias de aprendizagem e mediações dos professores; acessibilidade

aos estudantes com deficiência intelectual; adequações a serem realizadas; ludicidade para atender a escolarização desses estudantes.

Para a realização dos objetivos foi realizado um levantamento dos jogos voltados para apropriação do sistema de escrita que corresponderam aos seguintes critérios:

- Fazer parte dos jogos elaborados pela equipe do CEEL;
- Ter uma distribuição em grande escala para o Brasil;
- Voltados para a alfabetização;
- Destinado a escola pública.

Todos os jogos selecionados, sendo 28 ao todo, foram submetidos a um formulário com quatro categorias principais. A primeira categoria se refere aos requisitos de usabilidade (Suzerlly *et al* 2023) desses jogos, abarcando questões como o estímulo ao acerto, nivelamento gradual dos desafios e outras subcategorias.

Após isso, abordamos a categoria de alfabetização sob a perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1979; Ferreiro, 1985) no tangente às hipóteses de escrita alfabética contempladas pelos jogos, na concepção de Morais (2012) sobre o SEA, abarcando as habilidades de apropriação deste sistema, assim como os tipos de jogos e habilidades de análise fonológica trabalhadas por Leal, Albuquerque e Leite (2005) e, por fim, orientamos nossa concepção acerca das dimensões da alfabetização segundo Leal *et al.* (2020).

A categoria seguinte contempla algumas das dimensões de acessibilidade segundo Sasaki (2009), sendo estas as dimensões comunicacional, programática e atitudinal. Por fim, incluímos as funções executivas elencadas Diamond (2013 *apud* Freire, 2018), sendo estas a inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos até agora nos revelaram que os jogos contemplam somente uma das dimensões da Alfabetização, elencadas por Leal *et al.* (2020), referente à apropriação do SEA. Isso não torna os jogos simplistas, compreendemos esta dimensão como etapa base para

o desenvolvimento das outras, mas seria interessante trabalhar mais de uma dimensão por jogo.

Os jogos avaliados, em sua grande maioria, contemplam todas as hipóteses de escrita alfabética. Nesta categoria consideramos as sugestões de adaptações deixadas no manual docente. Além disso, os jogos também contemplaram grande parte das habilidades de apropriação do SEA, demonstrando seu compromisso com seu principal objetivo. Além disso, grande parte dos jogos contam com mecanismos de estímulo ao acerto e nivelamento gradual dos desafios.

Notamos que os jogos possuem a presença de agrupamentos, aspecto importante para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Além disso, os resultados obtidos apontaram que grande parte dos jogos não apresentam barreiras comunicacionais, programáticas ou atitudinais.

No que tange às funções executivas, grande parte dos jogos apresentaram ótimos resultados no quesito inibição e na memória de trabalho, estimulando o foco e a capacidade de monitoramento dos estudantes e trabalhando com associações, consolidação e instruções que permitam a operacionalização destes jogos. Entretanto, ao falarmos da flexibilidade cognitiva, os jogos, em sua maioria, só conseguiram contemplar os aspectos relacionados ao foco, não conseguindo trabalhar com a flexibilidade cognitiva ligada a perspectivas, prioridades ou regras.

Portanto, com a conclusão do estudo espera-se obter resultados que auxiliem na construção de uma tecnologia que ajude no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e tutoriais que auxiliem os professores a utilizar estes recursos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAVALCANTE, T.C.F. Dialogismo e impedimentos cognitivos: reflexões sobre a comunicação entre adulto e estudantes com deficiência intelectual. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(3):425-439, set./dez., 2017.

CAVALCANTE, T.C.F.; FERREIRA, S.P.A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciência & Cognição**, v.16, n.3, p.43-56, 2011.

FREIRE, Rosália Carmen de Lima. **PIAFEX-SD**: Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas para a Síndrome de Down. 2019. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Natal, RN, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização: Volume 6**. Cortez Editora, 2011.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva**. GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F., (Orgs). 4ª ed. ver. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia; COSTA, Patrícia Rocha; PIMENTEL, Rayssa Cristina Silva. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 40–56, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp40-56. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9757>. Acesso em: 7 ago. 2024.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-131, 2005.

MENDONÇA, PRISCILLA Bibiano de Oliveira. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Interfaces Científicas- Educação**. Aracaju. V.5. N.3. p.87- 96. Jun. 2017

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

DE MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista brasileira de Educação Especial**, 23 (1), 2017.

PLETSCH, M. D. **A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico**. In: S. M. F. MELETTI; M. C. M. KASSAR (Orgs.). Escolarização de alunos com deficiências. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, A. S. Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

PIRES, Suzerlly VL et al. Jogos Sérios como Subsídio Tecnológico na Educação de Crianças com Transtorno do Espectro Autista. In: **Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2023. p. 656-669.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE PESSOAS SURDAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS MARCOS POLÍTICOS

Silas Nascimento dos Santos¹
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante²
Wilma Pastor de Andrade Sousa³

1 INTRODUÇÃO

Os debates atinentes à inclusão de pessoas com deficiência, nos últimos anos, têm sido propulsores para que políticas públicas surjam. Neste sentido, surge, também, a necessidade de problematizar as intenções de tais políticas, como é o caso das que envolvem a educação bilíngue de pessoas surdas.

A educação inclusiva é um tema polêmico para a comunidade surda, pois divide opiniões entre a educação em escolas regulares e a educação bilíngue⁴, que respeita a cultura e a língua dos surdos.

1 Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, UFPE, silas.nascimento@ufpe.br.

2 Professora Associada IV do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE), Centro de Educação, UFPE, ticia.cavalcante@ufpe.br.

3 Professora Associada III do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE), Centro de Educação, UFPE, wilma.pastor@ufpe.br.

4 Reconhece a língua de sinais como a primeira língua (L1) e promove o aprendizado da língua oral/escrita como segunda língua (L2). Foca na valorização da cultura surda e no desenvolvimento de habilidades bilíngues.

Por esse viés, Mantoan (2003), defensora da inclusão, declara que esse movimento não requer práticas de ensino específicas para deficiências ou dificuldades; com mediação de qualidade, os alunos aprenderão dentro de suas capacidades, respeitando as possibilidades individuais.

Quadros (2019) atesta que pessoas surdas precisam de outras pessoas surdas. Para a autora, defensora da educação bilíngue, crianças surdas podem conviver com crianças ouvintes em outros contextos sociais, visto que a educação de surdos requer ajuntamento.

Dessa maneira, este trabalho, de cunho bibliográfico e documental, com base em Gil (2008), tem por objetivo discutir como a inclusão de pessoas surdas se engendra nos marcos políticos e, em que medida, a proposta de educação bilíngue é reconhecida cultural e linguisticamente.

Para esse debate recorreremos, além dos dispositivos legais que focam a educação surdos entre 1994 e 2021 como: Declaração de Salamanca; Lei que dispõe da Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (14.191/21), às discussões de Quadros e Schmiedt (2006); Almeida, Santos e Lacerda (2015); Quadros (2019).

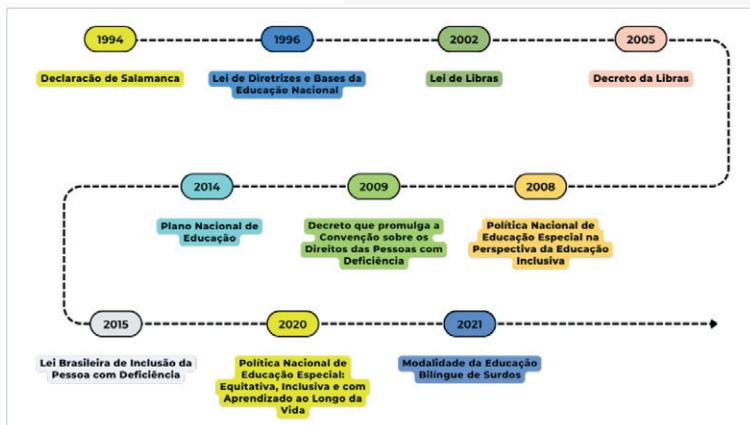
Palavras-chave: educação bilíngue; surdez; políticas públicas.

2 DESENVOLVIMENTO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento que proclama, desde 1948, direitos inalienáveis para todas as pessoas, assevera que todo ser humano tem, além da capacidade para usufruir dos direitos e liberdades, o direito de ser reconhecido como pessoa.

De tal modo, mesmo o movimento mundial da educação para todas as pessoas sendo fundamentado nos direitos humanos, não estariam, portanto, os direitos culturais e linguísticos do povo surdo garantidos? É o que veremos nos documentos subsecutivos apresentados no fluxograma a seguir. Por agora, dos principais repertórios deliberativos que transformaram a educação no país, analisaremos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de N.º 9.934/96; o Decreto de N.º 5.626/05; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 e a Lei Federal de N.º 14.191/21.

Figura 1. Fluxograma dos documentos legais que focalizam a educação de pessoas surdas entre 1994 e 2021.



Fonte: elaboração dos autores.

É a partir dos anos 90, influenciado por organizações internacionais, que o Brasil tem implementado políticas para a inclusão. A Declaração de Salamanca é um exemplo disso.

Advinda desse movimento, a LDB de 96 garante, dentre as mudanças, a nova modalidade de ensino: Educação Especial. Porém, na tentativa de assegurar a educação dos estudantes com necessidades educativas, ela marginaliza a educação de pessoas surdas e não contempla os sujeitos que possuem cultura e língua distintas, porque os métodos e as técnicas de ensino permaneceram na perspectiva de pessoas ouvintes, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa (LP) como L2 (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Mudando de década, o início dos anos 2000 do século XX é bastante significativo para a educação de surdos. Novas deliberações surgem e vão auxiliar outras políticas, como a Lei Federal de N.º 10.436/02, um dos documentos mobilizadores dos direitos do povo surdo; e o Decreto de N.º 5.626/05, que trata do que ainda não haviam assegurado: do uso e difusão da Libras e da LP para o acesso à educação. Caminhando para uma perspectiva de educação bilíngue. No entanto, não há como conjecturar o agrupamento de pessoas surdas na educação tal como está posto: escolas abertas a estudantes ouvintes, estudantes surdos dentro de escolas comuns e turno diferenciado para complementação curricular.

Nesse bojo, Almeida, Santos e Lacerda (2015) legitimam que o surdo não pode aprender a LP no mesmo espaço do ouvinte, visto que professores conduzem as práticas atendendo aos grupos majoritários, que têm a LP como língua materna.

A PNEEPEI, de 2008, surge com o carecimento de repensar os sistemas educacionais para que as especificidades de todos os estudantes sejam atendidas. Um fechamento de portas para o movimento de pessoas surdas, mesmo uma série de documentos solidificando seus objetivos. Como questiona Strobel (2008, p. 100): “É inclusão? É inclusão a pessoa ouvinte resolver o que é melhor para o sujeito surdo sem ‘sentir na própria pele’ as dificuldades e os sofrimentos dos surdos?”.

É profundamente grave o que orienta a PNEEPEI de 2008: que estudantes surdos estejam em salas comuns, mesmo que com os pares. Uma gigante incoerência, dado que, 2008, é instituído o Dia Nacional do Surdo, comemorado em 26 de setembro.

Como uma amostra da tenacidade da comunidade contra esses percalços, podemos aludir dois manifestos em prol do movimento bilíngue: o Seminário Nacional em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos, em 2009; e o Setembro Azul, criado em 2011, pela busca dos direitos fundamentais, sobretudo, a educação de qualidade para os surdos. É a partir desse movimento de relutância surda para as políticas linguísticas condizentes com a realidade cultural que a inclusão da educação bilíngue foi feita no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014.

Seguindo esse caminho, a Lei Brasileira de Inclusão: Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei Federal de N.º 13.156, de 2015, é mais uma norma. Nos 127 artigos, a LBI traz à tona uma série de questões, algumas fadadas, como a educação bilíngue de pessoas surdas reduzida à inclusão. A respeito disso, Quadros (2019) alega que há uma compreensão equivocada da Educação Inclusiva para surdos. É um atentado contra o surdo, enquanto indivíduo. A política precisa ser substituída pelo reconhecimento do direito surdo à educação a partir de sua especificidade e diversidade.

Esse reconhecimento manifesta-se em 2021, com a Lei Federal de N.º 14.191, que altera a LDB 9394/96. Agora, a educação de pessoas surdas tornou-se real. Não mais em escolas e classes inclusivas. Em escolas comuns, de modalidade bilíngue, do zero ano ao longo da vida,

perpassando pela educação superior e possibilitando o desenvolvimento e a progressão acadêmica sem maiores prejuízos e suportes necessários. Divergindo da vasta legislação, a modalidade prenuncia o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva.

3 CONCLUSÕES

Trouxemos à baila alguns marcos relevantes concernentes à educação bilingue da pessoa surda. À face do debate, esperamos que a Lei 14.191/21, que trata da modalidade de educação bilíngue de surdos, possa ser disseminada e, prementemente, efetivada.

Que a educação de surdos seja cumprida como manda a língua de sinais e a cultura visual. Que estudantes surdos e não surdos, pais, professores, pesquisadores e a sociedade, em geral, possam conhecer melhor esse novo dispositivo, orientando, sugerindo, acompanhando, implementando. Compreendendo os impactos, modificando, quando necessário, protestando, quando for preciso, gritando e sinalizando.

Pois, parafraseando Machado (2017), além desses grandes projetos, multiplica-se o trabalho de formiguinha, em uma imensa quantidade de escolas (bilíngues), por todo canto. Fruto do entusiasmo de uma professora (surda) empolgada, ou uma coordenadora (surda) bem-preparada, uma diretora (surda) atenta às necessidades dos alunos (surdos), uma comunidade (surda e ouvinte) disposta a pressionar e exigir. Por tudo isso, dá para ter esperanças. E sinalizar para a frente com o alento renovado.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.; SANTOS, G. F.; LACERDA, C. **O ensino de Língua Portuguesa para surdos**: estratégias didáticas. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 23, N.º 3, p. 30-57, 2015.

BRASIL. **Lei N.º 9394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei N.º 10.436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2002. **Decreto N.º 5.626/05**. Regulamenta a Lei N.º 10.436/02. Brasília, 2005.

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

BRASIL. **Decreto N.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

BRASIL. **Lei Federal de N.º 14.191**. Sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

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

MACHADO, A. M. **Caro Professor**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176p. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC, Florianópolis, SC.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

EDUCAÇÃO E SAÚDE: PARCERIAS ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA ALUNOS COM TEA

Daniella Ferreira Cordeiro¹
Maria Clara Pinheiro Silva²
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima³

1 INTRODUÇÃO

O presente relato é resultado de uma experiência decorrente do projeto de extensão “The Nika Project - Brasil”, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), realizado no período de 17/06/2024 a 17/07/2024. O projeto foi desenvolvido entre uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Recife, a Associação ComunicaTEA, mentores do Projeto Nika da Universidade Estadual de São Francisco (Califórnia, EUA) e alunos e professores da UFPE dos cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia. Esta experiência foi desenvolvida em duas escolas do Município de Recife, através de uma ação multiprofissional. No qual, objetivou capacitar os profissionais e discentes das áreas da saúde e educação, além de implementar a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no âmbito educacional. Visto isso, foram

- 1 Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), daniella.cordeiro@ufpe.br.
- 2 Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), clara.psilva@ufpe.br.
- 3 Doutora em Psicologia Cognitiva, professora da graduação em Pedagogia e da pós-graduação em Educação Básica no Centro de Educação - UFPE, rafaella.sclima@ufpe.br.

realizadas palestras e capacitações, além da promoção da acessibilidade comunicacional no ambiente escolar, valorizando todos os sinais expressivos dos indivíduos e facilitando o ensino/aprendizagem de crianças que apresentam necessidades complexas de comunicação. Esse trabalho colaborativo entre fonoaudiólogos e educadores reforçou a importância da parceria desses profissionais na promoção da acessibilidade comunicacional nas escolas, além de destacar o impacto positivo da união de diferentes instituições na promoção da educação inclusiva.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Uma das características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é o comprometimento na área da linguagem/comunicação, porém a comunicação é um aspecto essencial para interação humana, uma vez que esta é essencial para que ocorra um diálogo entre os indivíduos e no processo de troca de informações funcionais. Sendo assim, o ato de se comunicar é multimodal que não abrange apenas o sistema linguístico e representacional, e sim, expressões faciais, gestos simples e convencionais, escrita, movimentos, entre outras formas de nos expressarmos. Em decorrência disso, a CAA é uma subárea da Tecnologia Assistiva (TA), de “[...] prática clínica e educacional que se propõem a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência do indivíduo com distúrbio severo de comunicação.” (Walter, 2011,p.2). Através do uso de sistemas e recursos alternativos que oferecem possibilidades para se comunicar, a fim de substituir ou suplementar a fala humana, com outras formas de comunicação.

Sendo assim, durante os primeiros 14 dias de execução do projeto, foi realizada uma imersão entre os graduandos, oportunizando a interação com os membros do Nika Project. Esta etapa foi fundamental para estabelecer bases sólidas de cooperação e entendimento mútuo, além de permitir a troca de experiências e saberes entre as equipes envolvidas. Já que “na intervenção fonoaudiológica com o uso da CAA, considera-se tanto a possibilidade de expressão como de recepção de linguagem e tem o propósito de ofertar intervenção apropriada às necessidades e condições individuais dos usuários [...]” (Montenegro, et al., 2021, p.22).

Na primeira semana de ação do projeto nas escolas, foram realizadas observações não-participantes acerca dos espaços escolares, da rotina das crianças e como elas se comunicavam e a sua participação nas atividades escolares. Isso é importante para conseguir identificar como e quais são as maneiras que as crianças se comunicam com os outros sujeitos que fazem parte de sua rotina. Para isso, o grupo de alunos foi dividido em trios que continham 2 graduandos de fonoaudiologia e pedagogia e outro do The Nika Project. Durante esses dias de observação, também foi desenvolvido uma base de dados com as palavras que eram mais regulares na sala de aula e nos espaços escolares.

Foi realizada uma palestra “Protocolos de avaliação da CAA e como planejar a intervenção”, onde foram apresentadas avaliações da linguagem, ou seja, aspectos da linguagem expressiva, receptiva, sintaxe, morfologia e habilidades pragmáticas. Servindo como uma base para os fonoaudiólogos e pedagogos explorarem suas funcionalidades e aplicações no ambiente escolar.

Após encerrar as observações iniciais das escolas, foi realizado um encontro com todos os integrantes do projeto, inicialmente aconteceu uma conversa acerca das atividades desenvolvidas durante a semana e quais seriam as próximas ações. A seguir, fomos divididos em 3 grupos (criação de histórias, pranchas do ambiente e as pranchas de vocabulário completar). Participamos dos grupos destinados a criarem as pranchas que seriam utilizadas no PicSeePal juntamente com o método de Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo (DHACA).

Essas pranchas foram desenvolvidas através do sistema CoughDrop, ferramenta de comunicação e suporte da CAA. A primeira prancha criada foi voltada para saudações, utilizando palavras como: eu, você, oi, tchau, bom dia, boa tarde, boa noite, desculpa, por favor, obrigado, o que, com licença, tudo bem, algo para dizer, entre outras palavras. A seguir, desenvolvemos a prancha para uso na sala de aula, possibilitando que a criança realizasse o pedido dos principais materiais utilizados na sala de aula e a comunicabilidade de seus desejos para a professora. Já nas pranchas destinadas ao ambiente, foram analisados quais seriam os principais espaços que precisavam ser sinalizados com o uso de símbolos que consistem

em “imagens, fotografias, os desenhos de alta iconicidade, os desenhos abstratos e a ortografia tradicional.” (Walter, 2011, p.3).

Fig. 1: Foto ilustrativa do PicSeePal.



Fonte: Pagina da Web do PicSeePal.

Também elaboramos uma prancha inspirada nas zonas de regulação, material produzido pelo ComunicaTEA. Adaptamos as palavras, as cores e utilizamos os pictogramas da base de dados do ARASAAC. Moldando-as para o contexto social das crianças que usariam as pranchas na escola, com palavras menos rebuscadas e mais utilizadas no dia a dia. A intenção

da prancha é para expressar o que está sentindo no momento, dividimos em cores como verde, amarelo, azul e vermelho: feliz, ansioso, triste ou com raiva, por exemplo. Antes de encerrar o dia, foi discutido sobre os materiais produzidos e quais eram as finalidades desses materiais.

Outro momento importante foi a apresentação dos elementos confeccionados para uma parte da equipe escolar. A partir disso, foi explicado a importância das professoras analisarem os materiais e verem se sentiam falta de algumas palavras usadas por elas no cotidiano. Na volta para a sala de aula, fomos testar a funcionalidade das pranchas desenvolvidas.

Fig.2 : Momento de intervenção.



Fonte: Material de autoria.

Em seguida, nos foi apresentadas estratégias interventivas utilizadas por uma mestrandia da fonoaudiologia, a mesma nos auxiliou na introdução do método DHACA com esse aluno, através de questionamentos como: O que ele está fazendo? O que eu estou vendo?. E no lugar de realizar perguntas à criança, iniciasse com afirmações e assim conseguiria criar um vínculo e depois poderíamos realizar perguntas. Depois desse momento, conversamos com a AEE e a coordenadora para saber se elas tinham ideias de palavras que poderiam ser incluídas no vocabulário do DHACA, algumas ideias foram usar a imagem o nome de alguns profissionais que

as crianças têm aproximação, objetos que ajudam na regulação, alimentos que fazem parte da alimentação escolar, sucos que mais consomem, pictograma da escola e da casa.

Depois de finalizarmos as observações e as capacitações, dos discentes e docentes partimos para a finalização dos materiais que seriam utilizados na instituição, ambos foram plastificados e cortados com as devidas medidas. As produções finais abordaram as partes do corpo, rotinas visuais do banheiro, sinalização do parque e da sala de aula, dos cumprimentos, dos lugares que desejamos ir, dos materiais escolares, dos alimentos entre outras produções. Com base nesses primeiros momentos, as atividades foram estrategicamente desenvolvidas visando a continuidade e aprofundamento das práticas desempenhadas.

3 RESULTADOS

A participação neste projeto revelou-se uma experiência enriquecedora e transformadora para todos os envolvidos. O foco na CAA trouxe novas perspectivas sobre as possibilidades de comunicação para indivíduos com necessidades complexas de comunicação. Além disso, o trabalho realizado entre saúde e educação, foi essencial para estabelecer uma base sólida de cooperação e troca de saberes, e permitiram identificar as diversas formas de comunicação das crianças e a importância de adaptar os recursos educacionais para atender às suas necessidades específicas. A criação de pranchas comunicativas, utilizando o sistema CoughDrop, possibilitou o desenvolvimento de ferramentas práticas e acessíveis para uso em sala de aula e outros ambientes escolares.

O retorno às escolas com as pranchas desenvolvidas e a interação com a equipe escolar foram momentos cruciais para testar e ajustar os materiais, garantindo sua funcionalidade e relevância no contexto educacional. Este projeto não apenas ampliou o entendimento sobre a CAA, mas também reforçou a importância da colaboração interdisciplinar e da inovação na educação inclusiva.

4 REFERÊNCIAS

MONTENEGRO, A. C. A. et al. **Autismo comunica:** comunicação alternativa promovendo acessibilidade comunicacional. Relatos de experiências em Fonoaudiologia. Recife: Ed. UFPE, p. 18-31, 2021.

WALTER, Cátia C. F.. **A comunicação alternativa no contexto escolar inclusão de pessoas com autismo.** Curso de Formação inicial e continuada de professores da Baixada Fluminense para a inclusão de pessoas com NEE na educação básica e no ensino superior—Promovido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, p. 1-8, 2011.

ESCOLA REGULAR COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS COM A CULTURA SURDA

Thecia Karolina Souza de Carvalho ¹

Bruno Fernandes Alves ²

1 INTRODUÇÃO

Na história da educação de surdos, a concepção clínico-terapêutica moldou a visão da sociedade e de instituições educacionais sobre a surdez, tratando-a como uma deficiência a ser corrigida. Surdos foram educados com base no oralismo, abordagem que visa o desenvolvimento da fala como forma de comunicação. Com a ampliação dos estudos linguísticos e culturais em torno das línguas de sinais e da cultura surda, o oralismo foi gradativamente substituído pelo bilinguismo.

No Brasil, o movimento surdo foi importante para mobilizar a criação de políticas públicas em apoio à cultura surda. Com isso, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como meio de comunicação pela Lei nº 10.436/2002, sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626, o qual traz a necessidade da formação de profissionais para o ensino e inclusão de surdos em diversos âmbitos sociais.

A educação bilíngue é defendida e fomentada por novas legislações, como a Lei nº 14.191/2021 que a inclui como modalidade de ensino de surdos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996). Machado (2006) aponta a existência de uma filosofia oralista em escolas regulares, que considera

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, thecia.carvalho@ufpe.br

2 Professor da UFRPE/Sede. Mestre em Comunicação - UFPE, bruno.falves@ufrpe.br

a presença física como a única forma de inclusão de estudantes surdos em ambiente escolar de ouvintes. Essa abordagem ignora a identidade cultural da pessoa surda (Strobel, 2008; Gesser, 2009, 2012; Quadros, Massutti, 2007).

Com isso, cabe-nos questionar: de que forma a escola regular pode ser um espaço de experiências com a cultura surda? Que contribuições ela pode fornecer para a valorização cultural da surdez e da Libras? Assim, tivemos como objetivo geral investigar a presença da cultura surda em uma escola regular no município do Paulista - PE. Identificamos as práticas de inclusão tomadas pela escola e as interações que crianças ouvintes possuem com a cultura surda.

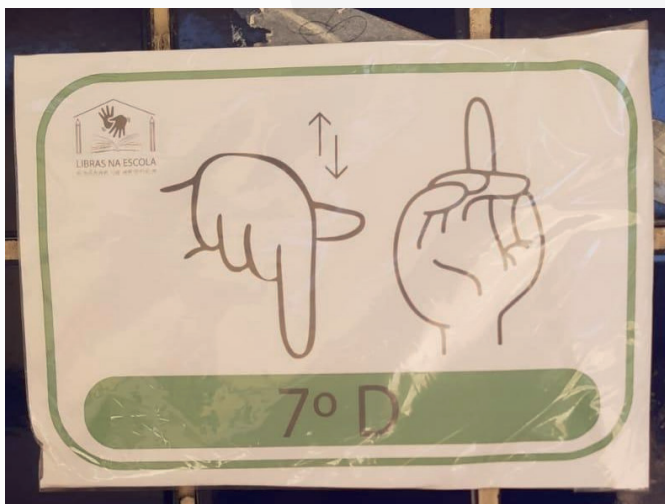
De acordo com Bondía (2002), tomamos a noção de experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma e deixa uma marca significativa. Mais do que o acúmulo de vivências e informações, a experiência é aquilo que mobiliza o sujeito e o coloca em relação direta com o mundo. O sujeito da experiência, neste sentido, se caracteriza por sua receptividade passional àquilo que o mundo lhe apresenta.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Lüdke e André (1986), a observação possibilita a aproximação com as perspectivas dos pesquisados, razão pela qual foi escolhida como um dos instrumentos para a construção desta pesquisa, com objetivo de conhecer a rotina das crianças e explorar o ambiente escolar. Além disso, uma entrevista individual foi feita com a professora regente do 5º ano e 28 crianças da turma responderam ao questionário, explicitando as vivências com a Libras. Os participantes terão codinomes de flores para preservar a identidade.

Durante a observação, foram encontrados cartazes que utilizam a Libras para indicar turmas e outros espaços da escola, como secretaria, direção e banheiro. Dessa forma, toda comunidade escolar tem a oportunidade de vivenciar a Libras através dos muros da escola.

Figura 1 - Cartaz do sétimo ano



Fonte: Autoria própria (2023)

Além disso, o alfabeto manual é encontrado na entrada da instituição. Usado para soletrar palavras da língua oral que não têm correspondência em sinais, como também para nomes próprios, o alfabeto manual é um dos primeiros recursos que se conhece ao aprender língua de sinais; mesmo assim, ele por si só não define a Libras (Gesser, 2009).

Figura 2 - Entrada da escola



Fonte: Autoria própria (2023)

A entrevista com a professora Girassol buscou conhecer a sua formação acadêmica e experiências vividas com surdos durante e após sua formação. Formada em Pedagogia há 17 anos e mestre em Educação

Matemática e Tecnológica, ela afirma que durante a sua formação, não teve nenhum contato com surdos ou com o aprendizado da Libras. Como iniciou a sua atuação na área de educação em 2007, a sua formação inicial ocorreu antes da regulamentação da Lei de Libras, tornando esta escola como o primeiro espaço de contato significativo com a cultura surda.

Girassol conta que no ano anterior teve a sua primeira aluna surda; a criança tinha o apoio de uma estagiária fluente em Libras, que ficou responsável pelo ensino da língua. Dessa forma, nota-se que, apesar de ser surda, a criança não teve contato com a Libras antes de ser inserida no contexto escolar, o que pode indicar que seus pais são ouvintes. Gesser (*ibid.*) indica que muitos pais ouvintes rejeitam a língua de sinais, por não saberem como lidar com a surdez dos filhos ou por serem influenciados pelo medo e desconhecimento.

Nesse contexto, a escola assumiu um papel crucial na vida da criança ao introduzir a Libras em sua rotina. A língua de sinais é uma das principais expressões da identidade surda, representando um elemento da cultura e sua principal forma de comunicação, que captura as experiências visuais dos surdos (Strobel, 2008).

Hoje, a inexistência de alunos surdos no 5º ano não impede que as crianças tenham experiências com a cultura surda. Dentre os 36 estudantes, há uma criança ouvinte filha de pais surdos, comumente chamado de CODA (*Child of Deaf Adults*). Questionado sobre suas experiências com a Libras, Lírio diz: “Eu sei falar em Libras, meu pai e minha mãe são deficientes auditivos e eles me ensinaram a falar. É muito legal ver eles falando, é muito legal aprender.”

Gesser (2012) afirma que o termo “deficiente auditivo” é usado por ouvintes alheios às discussões sobre surdez, por parecer mais correto. Mesmo assim, ela explica que ao olhar a surdez pelo viés cultural, não é uma deficiência. Assim, o uso da palavra deficiente é evitado por surdos e ouvintes inseridos nas discussões e comunidade surda. “Pensar tais termos é de suma importância, uma vez que eles têm implicações cruciais para a vida dos surdos.” (Gesser, 2009, p. 46). Mas o seu relato sobre a língua e a família indica que a criança não enxerga seus pais pelo olhar da deficiência.

CODAs vivem em um entre-lugar pois pertencem tanto à cultura ouvinte, como à surda (Quadros, Massutti, 2007). Esta fronteira linguística e cultural faz com que vivam em uma constante intersecção entre língua, idioma e cultura, enfrentando momentos de tensão e intraduzibilidade ao transitar entre os dois mundos.

Assim, a perspectiva bilíngue de CODAs em escolas regulares muitas vezes é ignorada, sem reconhecimento das suas especificidades culturais e linguísticas. Todavia, essa realidade não se aplica à Lírio. Dentre as 28 crianças presentes no questionário, 21 indicam que tiveram alguma experiência com a Libras. Dentre os relatos, destacamos algumas respostas.

Rosa: Eu sei um pouco de Libras, é muito legal. Ontem Lírio mostrou algumas coisas em Libras.

Margarida: Sim, foi bem legal, um garoto ensinou Libras pra gente.

Nesse sentido, a perspectiva bilíngue da criança não é apenas respeitada, mas reforçada e valorizada pelos colegas da sala. Através da sala de aula, o aluno expressa a sua língua materna e é reconhecido como uma criança que tem pais surdos, se tornando um ponto de contato com a língua de sinais. Em um dos momentos de observação, Girassol permitiu que a criança usasse os cinco últimos minutos da aula para ensinar sinais para a turma. Segundo ela, essa atitude trata-se de uma prática recorrente que os alunos apreciam, tornando a sala de aula um espaço acolhedor para a comunicação em Libras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo explorar de que maneira uma escola de ensino regular pode se constituir em um espaço propício para experiências com a cultura surda. Apesar dos desafios decorrentes da visão oralista, que muitas vezes ainda permeia o contexto educacional, as evidências mostram que a escola regular possui um grande potencial para ser um ambiente que não só acolhe, mas também valoriza e promove a cultura surda. Na escola pesquisada, essa potencialidade foi observada em várias dimensões: desde a presença de recursos visuais espalhados

pelos muros e corredores, até interações diretas que ocorrem dentro da sala de aula, envolvendo crianças surdas, ouvintes e CODAs. Desse modo, as experiências vivenciadas pelos sujeitos denota a produção de diferença e pluralidade no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Educação Inclusiva; Cultura Surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002:** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº14.191, de 3 de agosto de 2021:** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União. Brasília, 2021.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Paulo César. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do surdo egresso. IN: QUADROS, Ronice Müller de (Org.).

Estudos Surdos I: série pesquisas. 1ª ed. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 38-75.

QUADROS, Ronice Müller de; MASSUTTI, Mara. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. IN: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II:** série pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 238-266.

JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUAS RELAÇÕES COM AS FUNÇÕES EXECUTIVAS

Lucas de França Leandro¹
Arthur Souza de Paula²
Tícia Cassiany Ferro Cavalcanti³

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este resumo apresenta uma análise da relação entre funções executivas e a aplicação de jogos pedagógicos na alfabetização de estudantes dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um recorte, fruto da pesquisa de iniciação científica que buscou investigar as potencialidades e possibilidades de adequação de jogos alfabetizadores para estudantes nessa condição. A pesquisa focou sua análise nas caixas (1 e 2) de jogos alfabetizadores elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE (Brandão et al. 2005, Leal et al. 2014) e a caixa de jogos do projeto Trilhos da Alfabetização do Maranhão. Para tal, consideramos quatro categorias: jogos, dimensões da alfabetização (PNAIC, 2012), dimensões da acessibilidade (Sasaki, 2009.) e as funções executivas (Marques, Amaral,

- 1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, lucas.francal@ufpe.br.
- 2 Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, arthur.souza@ufpe.br
- 3 Professora Dra. do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais, do Centro de Educação da UFPE, ticiaferro@hotmail.com

Pantano, 2022). Buscamos compreender qual a resultante da relação entre essas categorias na usabilidade dos jogos por parte de estudantes com TEA, a fim de orientar adequações pertinentes para a aplicabilidade dos jogos, considerando as características dos estudantes dentro do espectro autista a partir dos estudos de Santos (2018), Brígido et.al. (2022), Silvia (2009), Schimidt (2016), Fonseca e Ciola (2016) sobre o transtorno.

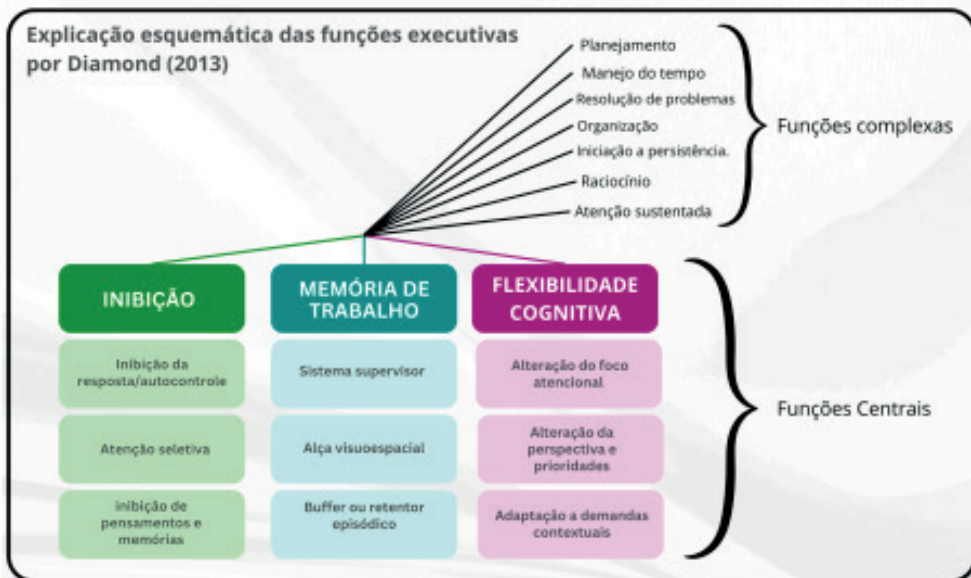
DESENVOLVIMENTO

O que conhecemos hoje como Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi descrito pela primeira vez em 1943 por Leo Kanner como “Autistic disturbances of affective contact” (distúrbios Autísticos do contato afetivo) a partir da descrição do caso de onze crianças que tinham um “isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina” (Santos, 2018, p.78). O que era compreendido, até o fim dos anos 80, como um tipo de psicose com origem na infância, hoje é reconhecido como um transtorno que envolve os campos sócio-comunicacional e comportamental, que variam em intensidade ao longo de um contínuo, demandando maior ou menor nível de apoio (Santos, 2018). São características típicas do Autismo: a abordagem social atípica; baixa reciprocidade sócio emocional; baixa qualidade e fluência na interação; interesses restritos; falta de sincronia na integração entre as diferentes habilidades de comunicação; aderência a rotinas, assim como os transtornos do processamento sensorial (Schmidt, 2018). Fonseca e Ciola (2016) pontuam outras características importantes, como a dificuldade da habilidade receptiva, falta de domínio linguístico, memória sequencial pobre, falta de controle inibitório, hipersensibilidade sensorial, e baixa percepção temporal e de finitude.

Brígido, Rodrigues e Santos (2022) expõem dados contundentes da relação entre o TEA e o desenvolvimento de funções executivas (FE’s), onde o prejuízo destas podem explicar muitos dos padrões comportamentais presentes em autistas. O estudo corrobora com autores como Freeman et al (2017), Leung et al. (2016) Hutchison et al. (2019), Kouklari et al. (2018), que ressaltam a necessidade de se considerar, no plano de intervenção, o treino das funções executivas, promovendo a autonomia,

inclusão social e aprendizagem acadêmica (Brigido, Rodrigues e Santos. 2022). Romine e Reynolds (apud Marques et.al 2022) pontuam que as funções executivas desenvolvem-se com maior intensidade entre os 6 a 8 anos de idade e continuam sua evolução até o início da vida adulta. Ademais, estudos relacionam as FE’s à aprendizagem e ao desempenho escolar em habilidades como leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático (Arán Filippetti; López, 2013 apud Freire 2018).

Quadro 1: Explicação esquemática das funções executivas de Diamond



Ao pensarmos na criança autista na escola formal os desafios são inúmeros: baixa expectativa acadêmica, falta de formação dos professores sobre o tema, currículos engessados, metodologias e atividades que desconsideram a particularidade desses estudantes. São obstáculos comuns enfrentados por esse alunado (Schmidt 2016); barreiras que se erguem afastando-os da escola, prejudicando a sua socialização e desenvolvimento intelectual (Vygotski, 1991). É diante desse contexto que os jogos alfabetizadores se mostram uma potente ferramenta didática. Além de ensinar e reforçar habilidades pedagógicas, possibilitam situações de grupo mais ou menos organizada e estruturada, mediante a regras pré estabelecidas e desafios que exigem do participante a ativação das FE’s, assim como o treino de habilidades comunicacionais na situação de grupo, iniciativa

a conversação, entre outras. Ademais, são formas de representar a realidade, permitindo à criança incorporar dimensões da cultura e através da ludicidade atuar no mundo (Froemberg, 1987 apud. Brandão, 2008).

Leontiev (1988 apud Leal, Albuquerque e Leite. 2005) classifica os jogos em dois tipos, de enredo e de regras. Nos primeiros, as crianças representam situações, narram e vivenciam histórias simulando o mundo adulto, muitas vezes ressignificando-os de forma criativa, aprendendo sobre a realidade humana. Nos jogos de Regras a atenção dos participantes está sobre as regras compartilhadas, seus comportamentos precisam ser controlados e submetidos a acordos pré-estabelecidos, a exemplo do xadrez, dama, dominó etc.

Nesse tipo de jogo há o desenvolvimento de atitudes morais e sociais, o aprendizado de que há na sociedade regras compartilhadas, passíveis de serem modificadas, desde que haja um acordo entre as partes (Brandão et. al, 2008). A nossa pesquisa contou com a análise de 28 jogos de regras alfabetizadores destinados à escola pública, com distribuição regional e nacional. Utilizamos um formulário de perguntas sobre cada categoria, e subcategoria. As informações coletadas foram quantificadas e organizadas em tabela e gráficos onde pudemos, com base nas referências bibliográficas, aferir aspectos relevantes relativos às FE's.

Tomando como referência as dimensões da acessibilidade comunicacional, metodológica, programática e atitudinal, em 23 dos jogos, os instrumentos, as regras e dinâmica, estimulam uma maior atenção ao jogo e capacidade de monitoramento, promovendo o foco. As instruções, utilização de imagens, relação imagem e escrita e frequência e repetição de procedimentos, também foram avaliados positivamente no sentido de favorecer a memória de trabalho. Por outro lado, ao considerarmos aspectos relacionados à flexibilidade cognitiva, a grande maioria dos jogos não expõe o estudante a situações problema em que tenham que se deparar com diferentes pontos de vista ou escolha de prioridades, assim como não explicitam a duração dos procedimentos, fator determinante para a administração do tempo durante as partidas, o que também é fator relevante para um maior engajamento no jogo.

CONCLUSÕES

A partir dessas considerações, avaliamos que a adequação desses jogos para promover a participação do estudante autista, requer, necessariamente, intervir nos requisitos de usabilidade, sobretudo no tocante ao aumento das recompensas sensoriais, estruturação e organização espacial dos seus instrumentos, assim como considerar o manejo do tempo. No entanto, é necessário sensibilidade para flexibilizar a administração desses requisitos em função do perfil particular desse estudante que, apesar de estar no espectro, tem características únicas. Dessarte, através dos requisitos de usabilidade, consciente do perfil cognitivo do aprendente, é possível estimular as FE's, melhorando a jogabilidade e, conseqüentemente, as habilidades necessárias à alfabetização.

4 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P. A; et al; **Jogos de alfabetização**; Editora Universitária UFPE, Centros de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, Recife-pe, p.1-80.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC**: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012. 47 p.

BRÍGIDO, E.; RODRIGUES, A.; SANTOS, **Correlações entre os Perfis Comportamentais, Funcionamento Executivo e Empatia na Perturbação do Espectro do Autismo:Orientações para a Intervenção**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.28, e0033, p.1-16, 2022.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo - fundamentos do programa TEACCH**.: o ensino estruturado para pessoas com autismo.. 2. ed. São Paulo: Book Toy, 2016. 123 p.

FREIRE, Rosália Carmen de Lima. **PIAFEX-SD: Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas para a Síndrome de Down.** 2019. 167 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MARQUES, A. P. AMARAL, A. V. M. PANTANO, T. **Treino de funções executivas e aprendizado.** 2. ed, ampl. e atual. - Santana de Parnaíba [SP]: Manole, 2022.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p.

SANTOS, Claudiana Prudência. O desafio da inclusão de alunos com autismo. In. SCHMIDT, Carlo. et al (orgs). **Autismo: caminhos para a aprendizagem.** Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, Editorial IbërAM, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHMIDT, C. et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** Revista Psicologia: Teoria e Prática, 17(3). São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. p. 222-235.

SILVA, M. Mulick, J. A. **Diagnosticando o transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Finais.** Psicologia Ciência e Profissão, 2009, 29 (1), p. 116-131.

VYGOTSKI., Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. 90 p.

O PAPEL DO INTERACIONISMO NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: UM OLHAR PARA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Patrícia Rocha de Santana¹
Antonio Francisco de Andrade Neto²

1 INTRODUÇÃO

O cenário da Educação Inclusiva, em dias atuais, apresenta diversos desafios, principalmente relacionados à adesão de políticas educacionais que pautem a aquisição da linguagem pelas crianças surdas. Em um contexto escolar em que o processo de alfabetização se volta aos falantes/ouvintes de Língua Portuguesa, é preciso refletir como os sujeitos surdos são tratados nesse processo. Ao considerar que, para as crianças surdas, a aquisição da Língua Portuguesa nunca virá de forma natural e espontânea, como ocorre com a Língua Brasileira de Sinais, *doravante* Libras (Quadros, 1997).

Atrelado a isso, é imprescindível considerar a discussão sobre a aquisição da língua materna, uma vez que há diferentes implicações quanto a esse conceito do campo linguístico. Neste estudo, porém, embasou-se no que foi proposto por Castro (2007, 2011), em que se considera a língua materna como inerente ao tempo de aquisição, porque “é a língua que

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol da Universidade de Pernambuco - UPE, patricia.rocha@upe.br.

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, andrade.neto@ufpe.br.

se sabe” e que torna um sujeito falante; no caso do surdo, um sujeito “sinalizante”. Em outras palavras, não importa o momento em que o sujeito surdo adquira a Libras, ela será sua língua materna, pois “guarda um traço de incomensurabilidade que a impede de ser incluída em uma lista de línguas. [...] É uma experiência inaugural, impossível de ser esquecida; mesmo quando a julgamos perdida, mesmo se não a reconhecemos na superfície da fala.” (Castro, 2011, p. 65).

Nessa perspectiva, ao pensar na necessidade da aquisição da Libras pelos sujeitos surdos desde os primeiros anos de sua educação básica, este estudo tem como objetivo discutir o papel da perspectiva interacionista em aquisição da linguagem - proposta por Lemos (1998, 1999, 2002) - na concretização da Meta 4 (e de suas estratégias) do Plano Nacional de Educação, *doravante* PNE³, a qual busca

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso a educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

2 DESENVOLVIMENTO

Mediante levantamento bibliográfico, é válido ressaltar que a escolha do PNE foi motivada por sua importância em determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em um certo período de tempo, o PNE atual segue vigente de 2014 a 2024, e pela necessidade de analisar como a Educação dos Surdos é entendida e defendida pelo Governo Federal. Assim, partindo de uma metodologia qualitativa – uma vez que se pretende ampliar a compreensão quanto à temática, através de técnicas interpretativas, visando à descrição e à análise detalhada dos

3 O Plano Nacional de Educação, *doravante* PNE, é um documento voltado para a determinação de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em um certo período de tempo, o PNE atual segue vigente de 2014 a 2024.

dados da pesquisa –, teve-se como propósito a reflexão da forma pela qual o Interacionismo em Aquisição de Linguagem pode contribuir para a efetividade da Meta 4 do PNE e a verificação das estratégias dessa meta, questionando quais são voltadas ao acesso a esse tipo de educação e quais discutem mudanças no currículo escolar.

Para fazer esta análise, deu-se os seguintes passos: **(a)** identificar as menções aos sujeitos surdos no texto das estratégias da Meta 4 do PNE; **(b)** classificar as estratégias em: Estratégia de Acesso ou Estratégia de Currículo; **(c)** discutir o papel da perspectiva interacionista para a efetividade da meta e como o documento dá espaço para o uso dessa abordagem.

3 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Nos resultados, constatou-se que, das 19 estratégias da Meta 4 do PNE, uma das estratégias – especificamente a de número 7 – trata da garantia de uma educação bilíngue aos sujeitos surdos de 0 a 17 anos, guiando-se à luz do pensamento defendido por Goldfeld (2002, p. 42), de que “o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, à língua de sinais, que é considerada a língua propícia aos surdos pela sua modalidade linguística espaço-visual e, como segunda língua, a língua oficial de seu país”. Além disso – devido a menções de “professores(as) do atendimento educacional especializado”, “profissionais de apoio ou auxiliares”, “tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos”, “professores de Libras”, “professores bilíngues” e “família” – entendeu-se que o documento considera, assim como a abordagem interacionista, que a criança é capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que lhe é anterior, ou seja, a língua já existe no meio social antes de a criança nascer, e assim ser capturada por ela. Para manter relações com essa língua, é necessária a interação da criança com a fala do adulto (instância de funcionamento da língua), mudando de posição em uma estrutura na qual comparecem o outro, a língua e o sujeito (Santana, 2015, p. 497).

Ademais, tal como mencionado por Pereira e Alves (2021), observou-se que a Meta 4 do PNE não aborda de forma clara e concisa uma organização curricular que norteie a educação inclusiva, especialmente

a educação dos surdos, então, mesmo que o documento preveja o atendimento educacional especializado, *doravante* AEE, a formação dos professores para oferecer esse atendimento, com materiais adequados de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, a materialização dos métodos para que essa política educacional seja efetivada é posta à margem. Em outras palavras, embora o Interacionismo em Aquisição de Linguagem seja percebido em trechos do PNE, não há um direcionamento que guia a aplicação da perspectiva interacionista defendida por Lemos (1998, 1999, 2002) em sala de aula para o ensino bilíngue, uma vez que, considerando o texto do documento analisado, “o aluno surdo egressa nas instituições de ensino e é contemplado somente com o AEE, sem um currículo” (Pereira; Alves, 2021) que aborde as especificidades que são necessárias para que sua educação se efetive.

Dessa forma, partindo do princípio que a educação é um direito social básico instituído pela Constituição Federal de 1988 no artigo 205, é preciso que a próxima versão do Plano Nacional de Educação invista em estratégias que preveja e direcione o ensino da Educação Inclusiva – baseando-se no Interacionismo em Aquisição de Linguagem, ao tratar de educação dos sujeitos surdos – para que a educação da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deixe de se apresentar como um direito parcial, “no qual contemplam em aspectos de acesso, e ignoram um currículo específico, não é possível exercer o direito de uma educação para todos, com as mesmas condições de acesso e permanência quando é menosprezado esse ponto” (Pereira; Alves, 2021).

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Interacionismo. Plano Nacional de Educação (PNE).

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 25 jun. 2014.

- CASTRO, M. F. C. P. de. A língua materna e depois. **Didáskomai**, Montevideo, n. 2, p. 63-76, 2011.
- CASTRO, M. F. C. P. de. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. In: LIERDEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Aquisição e patologias de linguagem**. São Paulo: Educ; Fapesp, 2007. p. 135.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.
- LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 8-18.
- LEMOS, C. T. G. **Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação**. 1999. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/relatorios/linguagem/linq17.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- LEMOS, C. T. G. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002.
- PEREIRA, V. da C. N.; ALVES, R. A. O Plano Nacional De Educação (PNE – 2014-2024) e a Educação Inclusiva no Contexto da Educação dos Surdos. **Revista Virtual P@rtes**, São Paulo, 13 set. 2021.
- QUADROS, R. M. **Educação de Surdos – Aquisição da Linguagem**. 1º Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTANA, L. da S. Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44 (2): p. 491-505, maio-ago. 2015.

O SISTEMA BRAILLE E A PESSOA CEGA NA SOCIEDADE ATUAL

Avaci Duda Xavier ¹

Karla Michelly dos Santos Fabrício²

RESUMO

O presente texto aborda o uso do Sistema Braille por pessoas cegas na atualidade. Sabe-se que durante anos a única maneira de proporcionar conhecimento aos indivíduos cegos era por meio desse sistema. No entanto, nas últimas décadas com o surgimento das chamadas tecnologias assistivas têm ocorrido um verdadeiro processo de desbrailização, ou seja, as pessoas cegas estão cada vez mais deixando de fazer uso do Braille. No contexto atual, em que a cada dia surgem novos artefatos tecnológicos que prometem interação, rapidez, facilidade e autonomia para estes sujeitos, a tendência é aumentar a desbrailização. Com o intuito de compreender como tal situação ocorre na prática, buscamos conhecer se as pessoas cegas ainda utilizam o Sistema Braille no seu dia a dia. Com relação a metodologia utilizada neste trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual dialogamos com cinco pessoas cegas para saber se elas ainda fazem uso do Sistema Braille ou se preferem utilizar outros meios tecnológicos. Para tal, fizemos entrevistas por meio de mensagens de texto e áudios de *WhatsApp*. Posteriormente, realizamos a apreciação

1 Professor da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Doutorando em Ciências da Linguagem - UNICAP. avacidudaxavier@gmail.com

2 Professora da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Doutoranda em Linguística - UFPE. karlafabricio@hotmail.com

das falas, por meio da análise de conteúdo de Bardin (2012). Obtivemos como resultados que todos os entrevistados ainda utilizam o Braille, no entanto, eles têm aderido ao uso das tecnologias digitais, a exemplo, dos leitores de tela. Para alguns deles, tais mecanismos, possibilitam mais autonomia e otimização do tempo. Ressaltaram também que as crianças devem continuar aprendendo o Sistema Braille, principalmente, para aprender a escrita das palavras.

Palavras-chave: Sistema Braille. Desbrailização. Tecnologia assistiva.

INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação a serviço da educação é uma das questões mais propagadas na atualidade. Quando se trata da aprendizagem da pessoa com deficiência (PcD) isso é uma questão que tem tomado espaço nos estudos de muitos pesquisadores. Ao falar do processo de inclusão social da pessoa cega, precisamos levar em consideração que ainda são muitas as barreiras que limitam a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

Para a realização desta pesquisa, buscamos responder a seguinte pergunta: As pessoas cegas ainda utilizam o Sistema Braille no seu dia a dia? A fim de chegar a tal resposta, construímos os seguintes objetivos.

Geral: Analisar se as pessoas cegas ainda fazem uso do Sistema Braille.

Específicos: Compreender qual é o espaço que o Sistema Braille ainda tem na vida das pessoas cegas pesquisadas; Conhecer que outros dispositivos são usados pelas pessoas investigadas no seu cotidiano e nos momentos de estudo.

Para a concretização deste trabalho realizamos entrevistas com 5 (cinco) pessoas cegas. Assim, elencamos três questionamentos, para serem respondidos pelos sujeitos pesquisados:

- Você ainda faz uso do Sistema Braille?
- Na sua opinião, o Braille tem perdido espaço com a chegada das tecnologias digitais?
- Que dispositivos tecnológicos você utiliza no seu celular ou computador?

Para a coleta de dados, utilizamos como metodologia a entrevista. Segundo Flick (2009), a entrevista tem por finalidade obter as percepções individuais dos entrevistados sobre um determinado tema. O nosso contato com essas pessoas se deu por meio de mensagem de *WhatsApp*, uma vez que essa ferramenta nos possibilita ter contato direto com as pessoas, mesmo elas estando distante.

De posse das respostas, fizemos as transcrições dos áudios. Depois, fizemos a análise do conteúdo. Para Bardin (2012), tal análise geralmente, apresenta três etapas, chamadas de “pré-análise”, “exploração do material a ser analisado”, “interpretação propriamente dita”.

O Sistema Braille surgiu no século XIX como um dispositivo tecnológico, que durante anos colaborou com a formação das pessoas cegas. Para Mosqueira (2010) o Braille deve ser ensinado para as crianças antes mesmo do momento da alfabetização, pois a criança deve, primeiramente, aprender a ter noção de espaço, de lateralidade e de domínios corporais, isso, contribuirá para que ela tenha mais domínio sobre a leitura e também sobre a escrita nesse sistema.

No entanto, nos últimos anos tem crescido a “desbrailização”, para Toniazzo (2021, p.15) este termo “é utilizado por pesquisadores ao se referirem à substituição do ensino do Sistema Braille por meios tecnológicos e programas da informática adaptados a pessoas cegas”. É neste contexto que, aparentemente, o Braille tem perdido espaço para alternativas no campo da tecnologia da informação e comunicação.

ANÁLISE E RESULTADOS

Quando perguntados se utilizavam o Sistema Braille, todos responderam afirmativamente, principalmente, para escrever. As pessoas 2 e 3 explicaram que por participar de atividades na igreja precisam escrever em Braille pois precisam fazer a leitura na missa. As pessoas 3 e 5 ressaltaram que em situações mais específicas precisam utilizar o Braille. O entrevistado 2 destacou que o Sistema Braille, é cansativo e que causa dores no braço e na mão. Entendemos que o uso constante da escrita Braille por meio da reglete e da punção pode causar lesões por esforço repetitivo.

A pessoa 5 explicita, em vários momentos, que é uma entusiasta dos meios tecnológicos e que só faz uso do Braille quando não tem alternativa. Entendemos que os sistemas educacionais devem acompanhar os avanços do tempo presente, mas não podem deixar de ofertar o ensino do Braille, pois haverá situações em que ele será mais viável.

Quando perguntados se o Braille tem perdido espaço com a chegada das tecnologias digitais - todos responderam que sim. Para as pessoas 1 e 5 isso acontece também pelo grande volume de folhas que é necessário para produzir textos em Braille.

O segundo entrevistado disse que as pessoas cegas estão usando cada vez mais os aplicativos e as ferramentas tecnológicas, mas questiona-se como irão proceder na ausência da internet, quando não conseguirem estar *online*. Sabe-se que internet, computadores e aplicativos ainda não estão ao alcance de todas as pessoas.

O entrevistado 3, faz uso de aplicativos, mas não dispensa uma folhinha com o texto escrito em Braille caso a tecnologia falhe. A pessoa 4 relata que o Braille é uma importante ferramenta para que o cego tenha acesso a escrita e a leitura. A pessoa 5, disse que, quando tornou-se cega, já tinha aprendido o Braille, mas sempre optou por usar os recursos digitais.

Os estudos de Bruno e Nascimento (2019), apontam que quando as pessoas com deficiência visual começam a utilizar os recursos e aplicativos acessíveis, elas deixam de utilizar o Sistema Braille quase que por completo. Para Toniazzo (2021, p.16) isso é justificado “já que os recursos de Tecnologia Assistiva são eficientes e acontecem em tempo real”. No nosso estudo, ao realizar as entrevistas, verificamos que todos os entrevistados fazem uso dessas tecnologias, um deles, inclusive, ressaltou sua preferência por tais ferramentas. O trabalho de Batista (2018), corrobora com nossos achados quando ela afirma que “o Sistema Braille é pouco difundido e utilizado, e que devido a isso as próprias pessoas com cegueira preferem as tecnologias digitais”.

Quando fizemos o terceiro questionamento, a maioria respondeu que faz uso de leitores de tela, o mais citado foi o NVDA. A pessoa 3 disse ainda que faz uso do *TalkBack* no celular e dessa forma consegue acessar quase todas as ferramentas que um indivíduo sem deficiência usa.

O sujeito 5 disse que utiliza o NVDA e que tentou usar outros leitores de tela mas que não conseguiu se adaptar.

Ao término dessa pesquisa, acreditamos que o nosso objetivo principal tenha sido alcançado. Dos cinco sujeitos entrevistados, todos disseram que ainda fazem uso do Sistema Braille, mas com menor intensidade. Isso confirma que o aparecimento da tecnologia digitais tem um grande impacto na diminuição do uso do Braille por parte das pessoas cegas, confirmando a tendência crescente denominada desbrailização.

Com relação ao espaço que o Braille tem na vida das pessoas cegas, ficou evidente que a utilização desse Sistema de fato tem diminuído. Dessa forma, o nosso estudo está em consonância com os de Bruno e Nascimento (2019), uma vez que ao começar a utilizar os recursos e aplicativos acessíveis, os cegos acabam reduzindo drasticamente o uso do Braille.

CONCLUSÕES

Após a realização desta pesquisa, constatamos que as pessoas cegas ainda utilizam o Sistema Braille, no entanto, a maioria, têm preferido fazer uso das tecnologias digitais. No tocante aos dispositivos utilizados pelas pessoas investigadas, verificamos que todos têm consciência da importância do Braille, mas, estão preferindo utilizar leitores de tela, a exemplo do NVDA no computador e do *TalkBack* no celular. Por outro lado, todos os participantes da pesquisa disseram que o Sistema Braille é a única forma do indivíduo cego ler e escrever com autonomia.

Esperamos, que mais pesquisas nessa área sejam realizadas, para que seja ampliada também a discussão de temáticas como: pessoa cega, Sistema Braille, desbrailização e tecnologia assistiva. Somos conscientes das limitações do nosso trabalho, por isso, ratificamos a importância da produção científica na área. Neste contexto, escrever sobre o Sistema Braille é dar protagonismo a um grupo ainda muito estigmatizado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2012.

BATISTA, Rosana Davanzo. O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização. São Paulo, 2018. Tese de Doutorado. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/04072018_131424_rosanadavanzobatista_ok.pdf . Acesso em: 15 de agosto de 2024.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins do. **Política de Acessibilidade**: o que dizem as pessoas com deficiência visual. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. e84848, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2010.

TONIAZZO, Fernanda Ribeiro. **Educação e linguagem** [recurso eletrônico] : estudo polifônico da compreensão leitora do cego congênito. Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de PósGraduação em Educação, 2021.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E A DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM, COMPLEMENTARIEDADES PARA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES NEURODIVERSOS/NEURODIVERGENTES

Georgia Daniella Feitosa de Araújo ¹

RESUMO

Este artigo objetiva aprofundar o debate teórico sobre os elementos constituintes das Práticas Pedagógicas Inclusivas no contexto de sala de aula regular considerando as contribuições da DUA – Desenho Universal da Aprendizagem no debate teórico para estudantes neurodiversos. Traçando o pressuposto da DUA como perspectiva que lança mão dessa abordagem no planejamento e implementação de propostas didáticas para o ensino, e nosso foco da educação Infantil. O conceito de neurodiversidade, data de 1994 a partir das contribuições da socióloga autista Jundi Singer que coloca o debate em um paradigma biopsicossocial em que o indivíduo é um sujeito dotado de potencialidades, cujo funcionamento neural é único, individual e subjetivo. Este modelo se contrapõe ao paradigma biomédico, onde o autismo e outras condições neurodiversas são tidas como doenças que requisitam de tratamento medicamento objetivando uma possível cura. Considerando a importância do diálogo teórico a cerca

1 Mestre em Educação Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/FUNDAJ georgiafeitosapsicopedagoga@gmail.com;

aprendizagem das infâncias neurodivergentes com a DUA e as propostas de práticas pedagógicas inclusivas

Palavras-chave: Autismo; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Desenho Universal da Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)“ que propõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, indistintamente. Esse é um ganho para todos os estudantes sobretudo a partir do modelo de inclusão total, modelo vigente na educação brasileira.

Contudo temos como objetivo destacar os princípios e as referências teóricas metodológicas que abarcam este referencial. Para além do debate arquitetônico a DUA, destaca a contribuição dos diversos campos científicos de modo transdisciplinar. Tendo sua origem nos Estados Unidos, em 1999, o conceito Universal Designer Learning (UDL), traduzido doravante como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) cujo objetivo fora reconfigurar as bases da aprendizagem visando a inclusão, O DUA baseia-se no conhecimento resultante de pesquisas e práticas oriundas de várias áreas do saber: a educação, a psicologia do desenvolvimento, as ciências cognitivas, as neurociências (CAST, 2011; Katz, 2014; Rose & Gravel, 2010) e ainda nos princípios do Desenho Universal (Alves et al., 2013; Mace, Story & Mueller, 1998, citado em Katz, 2013).

O Desenho Universal para a aprendizagem é concebido como um conjunto de estratégias, recursos materiais, arranjos dos espaços e organização do tempo visando tornar o currículo escolar acessível e, por conseguinte, remover as barreiras que se interpõem à aprendizagem na escola comum. Os constructos teóricos da área, apresentam o DUA como alternativa às propostas de “adaptação”, “diferenciação” e “flexibilização” curricular, tão difundidas nos documentos normativos e orientadores da área da educação especial inclusiva.

No debate a neurodiversidade como um termo tenta salientar sobre uma conexão neurológica atípica ou neuro divergente essa condição não se coloca como a doença a ser tratada, mas sim respeitada como outras

diferenças. Neste grupo encontram-se pessoas chamadas de autistas/ com autismo diversos níveis de suporte ou como a própria autora coloca nova categoria de diferença humana. Seguindo este raciocínio se a neuro atipicidade é uma doença então a neuro tipicidade também é.

O que nos convida a refletir sobre os elementos estruturantes das teorias que circundam o processo metodológico de ensino e aprendizagem dos estudantes neurodiversos/neurodivergentes.

2 NEURODIVERSIDADE, APRENDIZAGENS E INCLUSÃO ESCOLAR

A configuração construída a partir do marco conceitual da neurodiversidade, se propõe a levar em consideração as singularidades dos sujeitos a partir dos princípios de equidade para a aprendizagem. Sabe-se que o sujeito aprendente neurodiverso é um composto transdisciplinar onde os sentidos, os estilos de aprendizagens, estilos cognitivos são levados ao cenário com suas contribuições.

As individualidades, subjetividades e singularidades dos sujeitos e dos seus contextos também são considerados nas aprendizagens e desenvolvimento. Nesta configuração todos aprendem juntos, objetivando a autonomia e a participação, haja vista que a forma de distribuição dos conteúdos e feita de maneira respeitosa as individualidades de cada sujeito.

Salienta-se que os processos inclusivos e excludentes na escola comum vão desde o planejamento, ao currículo e às práticas pedagógicas que se constituem em inclusivas, ou seja, em Inclusão. Ainscow (1999) e Booth, Ainscow (2011), reportam-se à inclusão a partir da transformação educacional no nível de três dimensões interconectadas: “criando culturas inclusivas”, “produzindo políticas inclusivas” e “desenvolvendo práticas inclusivas”. É necessário, pois, pensar a inclusão numa perspectiva mais ampla, levando-se em conta a complexa trama de vertentes individuais e micropolíticas que assumem formas peculiares dentro de cada contexto escola.

O conceito de inclusão pressupõe participação e aprendizagem; também sugere o desenvolvimento de processos e práticas que procurem proporcionar a alunos com desafios a aprendizagem uma estrutura

educacional mais acessível possível, evitando a sua segregação. Segundo López evitar a segregação pode significar: a) a integração física nos espaços comuns da escola da comunidade escolar, sem participação nas atividades realizadas em conjunto com os pares, b) a participação pontual de alunos com NEE em atividades conjuntas na sala de aula, ou ainda c) a participação integral destes alunos no currículo comum, com objetivos diferenciados (López, 2012)

Corroborando com o debate, Ainscow e Miles (2013) quatro dimensões que permitem uma compreensão do conceito de inclusão, em termos de princípios e de práticas, a saber: (1) a inclusão é um processo, (2) a inclusão interessa-se pela identificação e eliminação de barreiras, (3) a inclusão procura assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos e (4) a inclusão dá particular ênfase à educação dos alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.

3 DIÁLOGOS ENTRE A DUA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Historicamente o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é em suma atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST) (Edyburn, 2010; Alves, Ribeiro & Simões, 2013) e que corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas para além do desenvolvimento curricular (CAST, 2014) que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (Domingos, Crevecoeur & Ralabate, 2014; Rapp, 2014). (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 132).

Os princípios do Desenho Universal são apresentados por Cast. (2011, *apud* PRAIS, 2017) da seguinte forma:

1. Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação, ou seja, apresentar a Informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso. Esse princípio consiste em: propiciar opções para a percepção [visual, auditiva etc.], oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos; oferecer opções para a compreensão;

2. Proporcionar Modos Múltiplos de Acabo e Expressão, em outras palavras, permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos, assim o planejamento pedagógico estará orientado a oferecer opções para a atividade física, a expressão e a comunicação e as funções executivas;
3. Proporcionar Modos Múltiplos de Auto envolvimento, o que implica em estimular o interesse e a autonomia dos alunos e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas, bem como, oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência e a autorregulação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando fomentar o debate da inclusão escolar do publico neurodiverso/neurodivergente, dar-se-á através de abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades individuais, o DUA permite definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos os alunos, e não apenas para alguns (CAST, 2014;)

Percebe-se que os princípios que regem a DUA estão alinhadas com os princípios das praticas pedagógicas inclusivas em prol do desenvolvimento e aprendizagens de todos os estudantes, inclusive os neurodiversos/neurodivergentes.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. Falmer Press. London, 1999.

ALVES, M. M., Ribeiro, R., & Simões, F. (2013). Universal design for learning (UDL): Contributos para uma escola para todos. *Tecnologias da Informação em Educação, Indagatio Didactica*, 5(4), 121-146.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Portugal, v. 5, n. 2, p. 126 – 143, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>
Acesso em: 09 de julho. 2024

ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298f, 2018. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y
Acesso em: 09 de julho. 2024

REDUÇÃO DA REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EREM PROFESSOR TRAJANO DE MENDONÇA

Carlos Eduardo Gomes da Silva ¹
Doriele Andrade Duvernoy ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, representa uma fase crucial no desenvolvimento dos jovens, preparando-os para o exercício pleno da cidadania, a continuidade dos estudos em níveis superiores, e para o ingresso no mercado de trabalho. Este ciclo educacional, que abrange aspectos formativos, sociais e profissionais, carrega consigo desafios específicos, sendo a alta taxa de reprovação no 1º ano um dos mais significativos. Segundo o Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018), as escolas brasileiras registram um índice de reprovação de 15,8% nessa série, configurando-se como um dos maiores obstáculos ao sucesso escolar e à retenção dos estudantes.

Em Pernambuco, desde a implantação do modelo de Educação Integral em 2000, tem-se observado uma diminuição nos índices de evasão e reprovação. Esse modelo, centrado no protagonismo juvenil e na pedagogia da presença, propõe uma educação que vai além do conteúdo

1 Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco, carlos.egsilva@adm.educacao.pe.gov.br

2 Doutora em Educação (Université Lumière Lyon 2) doriele.andrade@upe.br

acadêmico, abrangendo o desenvolvimento integral do estudante. No entanto, a EREM Professor Trajano de Mendonça, apesar de ser uma das escolas que adotam esse modelo, enfrentava dificuldades significativas no 1º ano do Ensino Médio, com altos índices de reprovação que exigiam uma intervenção direcionada.

A EREM Professor Trajano de Mendonça, localizada em uma área urbana de Recife, faz parte de uma rede de escolas de referência em Ensino Médio Integral no estado de Pernambuco. Ao longo dos anos, a escola vem desempenhando um papel fundamental na formação de jovens, preparando-os para os desafios do futuro. Contudo, a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio tem se mostrado problemática, especialmente no 1º ano, onde a adaptação ao novo ambiente escolar, às exigências acadêmicas e às novas responsabilidades muitas vezes resulta em desempenho abaixo do esperado e, conseqüentemente, em reprovação.

Esses altos índices de reprovação foram diagnosticados como um reflexo das dificuldades enfrentadas pelos alunos na adaptação ao novo ciclo educacional. Muitos estudantes chegam ao Ensino Médio com deficiências significativas em áreas fundamentais, como Língua Portuguesa e Matemática, conforme constatado nas avaliações diagnósticas realizadas. Esses resultados indicaram a necessidade de um acompanhamento mais próximo e direcionado para esses alunos, com o intuito de evitar a reprovação e promover o sucesso acadêmico.

O principal objetivo desta intervenção foi reduzir a taxa de reprovação no 1º ano do Ensino Médio da EREM Professor Trajano de Mendonça, por meio da implementação de um instrumento de acompanhamento de estudos. Este instrumento foi concebido a partir dos princípios da Educação Integral, com foco no protagonismo juvenil e na pedagogia da presença, buscando promover uma maior participação dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem e uma presença mais ativa da comunidade escolar.

A hipótese central era de que a implementação desse instrumento, aliado ao suporte contínuo de professores, coordenação, gestão escolar e famílias, poderia potencializar as ações da escola no enfrentamento da reprovação, fortalecendo o engajamento dos estudantes com seus estudos e melhorando seus resultados acadêmicos. Além disso, considerava-se

a hipótese de que fatores externos e internos à escola, como questões socioeconômicas e deficiências estruturais, poderiam influenciar na efetividade do instrumento.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A criação do instrumento de acompanhamento de estudos foi um processo colaborativo, envolvendo não apenas a equipe pedagógica da escola, mas também os próprios estudantes, por meio de um grupo focal formado por alunos do 1º ano que apresentavam baixo rendimento. Esse envolvimento direto dos estudantes foi essencial para garantir que o instrumento atendesse às suas necessidades e se alinhasse com suas realidades.

O instrumento foi materializado na forma de uma Ficha de Acompanhamento Bimestral, na qual os estudantes registravam suas atividades, notas e planos de estudo. A ficha incluía itens que permitiam aos alunos anotar as atividades que comporiam suas notas bimestrais em cada disciplina, registrar os conteúdos a serem estudados e planejar seus momentos de estudo, tanto em casa quanto na escola. Além disso, a ficha continha um campo para o visto dos pais, garantindo que a família estivesse ciente e participativa no processo educativo.

A pedagogia da presença foi fortalecida por meio de encontros semanais entre os estudantes prioritários e seus professores, além de intervenções da equipe gestora nos casos mais críticos. Esse acompanhamento próximo permitiu uma avaliação contínua do progresso dos estudantes, possibilitando ajustes no planejamento de estudos sempre que necessário.

3 RESULTADOS

A implementação do instrumento de acompanhamento de estudos na EREM Professor Trajano de Mendonça trouxe resultados significativos. Comparando os índices de reprovação de 2017, que estavam em 14,6%, com os de 2018, que caíram para 8,8%, podemos observar uma redução substancial na reprovação do 1º ano do Ensino Médio. Esse resultado reflete o impacto positivo da intervenção, mostrando que a abordagem

adotada foi eficaz em promover uma maior autonomia e responsabilidade por parte dos estudantes.

A análise dos grupos focais indicou que a maioria dos estudantes que participaram ativamente dos encontros semanais e utilizaram o instrumento de forma consistente conseguiu reverter sua situação de risco. Dos 26 estudantes acompanhados de perto, 20 foram aprovados para o 2º ano, sendo que 6 desses conseguiram progressão plena e 14 progressões parcial. Esse resultado representa um sucesso de 76,92% entre os estudantes que estavam em situação crítica de reprovação.

A experiência de implementar o instrumento de acompanhamento de estudos revelou-se não apenas uma estratégia eficaz para reduzir a reprovação, mas também uma oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas e de gestão escolar. A pedagogia da presença, que foi um dos pilares dessa intervenção, demonstrou a importância de uma atuação mais próxima e atenta às necessidades individuais dos estudantes. Ao mesmo tempo, o protagonismo juvenil, incentivado pelo planejamento e gestão dos próprios estudos, reforçou a autonomia dos alunos e sua capacidade de enfrentar desafios acadêmicos.

Os resultados também apontaram para a necessidade de uma abordagem diferenciada para os estudantes que, por diversos motivos, não conseguiram acompanhar o ritmo das atividades propostas. Fatores externos, como questões socioeconômicas e familiares, mostraram-se limitantes para alguns alunos, sugerindo que a escola precisa ampliar suas estratégias de suporte, possivelmente em parceria com outras instituições e serviços de apoio.

Diante dos resultados positivos, a EREM Professor Trajano de Mendonça decidiu continuar utilizando o instrumento de acompanhamento de estudos no ano letivo de 2019, expandindo seu uso para outros estudantes prioritários, incluindo os que repetiram o ano. A adaptação do instrumento para outros contextos escolares, com as devidas modificações, também foi considerada, dada sua eficácia em promover a redução da reprovação e melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.

Essa experiência também contribuiu para o desenvolvimento profissional da equipe gestora e dos professores envolvidos, ao possibilitar uma visão mais integrada e colaborativa da gestão escolar. O sucesso da

intervenção reforçou a importância de políticas educacionais que valorizem a participação ativa de toda a comunidade escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes, elementos fundamentais para o fortalecimento da educação pública no Brasil.

Este relato de experiência demonstra que, com estratégias pedagógicas bem estruturadas e alinhadas aos princípios da Educação Integral, é possível enfrentar desafios como a alta reprovação no 1º ano do Ensino Médio. A EREM Professor Trajano de Mendonça, por meio da implementação de um instrumento de acompanhamento de estudos, conseguiu reduzir significativamente os índices de reprovação, ao mesmo tempo em que promoveu a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Os desafios enfrentados ao longo do processo evidenciam a complexidade da gestão escolar e a necessidade de abordagens integradas e colaborativas, que envolvam todos os atores da comunidade escolar. A continuidade e expansão do projeto em 2019 e nos anos subsequentes, assim como sua possível adaptação para outras escolas, indicam que essa estratégia pode ser replicada com sucesso em diferentes contextos educacionais.

Por fim, como gestor e pesquisador, destaco a importância de estar atento às necessidades dos estudantes e de buscar soluções inovadoras e participativas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A experiência vivida na EREM Professor Trajano de Mendonça não apenas contribuiu para a redução da reprovação no 1º ano do Ensino Médio, mas também deixou um legado de práticas pedagógicas que podem ser adotadas por outras escolas, contribuindo para a melhoria da educação pública em nosso país.

4 REFERÊNCIAS

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: . <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>Acessado em 30 de julho de 2018.

VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE ESCOLAR.

Margarete Cordeiro Costa Enes¹
Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim²

1 INTRODUÇÃO

O relato é resultado de uma experiência pedagógica de Estágio de Docência no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) com parceria da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) no primeiro semestre de 2023. Trata-se de uma atividade oferecida pelo referido mestrado para fins de integralização de créditos. A disciplina escolhida foi Educação Inclusiva e Diversidade Escolar, pelo interesse de estudar a realidade da formação inicial dos docentes de licenciatura em pedagogia, no que diz respeito a temática da Educação Especial inclusiva, pois é tema da minha pesquisa de mestrado.

Por se tratar de um relato de experiência do estágio de docência, este artigo pretende responder a seguinte questionamento: Como o curso

- 1 Aluna do Mestrado em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ
- 2 Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e supervisora do Estágio de Docência da discente do Programa de Pós Graduação do Mestrado em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ

da graduação de licenciatura em Pedagogia, está abordando a temática da educação especial inclusiva na formação inicial dos docentes?

Então o objetivo deste artigo é relatar a experiência vivenciada no estágio de docência, desenvolvidas na disciplina Educação Inclusiva e Diversidade Escolar, de como a formação inicial de uma turma do curso de licenciatura em Pedagogia está abordando a temática da educação especial inclusiva.

Para a construção deste relato foram mobilizadas as memórias das experiências vividas com a professora da disciplina e também supervisora do estágio de docência, através do planejamento e das estratégias de ensino, e com os docentes em sala de aula, aproveitando também toda a minha experiência vivida em sala de aula no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que fez com que o estágio tivesse trocas de conhecimentos de todos envolvidos (mestrando, professora titular e graduando), nas diversas etapas da educação (educação infantil, anos iniciais e anos finais), na abordagem da modalidade da educação especial na perspectiva inclusiva.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O estágio de Docência faz parte da Portaria 52/2002, onde é oferecido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) com parceria da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), para o mestrando, para fins de integralização de créditos, que o define como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação no ensino superior, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de demanda social, mas optativo para o não bolsista, onde foi o meu caso, pois fiz para o enriquecimento profissional.

De acordo com Fazenda (1991), o estágio é um processo dinâmico, no qual ocorre a percepção da realidade concreta por meio da observação e da experiência, fundamentando as possibilidades de futuras atividades de intervenção pedagógica.

O dinamismo do estágio é indispensável para vivenciar práticas de ensino e aprendizagem, de modo que o estagiário do docência experimente,

durante a sua formação profissional, a realidade e os contextos nos quais ocorre o trabalho no ensino superior.

A disciplina escolhida foi Educação Inclusiva e Diversidade Escolar, pelo interesse de estudar a realidade da formação inicial dos docentes de licenciatura em pedagogia, no que diz respeito a temática da Educação Especial inclusiva, pois está relacionado com o tema da minha dissertação de mestrado sobre a formação docente na educação infantil para educação especial inclusiva.

A Disciplina de Educação Inclusiva e Diversidade Escolar, componente do currículo do 5º período do curso de Graduação de Pedagogia da UFRPE, sediado no departamento de Educação, voltado para a Educação Especial onde perpassa a todas as etapas do ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, que tem seu objetivo, de “Estudar sobre os atuais debates acerca da Educação Especial, o movimento dos processos inclusivos e de escolarização dos sujeitos com deficiência, com também os discursos da diversidade escolar, as pesquisas, as políticas educacionais e os contextos educativos, como contribuições, desafios e repercussões para práticas educativas e de escolarização”. A turma era composta de 20 alunos.

A metodologia de pesquisa aplicada, momento em que foi produzido conhecimento teórico e aplicação prática, dirigidos à solução de problemas reais na formação inicial, que diz respeito à educação inclusiva e diversidade escolar.

O primeiro momento, caracterizou-se pela conversação e interações com trocas de experiências ao lado da professora da disciplina e também supervisora do estágio de docência, montando o plano de Atividade para o Estágio de Docência abrangendo atividades de observação, participação em aulas teóricas e práticas, participação em atividades extraclasse e regência de classe, para o desenvolvimento do planejamento da disciplina nas aulas teóricas e práticas, como também estratégias de avaliação.

Momento esse, em que foram promovidas estratégias de ensino, para que os estudantes alargassem seu conhecimento, na formação inicial, quanto a educação inclusiva e a diversidade escolar.

Os conteúdos foram desenvolvidos através de aulas teóricas e práticas, propiciando a vivência de práticas inclusivas, abordando a epistemologia

histórica e a legislação nacional e local da política da educação especial na perspectiva inclusiva, como também, na visitação de espaços escolar inclusivos, na sistematização do como acolher a diversidade e seu reconhecimento nas ações pedagógicas inclusivas, montando estratégias pedagógicas inclusiva e criando materiais adaptados, oportunizando o reconhecimento do como acolher numa escola inclusiva, e culminando na confecção de materiais pedagógicos adaptados conforme as necessidades, para a educação infantil, anos iniciais e anos finais.

3 RESULTADOS

Na avaliação final, das trocas de experiência na disciplina, os alunos da graduação fizeram seus relatos sobre as trocas de experiência na disciplina para a aprendizagem, na relação da minha vivencia pratica do AEE e da professora da disciplina juntas.

Aluno A: Com essa experiência, isso acrescenta muito, pois a gente conheceu o Plano Educacional Individual do aluno (PEI), que existe na escola, o AEE, quais são os recursos que a gente tem disponíveis, o que é possível do professor fazer dentro da sala de aula, com a adaptação flexível, e o que a gestão pode interferir nesse processo.

Aluno B: Eu acho que na minha opinião foi importante, foi necessário, porque como a gente está construindo uma sociedade crítica aqui no espaço universitário, então foi necessário porque é novo e ligada a realidade que a gente vai enfrentar fora do espaço universitário é importante saber, ver esse novo, fora desse espaço. Então interligar a teoria com a prática e a experiência vivida foi importante aqui.

Aluno C: Apresentar para gente o PEI em conjunto com a professora. A gente não sabia nem o que era um plano individual, na verdade. Mas aí a gente consegue entender que não é fácil. Se não é fácil preparar um plano, imagina a prática, né? A prática é muito mais além disso. Fazer um produto também, pensar no produto, toda uma contextualização para a criança, mas não só para uma criança, mas para todos daquela sala. Então foi uma experiência assim, foi um desafio, mas que a gente sai daqui com outra cabeça, com outra a mentalidade.

Através dessa atividade, percebeu-se o interesse dos acadêmicos sobre os assuntos, que é pouco discutido na graduação e a criatividade das produções, bem como a maturidade para relacionar os conteúdos com questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

O estágio de docência proporciona experiências enriquecedoras, tanto práticas quanto intelectuais, pois foi observado a grande necessidade de discutir, na formação inicial, das necessidades no contexto real da prática pedagógica inclusiva na escola da atualidade, sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e diversidade escolar e suas demandas, transformando-se em vivências do estágio docente indispensáveis na formação do futuro professor do ensino superior.

4 REFERÊNCIAS

CAPES - Portaria nº. 52 de 26 de maio de 2000.
Brasília, 2000. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=4143>

SOUZA, R. E. N. e .; COSTA, M. G. da. VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB O OLHAR DE UMA MESTRANDA. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 9, n. 3, p. e21073, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i3.12203. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/12203> . Acesso em: 28 fev. 2024.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1991.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

18

**DIREITOS HUMANOS E
EDUCAÇÃO**

A ESCOLA COMO FERRAMENTA DEMOCRÁTICA PARA A RESSOCIALIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO DO JOVEM NO TOCANTE AS DROGAS

Cristiano Fraga do Nascimento ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Assunto bastante presente na realidade brasileira, as drogas figuram como questão crescente de saúde pública no país. Entende-se por drogas, qualquer substância capaz de causar dependência no organismo humano (MICHAELIS, 2023). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) a questão das drogas no seu mais amplo e complexo aspecto é de múltipla competência, figurando a família, a sociedade e a escola como três dos mais importantes elos para desenvolver uma visão holística sobre o assunto, bem como para auxiliar na prevenção e recuperação do dependente químico. O estudo foi realizado no município do Cabo de Santo Agostinho. O município foi escolhido para a pesquisa devido a onda de violência que assola a cidade conforme exemplifica os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública que ressalta que no ano de 2022 o Cabo ocupava a quinta posição no ranking nacional de cidades mais violentas com taxa de homicídio de 81,2 homicídios para cada 100 mil habitantes (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023). De acordo com dados obtidos pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde

¹ Mestrando do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - PE, cristiano.fraga@ufpe.br

(DATASUS), no ano de 2021, foram notificadas 702 mortes por violência interpessoal/autoprovocada no município do Cabo de Santo Agostinho, o que dá uma média de 1,92 mortes por dia. Dentre essas mortes, 259 foram de crianças e jovens entre 1 e 19 anos de idade, o que representa 36,9% do total de óbitos por violência. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC, 2013), o ensino fundamental deve abarcar obrigatoriamente crianças a partir dos seis anos de idade que passarão por nove anos de ensino básico terminando essa fase com cerca de 14 anos. Portanto, um percentual significativo de óbitos ocorrem entre crianças e jovens em idade escolar. Considerando este contexto, o objetivo da pesquisa foi compreender a atuação da escola no tocante aos mecanismos democráticos legais (garantia de acesso escolar, permanência e ressocialização) no tocante a alunos, com histórico de dependência química, envolvimento com o tráfico de drogas / organizações criminosas, do município do Cabo de Santo Agostinho. A metodologia empregada no presente estudo foi o estudo de caso, com a coleta de dados através de documentos e entrevistas em uma escola da rede municipal de ensino do Cabo. A escolha da escola deu-se pela localização (centro do município) e por atender alunos de pelo menos quatro comunidades circunvizinhas, comunidades essas com histórico de dominação por facções criminosas.

2 DESENVOLVIMENTO

Os documentos analisados foram relatórios sobre frequência escolar/ busca ativa (2021-2023) e sobre situações que ocorreram na escola (livro de registro de ocorrências de 2023). As entrevistas realizadas foram com uma gestora, uma coordenadora, um professor e um porteiro. Por questões éticas e de sigilo, o nome da escola, bem como dos entrevistados foram modificados para: escola: E1, gestora: G1, coordenadora: C1, professor: P1 e porteiro: V1. Inicialmente, ao analisar os documentos fornecidos pela escola, pôde-se verificar que a imensa maioria dos alunos com problemas com entorpecentes relatados foram descobertos porque, devido a evasão escolar, a escola realizou busca ativa e a partir daí foi comunicada que os discentes estavam apreendidos ou evadidos por questões relacionadas às drogas. Outra questão importante verificada foi obtida do livro de

ocorrências, onde a quantidade de ocorrências na escola envolvendo alunos de forma recorrente foi alarmantemente grande, com discentes com envolvimento direto ou indireto com drogas. De acordo com a coordenadora (C1) há certa limitação nas informações tocantes a alunos dependentes químicos ou envolvidos com o tráfico pois o tema ainda é bem polêmico. Ainda segundo C1, as informações chegam através de terceiros que comentam as “fofocas” da comunidade. Em conversa com P1, ele informou que leciona nessa escola há cerca de três anos e que nesses poucos anos já viu bastante coisas que o marcaram profundamente. A imensa maioria dessas coisas era relacionada às drogas. Em um dos fatos narrados por ele, um aluno entrou armado na escola para matar outro, pertencente a uma facção rival. Outro caso que P1 fez questão de comentar foi o do aluno pego com um tablete de cocaína na frente da escola. Segundo o professor, ao sair da escola um aluno foi abordado por policiais e durante uma revista foi encontrado na sua mochila escolar um tablete de cocaína. O professor comentou que o histórico familiar do menino não era muito favorável a ele e que ficou sabendo pelos profissionais mais antigos da escola que outros parentes do aluno estudaram na escola e já tinham envolvimento com drogas desde então. G1, gestora dessa escola há três anos, mas segundo a mesma, professora da escola há cerca de 14 anos, informou que a escola é complicada (do ponto de vista de criminalidade) porque não nega acesso a ninguém. Conforme relato, G1 diz que algumas escolas negam a matrícula ou a transferência de alguns alunos cujo perfil seja complicado e como ela não compactua com tais fatos, muitos alunos da escola tem histórico de envolvimento com drogas, mas a maioria deles tem a realidade descoberta de maneira indireta como por exemplo o através de parentes dos alunos que sempre conversam os assuntos da comunidade na escola. Perguntada sobre a relação escola, democracia e ressocialização de alunos envolvidos com drogas, G1, com mudança na aparência (parecia desanimada) comentou que para ela a escola é a base para a formação de qualquer cidadão, mas que muitos jogam a responsabilidade apenas na escola o que a sobrecarrega e dificulta ações de enfrentamento conjunto. Quando perguntado ao porteiro sobre a situação das drogas nas escolas do município ele foi enfático ao dizer que o problema das drogas está em todo canto. Segundo, V1, nascido e criado no

município, o Cabo sempre esteve no cenário das drogas. Porém, com o avanço das tecnologias, redes sociais e disputas políticas o assunto tem tomado mais enfoque. Conforme seu relato, o cargo que exerce permite, mesmo que indiretamente, ficar sabendo do que acontece nas comunidades circunvizinhas à escola, devido ao contato constante com pais e parentes de alunos, e quase sempre o tema drogas está no meio dessas conversas. Foi perguntado a G1, C1, P1 e V1 sobre o papel da escola na vida desses alunos no tocante a assuntos relacionados à drogas, tráfico, criminalidade etc. e o que seria importante para ajudar a mudar a realidade dos que vivem direta ou indiretamente no submundo das drogas. A visão de cada um desses profissionais é bem interessante, pois apesar de estarem compondo uma mesma equipe, eles têm visões diferentes de acordo com a função que ocupam entretanto todos foram unânimes ao citar a escola como ente fundamental para a mudança da realidade de vida dos alunos que tem envolvimento na criminalidade.

3 CONCLUSÕES

Exercendo funções escolares diferentes mas que juntos formam uma equipe multidisciplinar cujo foco maior seria a interdisciplinaridade, os entrevistados corroboram com Dowbor (2016) que em sua obra “O que é o poder local” fala da força que tem o planejamento descentralizado e a participação comunitária nos planos de ação social, afinal de contas, a escola é a representação comunitária mais democrática e descentralizada que existe, e de fundamental importância para as orientações de políticas públicas a serem seguidas, inclusive no combate as drogas. Botler (2016) ressalta que a situação de violência escolar é algo corriqueiro na rede pública de ensino. Tal situação pode ser vista ao analisar o documento referente as ocorrências escolares, em que a maioria das situações se relacionavam a violência e com alunos com envolvimento com drogas. Nota-se então que a violência existente no meio escolar é algo disseminado e ora banalizado. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), relata que crimes como homicídio e roubo tem por trás de sua dinâmica o uso e/ou o tráfico de drogas. Como uma boa parcela dos envolvidos nessa dinâmica tem idade escolar, a escola faz parte, mesmo que indiretamente,

da sequência de acontecimentos que envolvem os mais diversos delitos penais e as drogas figuram como principal influente desses. Assim sendo, a escola tem suma importância na ressocialização de infratores cujos delitos estejam relacionados as drogas, bem como tem o potencial de evitar a entrada de jovens no submundo das drogas, pois ela é uma ferramenta democrática que deve ser utilizada no combate as drogas.

4 REFERÊNCIAS

BOTLER, Alice. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. Cad. Pesqui. Vol.46 no. 161 São Paulo Jul.set. 2016 Epub 01-jul-2016.

BRASIL, Ministério da Saúde. Banco de dados do Sistema Único de Saúde - DATASUS. Disponível em <http://www.datasus.gov.br> [acessado em 25 de junho de 2022].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 562p. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DOWBOR, Ladislau. O que é poder local / Ladislau Dowbor. — Imperatriz, MA: Ética, 2016. 144 p.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2023.

OMS. Organização Mundial de Saúde. UNODC. Escritório das Nações Unidas Sobre Drogas e Crimes. International standards for the treatment of drug use disorders: revised edition incorporating results of field-testing. Geneva, 2020.

A HUMANIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ACADÊMICOS ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA FUTMINTON PEDAGÓGICO NA UFPE

Juliana Guanabara Ferreira Farias Pessoa ¹

Marciano Victor da Silva Cabral ¹

Bruno Rodrigo da Silva Lippo ²

1 INTRODUÇÃO

O esporte que conhecemos, hoje em dia, chamado por Tubino (1992) de “esporte contemporâneo” surgiu em 1978 com a publicação da “Carta Internacional de Educação Física e Esporte” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que plasmou a prática esportiva como direito de todas as pessoas.

Atualmente, no Brasil, o esporte é um direito garantido na Constituição Federal de 1988 (CF/88) (Brasil, 1988) e também positivados em leis infra-constitucionais, como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) (Brasil, 1990). Nesta esteira, o esporte possui um papel educacional importante em nossa sociedade, numa das dimensões em que Tubino (1992), chamou de esporte-educação.

1 Graduandos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marciano.victor@ufpe.br.

2 Docente do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, bruno.lippo@ufpe.br.

No Brasil, a UNESCO afirma que os projetos e programas sociais voltados ao esporte promovem a inclusão social, melhorando a convivência dos atores dentro dos ambientes em que frequentam: escolas, comunidades e etc; além de diminuir a evasão escolar e valorizar a cidadania, abrandando a violência e aumentando a autoestima, desenvolve o espírito de trabalho em grupo, a disciplina e o respeito aos preceitos (Felix *et al.*, 2011).

A partir desses pressupostos legais no que concerne ao esporte, vimos apresentar neste relato de experiência a nossa intervenção denominada, “Futminton”. Trata-se de um projeto de extensão universitária voltado para as crianças oriundas de escolas públicas municipais e estaduais da comunidade circunvizinha da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Recife-PE.

O nome “Futminton” é a união dos dois esportes que desenvolvemos junto com as crianças - Futebol e o esporte com raquetes, Badminton (peteca), é usado com raquetes e rede, está em ascensão no Brasil, sobretudo após ser incluído nos Jogos Olímpicos de Barcelona 1992. Segundo Balzano *et al.* (2019) o futebol é comumente utilizado como ferramenta de inclusão e ascensão social, sendo em alguns casos, a única opção na vida de diversos jovens. Por sua vez, Costa *et al.* (2017), mostram que, o badminton é um esporte que possui um importante papel para as crianças e adolescentes em idade escolar por causa dos seus benefícios cognitivos e motores.

Assim, conhecendo-se as qualidades desses dois esportes descritos acima, a parte dos aspectos motores/técnico específico são apresentados às crianças, porém o nosso foco não está no aperfeiçoamento das habilidades motoras para se jogar, porque o objetivo do projeto é “Humanizar” através desses esportes e demais atividades do nosso projeto Futminton. Logo, os direitos humanos emergem em nossa práxis sendo incorporados e potencializados de forma amálgama com os aspectos motores, técnicos e sob o prisma das regras de cada esporte.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A ação é uma necessidade da comunidade adjacente da UFPE ser um “bolsão de subdesenvolvimento”³ no Recife, com Índices de

3 Fonte: <http://www.impresso.diariodepernambuco.com.br/noticia/cadernos/opiniao/2014/12/recife-o-subdesenvolvimento-oculto-na-miragem-do-idh-alto.html>. Consultado em 17/06/2023.

Desenvolvimento Humano baixos em relação aos outros bairros e carer de culturas esportivas para ressignificar a leitura e interpretação da realidade em que vivem. Nessa perspectiva mais ampla/territorialista, o nosso projeto fomenta e desenvolve um sentimento de pertencimento do equipamento público e emancipação dos atores do processo social da região territorial em que vivem.

O projeto é apresentado na direção das escolas e as crianças são convidadas a participarem. Os pequenos, ao chegarem no projeto são acolhidas e passam por avaliação médica e nutricional.

Para a elaboração das atividades semanais, os acadêmicos constroem as atividades com aspectos do domínio do comportamento humano (cognitivo, sócio-afetivo e motor) propostas para cada fase de crescimento e desenvolvimento infantil. Essas atividades acontecem antes da parte principal (com o futebol e o badminton). Nesta etapa, as atividades são propostas como uma forma de integrar as crianças, de forma lúdica para as propostas do lazer⁴/brincar, para que elas se sintam felizes por estarem na construção das atividades e que interajam com os colegas e acadêmicos; que transcendam e entrem em catarse⁵ enquanto se movimentam, através dos sorrisos típicos da infância.

Esta etapa é super importante, pois os acadêmicos são orientados a analisarem o comportamento das crianças, no sentido das emoções; raiva, medo, alegria, egoísmo etc; pois o pensar é movimentar numa perspectiva piagetiana, conforme Volnèche & Stoltz (2007). Nesta direção, os processos de assimilação e acomodação são expressados através dos movimentos motores intencionais no meio das nossas atividades direcionadas nos desafios motores e que geram a necessidade do desafio com a indicação de soluções para cada situação/problema motor.

-
- 4 O termo lazer aqui não está no contexto alienante e excludente, típico da sociedade do consumo. O termo refere-se a um lazer ativo e pró ativo numa perspectiva de emancipação humana.
- 5 A catarse pode ser entendida num amplo espectro de possibilidades e que esse escopo não é esgotado em uma só ação, os sentimentos fazem parte desse momento. Em sentido mais estrito, entendemos a catarse como um salto qualitativo em que as crianças e também os acadêmicos dão de uma pratica social em si para uma prática social para si. Para uma leitura mais aprofundada, reportamos ao leitor para Duarte (2019).

Pelo lado acadêmico, essas práticas constituem aportes decisivos à sua formação, seja pela ampliação do universo de referência que ensinam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que serão encaradas durante o projeto. Assim, elencamos três grandes esferas de conhecimento para os acadêmicos: *1- Crescimento profissional*: Na construção e ressignificação de saberes, aplicação prática dos conhecimentos apreendidos em sala de aula, internalização da profissão e aprimoramento de habilidades; *2 - Desenvolvimento humano e pessoal*: Habilidade para trabalhar em equipe com líderes e liderados, empatia, responsabilidade e ética, fortalecimento do protagonismo estudantil. *3 - Concepções cidadãs*: Desenvolvimento da criticidade, superação das desigualdades sociais e participação ativa na sociedade como protagonista da transformação social.

Em relação ao componente metodológico do nosso projeto, é possível a aplicação não apenas de um método, mas de vários métodos a depender do (s) objetivo (s), que se apresentam no momento. Nesta esteira, utilizamos a perspectiva antropológica e cultural que Daolio (2004), denominou de forma sistemática e científica de “desordem”, em que devemos, enquanto área da Educação Física aceitar a intersubjetividade nas relações científicas existentes numa área tão difícil para delimitar o corpo e o movimento humano.

E, para construir uma dinamicidade dinâmica da realidade cultural que é expressada através da motricidade das crianças, nos ancoramos nas principais teorias da abordagem da Educação Física em nível escolar; Educação Física e Saúde, conforme Guedes (1999); Crítico emancipatória, conforme Kunz (1991) e a Crítico superadora, conforme o Coletivo de autores (1992). Ainda, as atividades apresentam situações-problemas, na qual as crianças são desafiadas a encontrarem a solução, numa perspectiva do ensino dos jogos desportivos coletivos, em que o aprendiz é protagonista num modelo sistêmico, no qual os pressupostos cognitivos do praticante e a equipe, entendida como um microsistema complexo, afiguram-se elementos fundamentais segundo Silva (1998).

Por sua vez, durante as vivências, o componente afetivo apresenta-se com a ludicidade, pois conforme Weston (2000) é possível despertar a atenção e maior participação, estimulando as atividades mais prazerosas; reduzindo assim o estresse e abrindo a oportunidade para a criatividade,

sendo possível educar as crianças e humanizar o seu caráter em nível emancipatório/social.

Pelo lado da metodologia humanística do nosso projeto, temos o sentido de que educar as crianças para a educação dos direitos humanos é uma necessidade permanente do Estado Brasileiro (Brasil, 2007), uma vez que, para Fagundes (2023) é sabido que nas escolas a inserção da temática que estamos propondo com a nossa ação não é de relevo satisfativo, por causa da superficialidade da temática nas reformas de 2017-2018, até a ausência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As etapas das atividades são planejadas e constantemente avaliadas e reavaliadas pela equipe executora do projeto, conforme as necessidades observadas das crianças. Neste sentido, para a avaliação do projeto, a equipe do projeto usa de forma qualitativa não pré delineada, a roda de diálogo (Moura & Lima, 2014), que busca compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado; e assim, os ajustes são feitos *in loco* após o término de cada atividade.

3 RESULTADOS

Ao fazer parte de atividades de extensão, os acadêmicos percebem e já associam que os conhecimentos teóricos da sala de aula podem ser transformados em ação, e a partir do momento em que são socializados com as comunidades podem influenciar e promover a transformação destes ambientes, promovendo novos projetos. Há um impacto e transformação social com essas ações, sendo possível uma atuação transformadora, almejando os direitos coletivos e os difusos com foco na coletividade e embasados no pilar da solidariedade e assim, promovendo a socialização de saberes para o desenvolvimento da paz social e do bem comum.

Tão logo, com a nossa proposta, de forma simples e praticamente sem custos, é possível promover a saúde, a educação e a humanização crítica-reflexiva das crianças através dessas práticas esportivas para que atuem na sociedade em que vivem, além de garantir que os seus direitos sejam realmente efetivados; solucionando e efetivando, assim, as questões internacionais da UNESCO, dispositivos legais garantidos na CF/88 e resoluções da UFPE que tratam do âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

4 REFERÊNCIAS

BALZANO, O. N. *et al.* .Futebol como ferramenta de inclusão social e escolar. *Pensar a Prática*, v. 22, 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

BRASIL. Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14/06/2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 14/06/2024.

COLETIVO de autores. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez. 1992.

COSTA, R. C. D. *et al.* .Efeitos da prática de esportes com raquete, no tempo de reação simples e de escolha de crianças. *Revista Perspectiva: Ciência e Saúde*, Osório, v. 2, n. 2, p.23-31, 2017.

DAOLIO, Jocimar. Educação física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Posições*, v. 30, 2019.

FAGUNDES. Heldina Pereira Pinto. Educação em direitos humanos na extensão universitária: experiência formativa de docentes do ensino fundamental. *Humanidades e Inovação*. Palmas, V. 10, nº 3, fev. 2023.

- FELIX, Ana Lúcia et al. O impacto do programa segundo tempo em crianças e jovens de escolas públicas de Caruaru e Panelas. Universidade/sociedade em diálogo: a formação humana. Editora Universitária, Recife, 2011. 214 p.
- GUEDES, D. Educação Para a saúde mediante programas de educação física escolar. Motriz, volume 5, numero 1, junho. 1999.
- KUNZ, E. .Educação Física: Ensino & Mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.
- SILVA, Julio Manoel Garganta. O ensino dos jogos desportivos coletivos. Movimento - Ano IV - N° 8 - 1998/1.
- TUBINO, Manoel José Gomes. Dimensões sociais do esporte. Cortez Editora, 1992.
- VONÈCHE, J.; Stoltz, T. Ação como solução ao problema mente e corpo na teoria de Piaget. Educar em Revista, n. 30, p. 17–43, 2007.
- WESTON, Denise Champman. Aprender brincando: atividades divertidas para construir o caráter, a consciência e a inteligência das crianças. São Paulo: Paulinas, 2000.

A SALA DE ESPERA NO CRAS COMO ESPAÇO PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS

Kaliny Gisele da Silva Sales ¹

1 INTRODUÇÃO

É função do CRAS garantir o acesso a uma rede de serviços no território em que a população atendida vive e constroa suas experiências como sujeitos políticos. Assim como desenvolver ações que busquem, junto à população, difundir direitos de cidadania, direitos humanos, e engajar a participação social e auxiliar a população no desenvolvimento da uma cidadania emancipatória.

A Sala de Espera do CRAS, enquanto espaço físico, diariamente acolhe uma diversidade de sujeitos com vivências distintas e particulares, com demandas semelhantes ou não. Esses sujeitos buscam o CRAS para obter informações e garantir direitos. Ou seja, eles reconhecem o CRAS enquanto importante equipamento com o qual é possível vislumbrar a possibilidade de não só garantir direitos, mas também de proporcionar reflexão e discussão. Considerando a relevância e a diversidade desse espaço, a sala de espera do CRAS, deve ser vivida enquanto instrumento oportuno para empreender ações para e com os sujeitos que ocupam esses espaços. Assim sendo, a Sala de Espera no CRAS é um lugar para se gerar

¹ Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação, Culturas e identidades – UFRPE/Fundaj, kalinygsales@gmail.com.

debates e proporcionar expressão de ideias, experiências e necessidades, é o lugar do sujeito político.

As ações propostas para serem desenvolvidas na Sala de Espera do CRAS deverão ultrapassar o mero repasse de informações e conhecimentos, devem transformar usuários e profissionais em sujeitos reflexivos, capazes de promover mudanças no meio social. Esses processos são educativos à medida que proporcionam a troca de experiência e a interação entre o conhecimento popular e os saberes dos profissionais. A Sala de Espera no CRAS rompe com a ideia de educação tradicional, que se dá apenas no ambiente escolar, ela emerge das bases da educação popular e do paradigma inovador que propõe uma educação transformadora, crítica e reflexiva. Uma educação que é feita a partir da interconexão de múltiplos sujeitos, visões e abordagens.

2 DESENVOLVIMENTO

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) foi aprovada em 22 de setembro de 2004, pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), apesar de prevista nos artigos 18 e 19 da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), datada de 1993. A PNAS está voltada à defesa do direito de cidadania e à universalização dos direitos sociais, na prática, deve acontecer de forma integrada com as políticas setoriais, considerando as desigualdades socioterritoriais, e visando seu enfrentamento. Para execução dessa política, em 2011, foi criado o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) a partir da Lei nº 12.435. O SUAS funciona enquanto sistema articulador e provedor de ações, ele estabelece a hierarquia e as responsabilidades dos atores do sistema na atenção ao cidadão na oferta de serviços, programas, projetos, benefícios e ações de assistência social. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2021).

Na Proteção Social, o SUAS se organiza em dois níveis de complexidade: a Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE). Integrando a Proteção Social Básica (PSB), temos o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que é a unidade pública municipal, de base territorial, que tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios. O CRAS, por meio do

desenvolvimento de potencialidades e aquisições de novos conhecimentos, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania contribui ofertando a prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social (BRASIL, 2009).

O CRAS materializa a presença do Estado no território, possibilitando a democratização do acesso aos direitos socioassistenciais e contribuindo para o fortalecimento da cidadania. Ao eleger a territorialização como eixo estruturante do SUAS, reconhece-se que a mobilização das forças no território e a integração de políticas públicas podem potencializar iniciativas e induzir processos de desenvolvimento social (BRASIL, 2009, p13-14).

A sala de espera do CRAS é o espaço que possibilita o desenvolvimento de ações voltadas à promoção dos direitos, da cidadania e da dignidade humana. Esse espaço deve ser visto para muito além do local físico, ele deve ser enxergado, nos territórios, como espaço de luta, um espaço onde todos possuem direito a participação ativa, consciente e crítica, um espaço onde o conhecimento é compartilhado, multiplicado, onde se exerce a cidadania participativa. A cidadania participativa ou cidadania emancipatória, une o direito a ter direitos com a participação ativa, consciente e crítica dos cidadãos.

Ao desenvolver atividades de Sala de Espera no CRAS deve-se lançar mão de práticas dialógicas, que promovam a interação dos sujeitos e gere mudanças. As mudanças ocorrem por mais que a realidade se apresente como algo aparentemente já dado e imutável, pois a experiência na Sala de Espera do CRAS possibilita experimentar novas realidades ao proporcionar novas leituras e formas de percepção acerca de nós mesmos e do ambiente. A Sala de Espera no CRAS é um espaço de produção de educação emancipatória e libertária, essa prática está apoiada no conceito de Educação Popular que foi concebida, elaborada e constituída do povo e para o povo.

Nas Salas de Espera devem ser trabalhadas diferentes concepções de direitos humanos, os direitos individuais e os direitos sociais, de forma

integrada e articulada com foco na superação das desigualdades e injustiças, e na luta por igualdade e dignidade. Todos os sujeitos envolvidos na atividade precisam ser vistos enquanto agentes multiplicadores, capaz de defender e promover direitos, assim como de mobilizar e formar pessoas para que reconheçam a si e aos outros, como sujeitos políticos.

A Educação Popular caracteriza-se por uma forma de educar horizontal, dialógica, que respeita os saberes dos educandos e tem como princípios a ética, a solidariedade e a transformação social. Ela mobilizou e mobiliza os movimentos populares. Ao mesmo tempo que luta, educa. Ao mesmo tempo que educa, ela o faz visando à formação de um novo sujeito – o sujeito de direitos –, que se posiciona contra todas as formas de opressão e violação, bem como defende a efetivação dos direitos fundamentais. Essa é a natureza da Educação Popular em direitos humanos (SECRETARIA MUNICIPAL DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA, 2015, p.22).

As ações na Sala de Espera no CRAS reconhecem e legitimam as diferentes fontes de saber e buscam desenvolver a percepção integradora do sujeito e do social. Além de constituir-se enquanto prática que possibilita a construção do conhecimento e transformações coletivas. Uma prática social que se põe, como ponto de partida e de chegada da prática educativa no CRAS, educativa e social, ao modo que ao mesmo tempo em que gera aprendizagem, também proporciona mudanças na qualidade e na forma de vida dos sujeitos envolvidos. “Como prática social, a educação é uma produção material complexa, cuja ação resulta em práticas educativas que se constroem, movimentam-se e se transformam mediante as relações vividas pelo sujeito, num movimento intencional e historicamente situado” (PINHO, AIRES, PINHO, 2016, p.131).

3 CONCLUSÕES

É conclusivo que a proposta da Educação popular em Direitos Humanos na Sala de Espera do CRAS se realiza de modo horizontal, coletivo e popular, garantindo o fortalecimento das estratégias de participação e cidadania, além da promoção e manutenção dos vínculos familiares e territoriais. É o espaço para se apresentar e discutir as potencialidades

e fragilidades do território, para construir coletivamente estratégias de superação das vulnerabilidades e para forjar sujeitos políticos.

As ações desenvolvidas de Sala de Espera no CRAS versam com a lógica da educação transdisciplinar e inovadora, considera o caráter histórico-social das relações humanas e favorece emancipação de sujeitos, articulada à construção de novas possibilidades de aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 72 p. https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) no CRAS/SUAS / Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. — 3. ed. — Brasília : CFP , 2021. 180 p. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/rt_crepop_cras_2021.pdf

SECRETARIA MUNICIPAL DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. Cadernos de Formação: Educação Popular e Direitos Humanos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educacao_Popular.pdf

PINHO. Maria José de, AIRES. Berenice Feitosa da Costa, PINHO. Edna Maria Cruz. Práticas Educativas Inovadoras: rompendo barreiras in COSTA. Graça dos Santos, RAMIREZ. Nuria Lorenzo, DANTAS. Tânia Regina. (org). Inovação e Educação: formação docente e experiências criativas. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 131-144.

A VIDA ADULTA DA PESSOA NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) PELA PERSPECTIVA DAS MÃES

Renata Cabral Oliveira Menezes Lopes Ferreira¹

Palavras-chave: autismo; empregabilidade; futuro.

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Conhecer a realidade de um grupo de famílias com pessoas no Transtorno do Espectro Autista (TEA),

“Podemos definir autismo ou transtorno do espectro autista como uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, como por exemplo, na aquisição de linguagem verbal e não verbal; alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados. É importante entender que existe um atraso significativo nos marcos de desenvolvimento dessas habilidades, e essas características aparecem nos primeiros anos de vida da criança. Somos seres sociais, e isso significa que, naturalmente aprendemos desde cedo, a buscar nossa atenção e interesse em outras pessoas do nosso círculo de confiança; por exemplo: o bebê busca o olhar da mãe durante a amamentação, se sente confortado e seguro ao receber um

¹ Jornalista. Pedagoga. Especialista em Assessoria de Comunicação. Especialista em Gestão de Ouvidoria. Pós-graduanda em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia. Pós-graduanda em Autismo). Email: renatacabralpedagogiainclusiva@gmail.com.

abraço e demonstra interesse ao ouvir a voz do pai. Esses laços afetivos começam a ser criados e desenvolvidos desde a gestação, quando o feto em gestação dentro do útero materno já é capaz de escutar a voz da mãe. Quando falamos em atrasos em comportamento social significa que a criança não atinge os marcos evolutivos esperados para sua idade...” (GAIATO e TEIXEIRA, 2018, p.13)

dados sobre o provimento financeiro, idade, planejamento do futuro e anseios das mães quanto à vida adulta dos seus filhos. Os dados foram coletados em pesquisa qualitativa através de formulário na plataforma *google forms* e respondida por 45 mães de pessoas autistas, consideradas como pessoa com deficiência (PcD). Perguntamos sobre idade dos filhos, idade das mães, origem da renda familiar, se o autista esteve ou está no mercado de trabalho, se há perspectiva de rede apoio para o autista na vida adulta, se existe seguro ou previdência privada tendo o autista como beneficiário, como as mães se preparam para o futuro, tipo de ensino ofertado, os medos das mães em relação ao futuro, se a mãe pratica atividade física e o que as mães apontam como lacunas pedagógicas na educação dos filhos.

2 DESENVOLVIMENTO

Coletamos os seguintes resultados: as mães participantes têm entre 27 e 66 anos e seus filhos entre 3 e 31. A renda familiar advém 11,5% de Benefício de Prestação Continuada (BPC - LOAS), 40,3% de emprego público, 40,3% de emprego privado, 5,75% não possuem renda e 2,75% são profissionais autônomas. Apenas um dos autistas com 31 anos de idade está no mercado de trabalho e os demais não têm experiência profissional.

Sobre o Mercado de trabalho: Embora autistas apresentem uma série de déficits de comunicação social e comportamento adaptativo, muitos podem ser profissionais extremamente eficientes. No entanto, menos da metade deles mantêm um emprego, muitas vezes devido à inflexibilidade cognitiva, comprometimento das funções executivas e do processamento sensorial. Muitas empresas não estão dispostas a contratar candidatos autistas capazes, preocupadas, entre outros motivos, com um aumento nos custos de supervisão e diminuição

na produtividade. Este é um viés baseado em percepções errôneas. Os benefícios financeiros e sociais da contratação de adultos autistas, para as empresas e o indivíduo, muitas vezes superam os custos. Três temas, incluindo conhecimento e compreensão do TEA, ambiente de trabalho e correspondência de trabalho, emergiam, sugeriam, sugerindo que uma abordagem holística é fundamental para apoiar o sucesso, com o conhecimento do empregador e a compreensão do TEA sustentando sua capacidade de facilitar o emprego. (CASTRO, 2023, p.33).

Ponderando a possibilidade de ter rede de apoio para os autistas na vida adulta, tem-se resultado positivo para apenas 42,31%. Acerca da prática de atividade física, 57,70% das mães levam vida sedentária. Salientando que a prática regular de atividade física traz benefícios globais para a qualidade de vida. Sobre a previsibilidade financeira em relação ao futuro, encontramos que 21,15% dos autistas possui seguro ou previdência privada. Dos 52 autistas estudados 42,30% estão na rede privada de ensino e 57,70% no ensino público. Entre os medos relatados pelas mães quando seus filhos estiverem na vida adulta e sem a presença delas estão: ausência de acolhimento para moradia, ausência de oportunidade no mercado de trabalho, depressão, garantia de assistência médica especializada, submissão aos cuidados terceirizados inadequados, desprovimento de sustento. As mães demonstram consciência que o cuidado com a própria saúde prolonga o tempo que poderá cuidar com qualidade de seus filhos, preparam-se através de capacitações que contribuem com o desenvolvimento deles, buscam ainda construir patrimônio que garanta alguma estabilidade futura. Elas apontaram que a ausência efetiva da educação especial e inclusiva é o grande problema na formação de seus filhos, enfrentam barreiras atitudinais e físicas nas unidades de ensino.

“Os educandos com autismo foram, historicamente, colocados na posição dos que não-aprendem e não se desenvolvem no contexto escolar. São concebidos, em muitas ocasiões, como sujeitos incapazes de aprender e de se desenvolverem nesse contexto em função das características do quadro de autismo. Nessa condição, permanecem a mercê dos sistemas educacionais, vulneráveis entre as intervenções educativas e os anseios familiares que buscam uma educação promotora

de situações de aprendizagem que lhes tragam autonomia.”
(SILVA, 2014)

3 CONCLUSÕES

Concluimos que os grandes medos das mães de filhos atípicos são em relação à vida deles sem o suporte humano e financeiro da mãe ou de pessoa referência de segurança. A comunidade autista desassistida na vida adulta necessita emergencialmente de intervenções públicas, como a plena abrangência da Lei 536/2021, acolhendo em especial os autistas adultos sem moradia ou em residência inadequada, os necessitados de suporte para a realização das atividades básicas de vida diária e em vulnerabilidade econômica.

4 REFERÊNCIAS

CASTRO, Thiago. Simplificando o autismo: para pais familiares e profissionais/ Coordenação Thiago Castro. – São Paulo, SP: Literate Books International, 2023

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. O Reizinho Autista – Guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: Versos, 2018

SILVA, Virgínia – UNB. Rompendo com a massificação das práticas de ensino – Um olhar esperançoso para os educandos com autismo. Brasília: Instituto Paulo Freire, 2014. Disponível em <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/d65bfe-98-aaaf-42bd-908d-2e7473e818cf/content#:~:text=toda%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o%20social%20de,contexto%20escolar%20onde%20s%C3%A3o%20matriculados>. Acesso em 18 de agosto de 2024.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A SALA DE AULA: CONSTRUINDO UM AMBIENTE SAUDÁVEL E UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Vinícius José Oliveira de Andrade ¹
Cristianne Lopes ²

Esta pesquisa foi motivada pela inquietação por tantos casos de violência escolar divulgados pela mídia, também por alguns relatos de experiências e vivências próprias do ambiente escolar. Muitos desses estão ocultos no canto de cada sala, nos corredores, nos banheiros, nas quadras e infelizmente no dia a dia das escolas de nosso país. Casos de bullying, preconceitos, conflitos, brigas, xingamentos e tantas outras formas de violências que são desafios constantes e diários para o professor e toda a comunidade escolar.

Diante das situações apresentadas surgiram alguns questionamentos: como o entendimento dos conceitos de Relações Interpessoais, Alfabetização Emocional, Educação Socioemocional podem auxiliar à prática docente? De que maneira o estudo da Inteligência Emocional e Emoções podem contribuir para um ambiente escolar saudável? Quais os benefícios em ser trabalhados em sala de aula a Educação Socioemocional e a Comunicação Não - Violenta (CNV)?

1 Graduando do Curso de Pedagogia da UniFafire – Centro Universitário Frassinetti do Recife, viniciusjoseoliveira@grad.fafire.br

2 Prof. MsC. do Centro Universitário Frassinetti do Recife - UniFafire, crislopeslima@gmail.com

Para tentarmos responder tais questionamentos elencamos como objetivos: compreender o que são e como ocorre o processo das relações interpessoais. Identificar as diferentes concepções sobre Educação Socioemocional, Alfabetização Emocional e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Entender como a Comunicação Não-Violenta – CNV e a Inteligência Emocional podem contribuir para as relações interpessoais em sala de aula.

Dentre os vastos teóricos, trabalhamos com o conceito de Relações Interpessoais de Fela Moscovici (2005); Inteligência Emocional de Daniel Goleman (1995); Comunicação Não-Violenta de Marshall B. Rosenberg (2006); Educação socioemocional de Zeneide Silva (2020); Emoções de Vitor da Fonseca (2016); Alfabetização emocional de Celso Antunes (1999).

A pesquisa em tela a ser desenvolvida foi de caráter exploratória que segundo Gil (2002) tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o fenômeno a ser investigado, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. E ainda, visa o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Utilizamos como metodologia aplicada a pesquisa bibliográfica que foi uma etapa fundamental em todo o trabalho científico que influenciou todas as etapas da nossa pesquisa. Consistiu no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações disponíveis relacionadas à pesquisa no que diz respeito à área de educação/pedagogia.

Na revisão da literatura tivemos o cuidado na seleção e no tratamento crítica, baseada em critérios metodológicos do material, a fim de separar os teóricos que melhor nos apresentaria suas temáticas e definimos por trabalhar com os teóricos acima citados.

Em todo ambiente em que convivem seres humanos, necessariamente existe o processo de interação humana. Moscovici (2005, p. 34) afirma que “as relações interpessoais se desenvolvem em decorrência do processo de interação”, que se desdobram na comunicação, cooperação, conflito, aversão, respeito, amizade e empatia. A autora afirma que a forma de interação humana que é mais usual e frequente é a comunicação em suas variadas formas. O ser humano se comunica de forma verbal e não-verbal

por meios de palavras e pensamentos, comportamentos e expressões, seja voluntaria ou involuntariamente que atrelados a eles estão os sentimentos, as emoções, as convicções e toda a sua bagagem humana.

Como natural consequência da pluralidade de identidades nas relações interpessoais existem conflitos, desacordos, aversões que podem ter sido provocados a partir das interações ou preconcebidos por fatores psicológicos das experiências anteriores (op. cit. 2005, p. 33). De uma forma ou de outra não existem relações interpessoais sem conflitos, sem atritos.

A abordagem que podemos assumir ante a essas situações é que podem fazer diferença a contribuir para um ambiente saudável. Existem algumas habilidades e competências emocionais que podem favorecer para um ambiente positivo e cooperativo, em que são “capacidades relacionadas com emoção de que as pessoas precisam se envolver com um ambiente em constante mudança[...]” (Saarni, 1999, p.57). Também existem conceitos e caminhos práticos a serem percorridos, como a Alfabetização Emocional.

Antunes (1999) defende que:

O trabalho de Alfabetização Emocional deve estar centrado na preocupação em levar o aluno a identificar as emoções principais, presentes nos diferentes grupos que convive e trabalhar o controle dessas emoções, mantendo-as em padrões compatíveis com uma boa aceitação social. (Antunes,1999, p. 60).

Segundo Goleman (1995, p.276) “ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura”. Tal discussão sabemos que é pertinente para a Educação do século XXI, porque nos faz perceber a urgência e a necessidade de termos em nossas escolas a Alfabetização Emocional. Nos insere na reflexão do tipo de sociedade na qual vivemos, fazemos e desejamos que seja real, que como resultado nos direciona para o questionamento pessoal, do tipo de ser humano que estamos lidando, sendo e querendo ser.

Conceitos como Inteligência Emocional de Goleman (1995), Comunicação Não-Violenta de Rosenberg (2006), Educação Socioemocional

de Silva (2020) são outros caminhos propostos a serem percorridos na formação do profissional da Educação e no trabalho escolar.

Como vimos, as relações interpessoais resultam dos processos de interação, que se desdobram por meio da comunicação, onde é imprescindível para a sua harmonia o desenvolvimento de Competências e Habilidades socioemocionais que favorecem para um ambiente saudável. A Inteligência Emocional e Comunicação Não-Violenta também vem de encontro a essas contribuições. Assim como conteúdos cognitivos nos ajudam a desenvolver o raciocínio lógico, a memória, a criticidade, a elaboração de alternativas e respostas práticas, os “conteúdos emocionais” também favorecem para o equilíbrio emocional, para o conhecimento de si e do outro, para a resolução de conflitos e mediação de diálogos, para automotivação e autoestima, para o controle e gerenciamento de emoções, para o desenvolvimento de sua personalidade, para gerar sentimentos de empatia, respeito, afeto, generosidade para consigo e para com o outro, para encontrar alternativas e novos caminhos diante das frustrações e desafios, para desenvolver a autoconfiança, enfim, para se construir e desenvolver-se enquanto ser humano.

Assim sendo, conclui-se que a compreensão do processo das relações interpessoais e emoções unidas a educação socioemocional e alfabetização emocional, contribuem para o desenvolvimento integral da criança se fazendo de uma aprendizagem significativa que, não se detém somente aos conteúdos cognitivos, mas integra a eles os conteúdos emocionais.

A partir das habilidades e competências exercitadas no dia a dia escolar, da apropriação de um vocabulário que corresponda e facilite a identificação e expressão dos sentimentos, das necessidades, as interações tornam-se saudáveis e harmônicas, não livres de conflitos, mas dotadas duma capacidade de administrá-los.

Deste modo, a escola é o lugar adequado e propício para serem construídos esses conhecimentos, fomentando assim, um ambiente saudável. Para além de solucionar os desafios da sala de aula, esta pesquisa nos introduziu para questões essenciais do dia a dia escolar, ampliando o horizonte para pesquisas futuras, cada vez mais fundamentadas e pedagógicas.

Entendemos a necessidade de ampliarmos essa pesquisa com uma abordagem metodológica de pesquisa de campo, pois percebemos que ao

fazermos entrevistas e sessões de observações nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, podem contribuir bastante com a fundamentação descrita no nosso trabalho ampliando nossos conhecimentos e objetivando a contribuição para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Alfabetização Emocional**: novas estratégias. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FONSECA, V. **Importância das emoções na aprendizagem**: uma abordagem neuropsicopedagógica. Rev. Psicopedagogia, 33(102): 365-84, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 18. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**: treinamento em grupo. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2005.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Àgora, 2006.

SALOVEY, P. et. al. **Inteligência emocional da criança**: aplicações na educação e no dia a dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SILVA, Z. **Competências socioemocionais**: saiba (quase) tudo o que elas podem fazer por você e por seus alunos. 1. ed. Recife: Prazer de ler, 2020.

BOLSA PERMANÊNCIA: CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – CAMPUS SUMÉ DA UFCG

José Irelanio Leite de Ataíde ¹

1 INTRODUÇÃO

Ações afirmativas são políticas públicas e iniciativas que buscam corrigir desigualdades históricas e sociais, proporcionando oportunidades mais equitativas para grupos marginalizados (MOEHLECKE, 2002). No Brasil, um país marcado por profundas desigualdades socioeconômicas e raciais, as ações afirmativas têm desempenhado um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades, especialmente no campo da educação e do mercado de trabalho.

A história das ações afirmativas no Brasil está intimamente ligada à luta por igualdade racial e social. A partir da década de 1990, houve uma intensificação do debate sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão de negros, pardos, indígenas e outros grupos historicamente marginalizados.

Um marco importante foi a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que estabeleceu a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Esta lei tem como objetivo promover a diversidade no ambiente acadêmico e

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, irelanioi@email.com.

proporcionar oportunidades educacionais para aqueles que enfrentam desvantagens socioeconômicas e raciais.

Apesar dos avanços, as políticas de ações afirmativas no Brasil enfrentam críticas e desafios. Alguns críticos argumentam que essas políticas podem fomentar a discriminação reversa, enquanto outros questionam sua eficácia a longo prazo, se serão suficientes para promover mudanças estruturais profundas na sociedade brasileira ou se são necessárias reformas adicionais para alcançar uma verdadeira igualdade de oportunidades (FERES JÚNIOR et al, 2018).

A garantia do acesso é apenas uma parte do desafio. A permanência dos estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) é igualmente crucial para o sucesso das políticas de ações afirmativas.

O Programa de Bolsa Permanência (PBP) é uma iniciativa do governo brasileiro destinada a apoiar financeiramente estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas IFES. Focando especialmente em grupos historicamente marginalizados, como quilombolas e indígenas, o PBP visa garantir a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico, oferecendo condições para que concluam seus estudos. Este ensaio explora os impactos sociais do PBP na vida acadêmica de estudantes quilombolas e indígenas, analisando como esse programa contribui para a inclusão social, a valorização cultural e a redução das desigualdades.

Para muitos estudantes quilombolas e indígenas, o ingresso no ensino superior representa uma conquista significativa, muitas vezes enfrentada com desafios socioeconômicos e culturais. O PBP atua como um importante mecanismo de inclusão social ao proporcionar suporte financeiro que cobre despesas essenciais, como alimentação, moradia, transporte e material didático. Este apoio é crucial, especialmente para estudantes que precisam se deslocar de suas comunidades para estudar nas cidades, enfrentando, muitas vezes, o custo de vida elevado e a falta de apoio familiar próximo.

Ao reduzir as barreiras econômicas, o PBP facilita o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico, promovendo a democratização do ensino superior. Essa inclusão não apenas beneficia os indivíduos diretamente envolvidos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde pessoas de diferentes origens e culturas têm a oportunidade de adquirir uma educação de qualidade.

Este trabalho tem como objetivo geral verificar se o Programa Bolsa Permanência efetivamente colabora significativamente para a permanência de estudantes oriundos de comunidades quilombolas e indígenas no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Sumé. Constando como objetivo específico analisar os principais benefícios e desafios enfrentados pelos contemplados com essas bolsas, tal como suas opiniões e sugestões de melhorias. Espera-se que o presente trabalho possa amparar na avaliação e aperfeiçoamento contínuo do programa, proporcionando maior eficácia na garantia da permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

2 AS POLÍTICAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA

O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA

Mediante a expansão da Educação Superior, ocorrida a partir dos anos 2000, e a reserva de cotas para ingresso nas universidades, modificou-se o perfil dos estudantes, de forma a possibilitar o ingresso de alunos de classes socioeconômicas mais baixas, o que tornou essencial o fortalecimento das ações de assistência estudantil, com o propósito de minimizar as dificuldades dos graduandos em situação de vulnerabilidade socioeconômica (BRITO, 2014).

Com isso, foi criado pela Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013 o Programa Bolsa Permanência (PBP), com intuito de minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica das instituições federais de ensino superior. Seu valor seria equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Para os estudantes indígenas e quilombolas, seria garantido um valor diferenciado, o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais), em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições. Em março de 2013, a bolsa foi reajustada para R\$ 1.400,00.

O CAMPUS SUMÉ – SUJEITOS DA PESQUISA

A criação do CDSA – *Campus* de Sumé é fruto do Plano de Expansão Institucional (PLANEXP), seguindo as diretrizes do *Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior 2004-2006*, apresentado pela UFCG ao MEC em 2007. São ofertados: as Licenciaturas Interdisciplinar em Educação do Campo e em Ciências Sociais; os Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Pública e em Agroecologia e os Bacharelados em Engenharia de Biosistemas, Biotecnologia/Bioprocessos e Produção

O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, é voltado para professores e outros profissionais da educação em exercício nas escolas da rede pública do Semiárido, para profissionais que atuem em centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas, bem como em programas governamentais voltados para a Educação do Campo, além de jovens e adultos que desejem atuar nas escolas do campo, cujos discentes são os sujeitos da pesquisa.

3 CONCLUSÕES

O foco do presente trabalho foi compreender e avaliar o aporte financeiro concedido pelo Proama Bolsa Permanência aos estudantes do Curso de Interdisciplinar de Educação do Campo da UAEDUC-CDSA-UFCG

Os resultados apontaram que dentre os benefícios do programa listados pelos estudantes, os principais foram apoio financeiro no custeio de despesas como moradia e alimentação, ou seja, itens básicos para a sobrevivência durante o período em que estão na Universidade, o que indica a dificuldade financeira dos estudantes. Constatou-se com o aumento no valor da Bolsa Permanência, concedido recentemente, 63% dos estudantes acham que o valor da bolsa não é suficiente para as necessidades da formação universitária, enquanto 37% deles precisam complementar a renda para atender as suas necessidades básicas, por meio de outras bolsas e auxílios concedidos pela UFCG e 12% apontam a complementação por outros meios. Observou-se que 63% dos alunos indicam estar muito satisfeitos com o programa, 24% estão pouco satisfeitos, 13% estão insatisfeitos e a ampla maioria dos estudantes relatam aspectos que exigem

melhorias, tais como: aumento no número de bolsas concedidas a cada ciclo e melhores métodos de avaliação nos processos de inscrição e renovação do programa em questão.

Em resumo, a análise dos dados obtidos durante a pesquisa proporciona conhecer as concepções dos alunos beneficiários do PBP no Campus Sumé da UFCG. Observa-se que o programa tem se mostrado uma ferramenta valiosa na promoção da inclusão e permanência de estudantes quilombolas e indígenas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior, porém ainda se faz necessária uma avaliação e aprimoramento constante dessa política pública. Compreendendo a adequação dos valores concedidos às necessidades dos estudantes, ampliação constante no número de vagas do programa para que se alcance um número ainda maior de estudantes beneficiários e a revisão periódica dos critérios avaliativos nos processos de inscrição do programa.

Por fim, acredita-se que os resultados desse estudo contribuirão para futuras pesquisas sobre políticas públicas que promovem a assistência estudantil, permitindo aprimorar as ações de permanência dentro da UFCG e de outras instituições de ensino superior no país.

4 REFERÊNCIAS

BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de. *Ações afirmativas*. São Paulo: LTR, 2014.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. História da ação afirmativa no Brasil. In: *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 65-89.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, novembro, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2024.

Palavras-chave: Ações afirmativas – Bolsa Permanência - Interiorização

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Fernanda Silva do Prado¹

Flavia Maria dos Santos Vieira²

Franciely Gomes Freire de Aguiar Silva³

Odaléa Feitosa Vidal⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A inclusão na educação infantil tem sido um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo. Com o passar dos anos, a abordagem à educação de crianças com deficiência tem se transformado, passando de práticas assistencialistas para uma perspectiva inclusiva que valoriza a diversidade e a igualdade de oportunidades. Este artigo busca explorar a importância das tecnologias assistivas na promoção de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais.

Para investigar as contribuições das tecnologias assistivas na prática pedagógica na educação infantil, este estudo adota uma abordagem de pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados, realizamos um questionário

1 Mestranda em educação PPGE UPE, carla.prado@upe.br

2 Mestranda em educação PPGE UPE, flavia.vieira@upe.br

3 Mestre em Educação PPGE UPE franciely.silva@upe.br

4 Doutora em Educação, docente da Universidade de Pernambuco, odalea.vidal@upe.br

através do Google Forms, aplicado com trinta e oito participantes de uma oficina proposta na Semana Universitária da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte, com a temática “Inclusão na Educação Infantil - reflexões sobre a importância da prática inclusiva”. Na análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), permitindo identificar padrões e categorias emergentes a partir das respostas dos participantes.

Neste cenário, é válido destacar que a partir dos dados obtidos, foi possível observar que os sujeitos participantes variam entre estudantes do Curso de Pedagogia e profissionais da educação básica que possuem alguma relação com a educação infantil. O uso do Google Forms possibilitou alcançar um número maior de participantes e coletar dados de forma eficiente e organizada. O estudo trata da educação inclusiva no Brasil e seu percurso histórico e as tecnologias assistivas na prática pedagógica de professores/as na educação infantil. Destacamos ainda a importância das tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas para a promoção da inclusão de crianças na educação infantil, estando essa inserção relacionada com a formação continuada de professores/as uma vez que, através dos resultados, os participantes afirmaram não se sentirem preparados e não saberem como fazer adaptações necessárias para a utilização destas tecnologias assistivas, revelando assim a emergente necessidade de formação continuada.

2 REFLETINDO ACERCA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

A Educação inclusiva no Brasil, no qual compreendemos que a educação para pessoas com deficiência no Brasil se transformou significativamente ao longo dos anos. No século XIX, as primeiras iniciativas surgiram com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que se tornou o Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No início do século XX, a educação especial focava na cura e reabilitação, com as primeiras escolas públicas atendendo pessoas com deficiência mental em 1906. Em 1988, a Constituição Federal do Brasil acrescentou dispositivos que garantiam a igualdade, autonomia e dignidade

para pessoas com deficiência, assegurando atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir dos anos 1990, diversas leis e políticas reforçaram a inclusão educacional. Como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que obrigou a matrícula de todos na rede regular, enquanto a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) promoveram a educação inclusiva globalmente. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que enfatizou a educação na rede regular para estudantes com deficiência.

Nos anos 2000, importantes avanços ocorreram, como a promulgação da Convenção da Guatemala em 2001, que reafirmou os direitos das pessoas com deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) que foi ratificada pelo Brasil em 2008, assegurando um sistema de educação inclusiva. Em 2014, o Plano Nacional de Educação N° 13.005 que estabeleceu metas para a inclusão educacional, como a universalização do acesso à educação básica para pessoas com deficiência.

Em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) N° 13.146, garantindo a igualdade de oportunidades e a não discriminação. Essas mudanças refletem uma transformação histórica na maneira de tratar a educação inclusiva no Brasil, garantindo direitos iguais e promovendo a reflexão sobre as diferenças humanas.

Na atualidade, a implementação de políticas públicas e a adaptação de infraestruturas nas escolas têm sido contínuas. Neste contexto, as Salas de Recursos Multifuncionais, são uma iniciativa importante, equipadas com materiais específicos para auxiliar no aprendizado dos estudantes com deficiência. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementa o ensino regular, proporcionando suporte adicional necessário.

No entanto, ainda há um extenso percurso para garantir a plena inclusão. O preconceito e a falta de compreensão sobre as necessidades específicas representam barreiras a serem superadas. É importante considerar que “a inclusão se concretiza na medida que é possível a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais ou não” (Lopes, p. 1403, 2023), neste sentido, a inclusão pode ser vista sob a ótica de um

processo necessário e pertinente, contribuindo significativamente com a interação entre todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar.

Considerando que “as Tecnologias Assistivas (TA) possibilitam um aprendizado mais significativo promovendo a integração e a emancipação” (Lopes, p. 1411, 2023), reconhecendo assim estas características, mencionamos o seu importante papel para a inclusão de todos no ambiente escolar. Neste cenário, a tecnologia assistiva pode ser vista como “um importante instrumento de acessibilidade e inclusão que visa atender e auxiliar alunos com deficiência para alcançar sua autonomia” (Dias, Sousa, Nunes e Costa, p. 425, 2022).

Neste estudo, indagamos cerca de trinta e oito participantes, entre estes, estudantes de graduação e professores(as) da área da educação sobre o processo de inclusão na educação infantil e a utilização de tecnologia assistiva na prática pedagógica, através da aplicação de questionário on-line após o término da oficina. Os resultados revelaram que 90,9% dos participantes têm entre 18 e 25 anos, são estudantes de graduação e apenas um participante possui doutorado na área de educação. Além disso, 40% dos participantes atuam na educação básica há um ano.

Os participantes relataram que, em sua maioria, 51,7% não se sentem preparados para lidar com os desafios da inclusão em sala de aula, e 50% consideram que a escola, no que diz respeito às instalações, estrutura física e acessibilidade, está apenas parcialmente adequada para promover a inclusão de estudantes com deficiência. Resultado que revelou uma preocupante lacuna de conhecimento sobre tecnologia assistiva, mostrando que tanto os/as futuros/as professores quanto os atuais profissionais não compreendem adequadamente as possibilidades das tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Desta forma, segundo Bersch (2023), para definir a melhor estratégia ou tecnologia assistiva a ser utilizada é necessário que o/a professor/a observe atentamente a pessoa, o contexto e a tarefa que a criança pretende realizar, por isso a emergente necessidade da compreensão das tecnologias assistivas na prática pedagógica.

O estudo também apontou que o atendimento educacional aos estudantes com deficiência na educação infantil é relevante para garantir

direitos, assim segundo Fardim (2024), adaptar-se às necessidades individuais, desenvolver habilidades acadêmicas e sociais, promover a inclusão, melhorar o desempenho acadêmico, preparar para a vida adulta, promover a diversidade e a empatia, apoiar as famílias, cumprir leis e políticas, e cultivar uma sociedade inclusiva desde a primeira infância.

3 CONCLUSÕES

Diante do exposto, foi possível identificar que a temática em estudo aponta relevância no contexto escolar por considerar que as TA tem a possibilidade de contribuir diretamente no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Neste sentido torna-se relevante compreender que para que a prática inclusiva torne se eficaz, são necessários meios para a promoção, que destacamos o papel das TA como recurso mediador para a garantia de práticas pedagógicas inclusivas que orientem o processo de desenvolvimento e da aprendizagem na infância de maneira significativa, promovendo acessibilidade para todos os sujeitos no contexto escolar.

4 REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 21 julh. 2024.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Jomtien, TH: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>

declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jom-tien-1990. Acesso em: 22 julh. 2024.

BRASIL. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 julh. 2024.

BRASIL. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 julh. 2024.

BERSCH, Rita. Recursos Pedagógicos Acessíveis – Tecnologias Assistivas e Processo de Avaliação nas escolas. Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf . Acesso em: 14/08/2024.

DIAS, E. C. R., de SOUSA, I. A., NUNES, G. S. I., COSTA, M. L. A tecnologia assistiva na educação de crianças autistas. Doi: 10.46943/viii.conedu.2022.gt10.024.

FARDIM, C. M. O uso de tecnologias assistivas na educação infantil como ferramenta para a promoção da comunicação em crianças com transtorno do espectro autista. Dissertação. (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023.

LOPES, A. S.; Afiliação institucional: Universidad Nacional de Rosário (UNR) e-mail: anakabanass@gmail.com orcid: orcid.org/0000-0002-7841-1120. link lattes: 2055275546735783. Educação Infantil na Creche na Perspectiva Inclusiva: reflexões sobre o uso das tecnologias assistivas. Revista científica Educ@ção , [S. l.], v. 7, n. 12, p. 1401–1413, 2023.

DIREITOS HUMANOS E DIREITO À CIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM REFLEXÃO

Ana C R Cavalcanti¹
Renatha G da Mota e Silva²
João M de V Bezerra ³

1 INTRODUÇÃO

A educação é crucial para o desenvolvimento pessoal, pois capacita os indivíduos a exercerem sua cidadania com dignidade (CLAUDE, 2005). Além disso, a educação desempenha um papel importante na difusão da cultura universal dos direitos humanos.

Entretanto, não é realista exigir que os indivíduos, ao se formarem, sejam simultaneamente criadores e inovadores (PIAGET, 1973) em direitos humanos e no direito à cidade, enquanto mantêm uma postura rigorosamente conformista em outras áreas. É essencial ampliar a capacidade crítica dos indivíduos para que eles possam adotar uma abordagem mais dinâmica e transformadora.

Reconhece-se que a educação abrange três princípios fundamentais: qualificação, socialização e formação do sujeito. Neste contexto, o

- 1 Doutora em Desenvolvimento Urbano - UFPE; Professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos - UFPE, ana.rcavalcanti@ufpe.br
- 2 Mestranda em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos - UFPE, renathamotta@hotmail.com
- 3 Mestre em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos - UFPE, joao.vasconcelos@ufpe.br

presente trabalho analisa a experiência em sala de aula no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, considerando esses três princípios.

Um dos principais desafios enfrentados é a distinção entre a colaboração entre diferentes atores nos campos disciplinares de maneira integrada e o que geralmente se entende por interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade, especialmente quando se enfrenta problemas de forma colaborativa, amplia as competências por meio da troca de saberes compartilhados.

Os perfis profissionais dos estudantes na disciplina são bastante variados. Estes podem incluir advogados, arquitetos/urbanistas, assistentes sociais, antropólogos, geógrafos, sociólogos, historiadores, entre outros. As práticas e realidades profissionais desses indivíduos são diversificadas, e a complexidade de suas atuações transcende os temas estáticos discutidos em sala de aula.

Neste cenário, a experiência de ensino e aprendizagem em sala de aula exigiu a troca de saberes entre diferentes profissionais atuantes no campo dos direitos humanos, que compartilham experiências reais e interagem com estudantes. Além disso, os alunos são levados a comunidades e centros comunitários para vivenciar experiências que fomentam a reflexão sobre suas práticas profissionais, podendo resultar em ações propositivas para as comunidades envolvidas.

Este trabalho constitui uma reflexão dinâmica sobre diversos cenários que envolvem a prática e os direitos humanos, compreendendo o processo de construção do conhecimento de maneira dinâmica. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é abordada como uma resposta às demandas contemporâneas de produção e socialização do conhecimento, buscando superar as barreiras disciplinares e a fragmentação do conhecimento (GIBBONS et al., 1997).

2 DESENVOLVIMENTO

A educação é um dos direitos fundamentais mencionados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e é uma ferramenta essencial para o crescimento pessoal, contribuindo para a formação da

personalidade, para a garantia da dignidade humana e fundamenta os indivíduos para o exercício pleno de seus direitos.

A educação em direitos humanos é contínua e global (BENEVIDES, 2000), irrestrita e indispensável, na qual a interdisciplinaridade é vista como um elemento crucial no processo de ensino e aprendizagem, servindo de base para as abordagens metodológicas de aprender e ensinar (THIESSEN, 2008). Ela tem impulsionado inúmeras experiências pedagógicas que buscam transformar o ambiente da sala de aula, refletindo a construção do conhecimento como uma atitude (FAZENDA, 1979) e uma forma de pensar (MORIN, 2005).

Este texto relata a experiência da disciplina inserida na Linha 2: Cidadania, Movimentos Sociais e Diversidade, intitulada “Inclusão Urbana, Direito à Cidade e Cidadania”. A disciplina possui um caráter tanto reflexivo quanto teórico, fornecendo uma base para discussões práticas e reflexivas. No entanto, destaca-se que não há uma separação explícita entre as abordagens teóricas e práticas nas experiências relatadas.

O contexto das experiências em sala de aula é diverso, heterogêneo e dinâmico. Embora as aulas sigam o formato tradicional de exposições dialogadas, os alunos têm acesso antecipado aos textos que serão trabalhados, permitindo uma leitura prévia.

Além das aulas expositivas, a disciplina inclui seminários preparados pelos próprios estudantes, que promovem o compartilhamento de conhecimento. Os alunos são incentivados a integrar suas experiências pessoais aos conteúdos dos textos de forma exploratória e dinâmica.

A disciplina também abrange a apresentação de casos e experiências por meio de discussões com profissionais, ativistas e políticos, e inclui visitas a instituições e associações comunitárias envolvidas na promoção dos direitos humanos e no direito à cidade. Com turmas de 10 a 20 estudantes, com experiências variadas, a diversidade enriquece os debates.

Para dinamizar as atividades, são convidados palestrantes de estados vizinhos, como Alagoas, Paraíba e Rio Grande do Norte, bem como palestrantes nacionais e internacionais, que podem participar remotamente. Ex-alunos também são convidados a retornar como palestrantes, promovendo uma interação horizontal com os atuais estudantes.

Objetivando a inflexão nos caminhos tradicionais de busca e produção do conhecimento, são organizadas visitas a comunidades que vivenciam experiências de inclusão social. Exemplos disso são a Ilha de Deus (Figura 1) para refletir sobre ameaças constantes de deslocamento e transformação devido à especulação imobiliária, e o projeto social Mulheres Pró-ativas, localizado na comunidade Rio Azul (Figura 2), para serem expostos a práticas de mães que se organizaram coletivamente para oferecer oportunidades de reforço escolar em português e matemática, aulas de inglês, culinária, artesanato, contação de histórias, entre outras atividades.

Figura 1 – Visita realizada na Comunidade da Ilha de Deus.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 – Visita realizada na Comunidade Rio Azul, Mulheres Proativas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Observa-se que as vivências in loco, apresentaram o que se lê em livros e artigos, relatos reais voltados para a formação cidadã dos estudantes, proporcionando uma visão mais crítica sobre as dinâmicas sociais e os desafios da inclusão e da sustentabilidade comunitária.

Outro exemplo pode ser observado nas visitas realizadas às unidades do Centro Comunitário da Paz (COMPAZ), como as unidades Eduardo Campos, Dom Hélder Câmara, Ariano Suassuna e Paulo Freire (Figura 3), em Recife. Esses centros foram idealizados com o propósito de promover uma cultura de paz e fortalecer a cidadania no âmbito comunitário.

Figura 3 – Visita realizada junto ao COMPAZ Paulo Freire.



Fonte: Arquivo pessoal.

A disciplina visa construir coletivamente a transformação do conhecimento para enfrentar a “incapacidade cultural” de reconhecer o “outro” como legítimo e aceitar a existência da diversidade social (MAGENDZO, 2005). Assim, a experiência descrita neste trabalho amplia o debate sobre as dificuldades e avanços nas áreas de saberes vivenciados, estendendo-se além da sala de aula.

3 CONCLUSÕES

De modo geral, as metodologias tradicionais de ensino universitário são centradas no professor, com os alunos em uma postura passiva de ouvir e tomar notas. Embora resumido, este trabalho não detalha as atividades específicas ou responsabilidades individuais. Relatar essas experiências

sem idealizações é desafiador, mas é claro que os estudantes enfrentam realidades que os tiram de suas zonas de conforto e expõem a situações de exclusão social não vivenciadas em sala de aula.

Os alunos chegam aos locais visitados com preconceitos e uma compreensão limitada do que encontrarão. No entanto, as experiências adquiridas mostram-se enriquecedoras, com as visões iniciais tendenciosas dos alunos frequentemente transformadas fora da sala de aula.

Em conclusão, o contraste entre metodologias tradicionais e abordagens imersivas destaca a necessidade de uma pedagogia que vá além da teoria isolada e da passividade. As visitas e interações com comunidades oferecem experiências de aprendizado que muitas vezes faltam no ambiente acadêmico convencional, promovendo uma compreensão mais ampla dos desafios sociais e das dinâmicas comunitárias e enriquecendo tanto a formação acadêmica quanto o crescimento pessoal dos estudantes.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Direito à Cidade.

4 REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. de M. **Educação em Direitos Humanos:** de que se trata?. São Paulo: FE-USP, 2000. Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para Direitos Humanos. **SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, p. 37-73, 2005.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.

Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, 10 de dezembro de 1948.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOT, P.; TROW, M. **La nueva producción del conocimiento:** la

dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

MAGENDZO, Abraham. Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. **Intercultural Education**, v. 16, n. 2, p. 137-143, 2005.

MORIN, E. **Penser global**. Paris: Éditions Robert Laffont, 2015.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. [Études Sociologiques, 1965].

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-558, 2008.

“DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA PÚBLICA”: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR EM PERNAMBUCO

Adriano de Freitas Alves¹
Aline Daiane Nunes Mascarenha²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho finalizado e apresentado em minha dissertação, justificara pelos altos índices de mortes em intervenções policiais de pessoas negras e transgêneros vivendo em bairros pobres do nosso país. Nosso objeto de estudo relaciona-se a presença da Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação policial militar em Pernambuco. O objetivo geral desta pesquisa consistiu em: analisar a formação dos policiais militares do Estado de Pernambuco.

Nosso problema é entender até que ponto a formação dos policiais militares de Pernambuco, dialogando com os Direitos Humanos, pode atenuar violências praticadas no exercício de sua função. Como referencial teórico: Adorno (2019), Almeida (2018), Bittar (2019), Benevides (2021), Mbembe (2018) et al. A metodologia da pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa, subsidiada por uma revisão bibliográfica e uma análise documental das malhas curriculares dos cursos de formação

1 Mestrando do programa do Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco-PPGDH-UFPE, adriano.alves@ufpe.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Professora do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos (UFPE).

de oficiais e soldados no ano de 2018. A técnica utilizada foi a técnica de grupos focais, juntamente com entrevistas semiestruturadas, conduzidas por perguntas on-line e presenciais aplicados aos policiais militares entrevistados, totalizando 18 militares que entraram na corporação no último concurso expirado em 2022, divididos no Recife e Região metropolitana, Caruaru, no agreste, e Petrolina, no sertão de Pernambuco. Os dados foram examinados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). Elegeu-se categorias para a análise dos dados e nosso recorte para este trabalho será os Direitos Humanos.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Segurança Pública. Formação Policial.

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo apresentou contribuições significativas para a promoção e prevenção ao combate à violência policial contra uma população vulnerabilizada como jovens negros, pobres periféricos, pessoas gays, transsexuais, travestis, mulheres e contra cidadãos brasileiros em geral que necessitem de proteção estatal. Também, faz-nos refletir na insistência de uma reestruturação do Sistema de Segurança Pública brasileiro, persistindo no paradoxo de tentar ensinar Direitos Humanos e cidadania a uma instituição com uma ideologia militarizada que vai contra esses mesmos Direitos Humanos.

São essenciais o reconhecimento e a importância de um Curso de Formação e para Agentes de Segurança Pública que seja mais inclusivo no que tange à formação humanizadora e que dialogue com nossa sociedade heterogênea visando diminuir estatísticas trágicas que assolam nossa população atinente às violências policiais.

Ao categorizarmos nossas análises trouxemos os Direitos Humanos como recorte neste trabalho, onde observamos que as respostas às questões perguntadas na entrevista apontaram discrepâncias no que tange a promoção desses direitos relacionados a terceiros.

Perguntamos: “você se reconhece como um sujeito de direito ou instrumento do Estado; como você define o termo Direitos Humanos? Quando você escuta a expressão “Direitos Humanos para humanos direitos” o que vem em suas cabeças? e já ocorreu algum caso que você

presenciou ou cometeu na violação dos Direitos Humanos?”. Os grupos focais responderam que eles se consideram como instrumento do Estado já que suas atividades policiais são preventivas e ostensivas. Pelas respostas observadas, é fato que os policiais não conseguem deixar suas funções como representantes quando não estão em serviço. Para eles, sempre se veem como instrumento do Estado. É fato que esse instrumento jurídico chamado poder de polícia lhes outorga autorização de sempre usarem do seu poder coercitivo para fazer prevalecer o interesse público, pois esse poder é sempre em cima de cidadãos limitados em sua atividade cotidiana.

A justificativa desse poder de polícia, que muitas vezes se torna arbitrário, é aquele que diz que eles estão para assegurar o bem-estar público. Portanto, cabe lembrar que eles também estão subordinados à lei. Apesar de a Polícia estar sujeita a todos os princípios constitucionais da administração pública, como legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, visto que faz parte dessa administração, alguns desses princípios assumirão papel de destaque na atividade policial, pois se apresentam de maneira peculiar, atuando como restritivos à sua atuação.

Eis os relatos sobre o que seriam os DH, nos quais, nessa unidade de registro obtivemos as seguintes respostas: “Direitos Humanos, eu acredito que seja direito de todos os homens e mulheres é bem óbvio, né ser humano. Seria o direito de proteção aos direitos fundamentais de toda pessoa humana resguardar da sua existência e tudo. Independentemente de qualquer raça cor tem que ser resguardado essa questão de direitos humanos”. Em contrapartida eles dizem que os bandidos têm mais direitos e são privilegiados. “Direitos Humanos é direito e ladrão é direito de bandido”. Não é assim Direitos Humanos é direito de todo mundo é direito tanto do profissional de Segurança Pública como direito da pessoa que violou, seria isso na minha concepção”.

Não temos dúvida de que todos concordam que os DH devem ser assegurados por todos, inclusive pelos policiais, mesmo que sejam DH de bandidos. Percebe-se que todo esse discurso é vivido na prática, cuja noção é compreendida assim. Hoje, muitos policiais vêm constantemente suprimir direitos de pessoas vulneráveis, a começar em suas abordagens, até uma possível letalidade. Infelizmente, essas respostas não revelam o que ocorre de maneira geral. O que se pode dizer que eles até pensam

de uma forma correta, ou até fazem o correto, porém, não é o que se reflete em nossa sociedade preta, pobre, LGBTs e periférica, na qual o tratamento dado a este público é outro. Nesse sentido, conforme Sérgio Adorno, em reportagem de Arthur Stabile, publicada por Ponte Jornalismo, em 23-05-2019: Quando acontece uma grave violência de natureza do Estado, ou ele estimula violações e uso abusivo da força policial pelo discurso ou se omite da questão. Há 40 anos a política de segurança é a mesma, com ação mais ou menos dura, mas um fracasso, um ciclo de vingança com sociedade mais insegura, mais medo e aumento nos crimes. (apud Nesp, 2019)³.

Em contrapartida, eles concordam que os Direitos Humanos devem ser garantidos, mesmo que eles sejam de bandidos e devem ser observados, porém, também precisam ser merecedores. Mais uma vez eles, em grosso modo, entendem que os DH são direitos de todos, mas que tem que merecer para fazer jus a eles.

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos estipula que, para esses agentes, a formação em DH deve se pautar em determinados princípios, sendo alguns deles “promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais da área e de disciplinas específicas de educação em direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 41-42)⁴.

Eles se veem diariamente como instrumento do Estado, sentem-se muito orgulhosos de suas profissões, pois para eles “a função de policial exige muito de cada um, e que a sociedade deveria reconhecer todo trabalho de prevenção, proteção e cuidados que eles têm, dando a vida em prol do bem-estar do cidadão” (*grifo nosso*).

Sobre os Direitos Humanos para pessoas “direitas”, essa ainda prevalece. Por mais que anteriormente eles concordam que o direito de todos são iguais independentemente de quem seja, nesse quesito, alguns não concordam com algumas decisões jurídicas que põe em liberdade, ou

3 <https://ponte.org/ha-40-anos-a-politica-de-seguranca-e-a-mesma-um-fracasso-um-ciclo-de-vinganca/>.

4 <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>

resguardar situações de pessoas que, para eles e quando em convívio com a sociedade, não fazem o bem, nem fazem bem estando soltos.

3 CONCLUSÕES

Os resultados revelaram que a formação policial atinente aos Direitos Humanos, observadas nas malhas, precisa ter vivências práticas durante a formação. Diante disso, é evidente que o currículo precisa ser ajustado, enfatizando mais horas aulas que tragam a prática policial às disciplinas dos DH. A malha curricular dos dois cursos frisa pouco conteúdo em DH vivenciados por eles e, com uma carga horária a mais, poderiam ser bem trabalhados temas relevantes que contemplassem elementos de uma Educação em Direitos Humanos relacionados à formação desses policiais.

Os entrevistados se reconhecem como instrumento do Estado e apesar das dificuldades enfrentadas na polícia, espera-se que o Estado cumpra seu papel constitucional dando condições a execução de um bom trabalho, assim sendo um começo de uma mudança significativa, resolver outras demandas para que a grande massa da sociedade pudesse ter acesso a direitos iguais a todos, como preconiza os Direitos Humanos.

Pensar em um país sem violências e com uma Segurança Pública efetiva é pensar em um Estado igual para homens e mulheres, brancos e pretos, heterossexuais e homossexuais, erradicando a pobreza.

4 REFERÊNCIAS

ADORNO, S.L, **Violência, polícia, justiça e punição: desafios à segurança cidadã**. Volume 1. ed. São Paulo: Alameda, 2019.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

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

BITTAR, E. **O Plano nacional de educação em Direitos Humanos no Brasil: um cenário obscuro de implementação**. In: CALAÇA, S. M.

et al. Direitos Humanos, políticas públicas e educação em e para direitos humanos. João Pessoa: CCTA, 2019. p. 567-590.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça.

DIREITOS HUMANOS, SOLIDARIEDADE E EMPATIA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA NAS ESCOLAS INTEGRAIS EM IGARASSU

Arlene Benício de Melo Alves ¹
Nathália Maria Rodrigues Azevedo²
Isis da Salvador Araújo³

1 INTRODUÇÃO

A partir dos acompanhamentos às escolas integrais em Igarassu, observamos algumas problemáticas que interferiam diretamente no convívio do alunado e de toda a comunidade escolar, principalmente, a subtração de objetos, o preconceito, a intolerância e o desrespeito entre os alunos. Esses aspectos afetavam diretamente o processo de aprendizagem, pois, à medida que uma aula era interrompida para tratar de assuntos que circundam o âmbito da informalidade (atritos, desrespeito, apropriação indevida de objetos etc.), a construção do conhecimento que estava sendo vivenciada em sala de aula e em outros espaços de convívio acabava por ser interrompido. Isso inclui práticas desrespeitosas, que não consideram a base humanizadora que abraça o modelo das escolas integrais, que

1 Graduada e pós-graduada pela Universidade de Pernambuco – Pedagogia, Psicopedagogia. Professora dos Municípios de Paulista e Igarassu – PE, componente da equipe da Secretaria de Educação de Igarassu, responsável pelas escolas integrais do município, arlenebenicio@gmail.com

2 Mestranda, PPGEDU – UFPE, Nathalia.mrazevedo@ufpe.br

3 Mestranda, PPGECI – UFRPE/Fundaj, isisaraujo@hotmail.com

abarca o aprender a conviver, um dos pilares da educação, enfatizado em muitos conteúdos, principalmente os dos componentes diversificados.

A partir do Relatório Delors, os pilares da educação foram definidos: aprender a ser, fazer, conhecer e conviver são fundamentos indispensáveis à educação. Nesse contexto, nossa ênfase se deu no aprender a conviver, considerando-se, obviamente, o entrelaçamento existente entre eles. Dessa forma, elaboramos em um projeto que corroborasse com a convivência no contexto das escolas integrais, ou seja, a promoção de uma cultura solidária e empática entre os educandos e todos os atores escolares, proporcionando a harmonia e o respeito no ambiente escolar, que, indubitavelmente, reverberaria na aprendizagem do educando. Partimos do pressuposto que os aspectos culturais, sociais, emocionais são indissociáveis do processo educativo e quando trabalhados de forma sistemática e efetiva corroboram em vários processos do desenvolvimento humano, abrangendo o cognitivo. Considerando a corresponsabilidade de educadores, famílias, gestores, secretarias na promoção do bem-estar, proteção à infância e adolescência, respeito, dignidade, liberdade, se posicionando e agindo contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência etc. (princípios legais) conforme está presente na Constituição Federal (art.227)⁴, no ECA (art. 3º, 4º, 5º)⁵ e na própria LDB (art. 2º)⁶ quando há a referência do desenvolvimento pleno do educando. Colocamo-nos neste papel de garantir este ambiente seguro e acolhedor para que nossas crianças e adolescentes cresçam com este mesmo senso de cuidado, empatia, respeito, solidariedade, sobretudo, conscientes de que são cidadãos de direitos e que todo o direito humano precisa ser respeitado.

Para Freire (2005)⁷, a ideia de liberdade está ligada à autonomia, à responsabilidade e à conscientização. Nesse sentido, buscamos desenvolver estes aspectos no espaço educativo através do desenvolvimento

4 BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

5 BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul, 1998.

6 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

7 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

deste trabalho, assim como, acolher, valorizar e viver uma educação para a cidadania. É este cidadão/educando/ser humano consciente, crítico e participativo que estamos formando, que neste processo desenvolve competências e habilidades necessárias para exercer seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo na construção de uma escola e sociedade mais justa e democrática. Freire (1997 *apud* Gadotti, 2008)⁸ em uma entrevista à TV educativa do Rio de Janeiro, se refere a escola cidadã como aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola em si e para si, isso não se configuraria em uma real caminhada cidadã. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã luta para que todos e todas sejam quem verdadeiramente são, respeitando as individualidades na coletividade. Vislumbramos respirar em nosso espaço educativo, esta concepção freireana de escola cidadã, e isso nos impulsionou na realização deste trabalho, pois só com uma escola cidadã não seremos apáticos aos problemas identificados, mas, juntos aos pares, seguiremos dialogando possibilidades em prol do bem comum, refletindo dentro e fora da escola.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este projeto foi desenvolvido em 2023 nas escolas integrais de Igarassu e ficou conhecido como Projeto Empatia. Foi pensado a partir das problemáticas identificadas, já explicitadas nas linhas anteriores, quais sejam, o desrespeito, o preconceito, a violência, a subtração de objetos, relatados pelos próprios estudantes, equipe gestora e professores, nestes espaços de discussão abertos pela nossa equipe. A partir destes relatos e posterior sugestão da comunidade escolar, foi pensado em um projeto que envolvesse todos os aspectos citados (práticas desumanizantes - preconceito, intolerância; tratar o respeito como um direito; exercício da cidadania; trabalhar a partir de temas geradores), mas que

8 GADOTTI, Moacyr. *Escola Cidadã*, 12º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

não fossem apenas experienciados em uma palestra, como geralmente os projetos são pensados e executados, e sim, que permitisse a construção do conhecimento em espaços de discussão dentro das vivências diárias, da dinâmica de aprendizagem propiciada em espaços diversos na escola. Dessa forma, foi realizado um planejamento com base em alguns Temas Contemporâneos Transversais propostos pela BNCC e temas geradores (sugeridos pelos próprios educandos). Os temas puderam ser trabalhados nas aulas da parte diversificada, por meio de acolhimentos, clubes e palestras. Foram criados dois ciclos, subdivididos em temáticas menores que originaram culminâncias semanais.

O projeto teve a previsibilidade de 6 meses, mas estendemos para 8 (maio a dezembro de 2023), com atividades esboçadas e distribuídas ao longo desse período. Foram dois ciclos guiados por diálogos com temas geradores e se organizaram da seguinte forma: **Primeiro ciclo: Maio** - O que é estar em uma escola? É escolher estar. É respeitar as diferenças. É reconhecer que estou em um espaço coletivo. É respeitar as normas. É estar atento ao uso do celular. Estas ideias iniciais, postas a partir do tema gerador, serviram como uma base para o diálogo, para o planejamento do professor. As propostas foram elaboradas a partir da fala de alguns educandos em encontros de líderes (realizados anteriormente), a partir de uma construção coletiva que incluiu a representação da secretaria e a equipe de gestão. Essa forma de conduzir o projeto tem como pressuposto a importância da participação e o desenvolvimento da autonomia, pois como afirma Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p.47)⁷. **Junho**, a questão de como agir em espaços coletivos. Em **Julho**, foi tratado o tema da cidadania (Como exercê-la?), nessa temática foram abordados: os direitos, a coletividade, a democracia, o senso de bem comum como necessários à convivência humana/social. Em **Agosto**, o tema: regras de convivência, respeito, solidariedade e empatia nortearam o diálogo. No **Segundo ciclo**, as temáticas com ações de intervenção: tivemos a **semana da Solidariedade, da Empatia, dos direitos humanos e do cooperativismo**, vivenciadas de setembro a dezembro de 2023.

3 RESULTADOS

Os resultados foram sentidos já no decorrer do processo, uma das principais queixas dos estudantes e professores era sobre a subtração de objetos, de maneira que, em muitas escolas os alunos se dirigiam para qualquer atividade com a mochila nas costas com receio de que alguém pudesse levar indevidamente. O primeiro impacto foi observado no terceiro ciclo de acompanhamento, no qual percebemos os estudantes confiantes em deixar as mochilas na sala. E ainda outros resultados foram observados tais como, o respeito pelo outro, cooperativismo, o senso de bem comum, de cidadania, de solidariedade e empatia. Também foi percebida a melhoria no relacionamento e respeito aos pares com base nos direitos humanos. Educandos e educadores expressaram a satisfação em vivenciar um ambiente mais acolhedor, e o melhor, construído por eles.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: : <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacyr. Escola Cidadã, 12º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

EDUCAÇÃO CONSTITUCIONAL PARA OS DIREITOS HUMANOS: O CONHECIMENTO CONSTITUCIONAL QUE NASCE NA RUA

Aphonsus Aureliano Sales da Cunha¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho tem como marco de sua elaboração, a construção democrática do conhecimento constitucional, a partir de uma proposta de educação pela alfabetização constitucional popular, nas vias da formação libertária nos centros de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como metodologia ativa e plural, para promoção da emancipação política dos seus atores sociais, traçados pelo objetivo de tornar viável a democratização do ensino e compreensão dos conteúdos do documento constitucional brasileiro, com base em uma educação voltada aos Direitos Humanos em meio aos espaços sociais de rua.

A partir dos marcos teóricos da educação e dos direitos humanos, constituem os principais desafios desta pesquisa, a construção de uma proposta pedagógica de alfabetização constitucional que busque incluir na sua pauta, uma transformação nos espaços sociais da rua, no qual sejam abertas novas oportunidades para o reconhecimento de suas mobilizações jurídicas emancipatórias, bem como na consolidação de uma democracia aberta aos atores sociais intérpretes da constituição.

1 Graduado em Direito pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES-UNITA, Mestrando do Curso de Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Pós-graduando no Curso de Especialização em Interdisciplinaridade em Educação e Ciências Humanas do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE – Campus Caruaru, aphonsusdacunha@email.com.

Nesse sentido, a principal problemática é promover a emancipação social como elemento estrutural dos direitos humanos, a educação para o conhecimento dos elementos do Direito Constitucional brasileiro, de modo que, além dos saberes jurídicos, necessário se faz aperceber-se dos elementos pluralísticos dos saberes sociológicos, filosóficos e, sobretudo, dos conhecimentos pedagógicos como proposta emancipadora dos Movimentos Sociais, ao passo que se possa obter o conhecimento de mundo.

Palavras-chaves: Proposta pedagógica, Alfabetização constitucional, Emancipação social.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesse contexto, a teoria crítica do direito na busca por uma modalidade alternativa e pluralista de concepção e prática das ferramentas jurídicas, além de uma mera predisposição normativa, traz contribuições para uma hermenêutica jurídica popular, pois, enquanto fato social que é, deverá ter seu importe teórico como nascedouro, nas relações sociais e em suas lutas nos espaços de convivência do povo (LYRA FILHO, 2006).

Face aos óbices formalistas da interpretação do direito, é mister explorar a modulação dos efeitos traçados pelo papel dos Movimentos Sociais à sociedade, passando pelo exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sobretudo quando se analisa a promoção da Educação popular como proposta pedagógica, por meio de projetos educacionais, visando promover uma hegemonia popular (BASTOS, 2017).

Com base nisso, traçam-se as perspectivas de uma modalidade emancipadora do direito, mas sob o questionamento de quais vias a serem adotadas para programar-se em seu limiar, logo, Miguel Arroyo (2012) passa a observar nos espaços sociais elaborados para integração dos saberes e promoção do conhecimento no campo democrático, o ideal de construção da proposta pedagógica, pois por não tardar as lutas por uma educação digna que não cessaram os seus direitos.

Inspirando-se nas lutas sociais, é prudente promover a democratização dos saberes acerca do conteúdo constitucional, sendo o que se presta a fazer os Movimentos Sociais, em sua contribuição no estabelecimento da

ponte para construção do saber democrático e adoção de programáticas com base no saber nos espaços de convivência social (ARROYO, 2013).

A teoria do conhecimento constitucional elaborada por José Afonso da Silva (2014) permite a compreensão da necessidade na correlação entre objeto e sujeito, por meio de uma consolidação dos elementos cognoscíveis entre ambos, sendo proposto a redução aos preceitos fenomenológicos em face à adoção de um mundo constitucional ligado à prática como principal objeto a traçar a linha de conhecimento, para oferecer a esses novos atores sociais, uma dinâmica de participação como Sociedade Aberta de Intérpretes da Constituição no plano político da Democracia brasileira (HÄBERLE, 1997).

Nessa configuração, os Movimentos Sociais desempenham a ferramenta de quebra dos paradigmas sociais, tal qual nos estudos elaborados pela matriz teórica do Direito Achado na Rua, cuja capacidade de inclusão na participação e fomento das propostas de criação do direito na sociedade, predispõe-se como elementares à concepção orgânica do Direito, sobretudo, em sua manutenção como estrato social ao humanismo (SOUSA JÚNIOR, 2017). Partindo ao campo prático, é a construção de um direito vivo em busca de qualificar a atuação desses atores políticos nas lutas sociais (COSTA, 2013).

A promoção de uma alfabetização constitucional, nas vias de uma educação libertária e autônômica (FREIRE, 1967; 1996), é o elemento capaz de trazer a qualificação necessária —, distante das complexidades acadêmicas (DEMO, 2010) — a esses atores sociais integrantes dos Movimentos Sociais, sendo possível tal investimento, pois, são frutíferas as comunicações entre dois mundos, na construção de pontes para as mudanças sociais (FERNANDES, 2013) no escopo de alçar o levante contra a imposição de amarras sociais inerentes a uma modalidade emancipatória pela educação aos direitos humanos.

Fundamenta-se, assim, o reconhecimento desse cenário, pautado nas lutas dos Movimentos Sociais pela emancipação e na participação social no debate do conteúdo constitucional, além do aprendido. Nesse sentido, Freire (1996) e Arroyo (2012), consideram que o dever de ensinar com as práticas alfabetizadoras, àquele que leva o conhecimento, também deve obter o conhecimento com os seus alunos e com a própria pedagogia dos

Movimentos Sociais numa construção orgânica integrativa pela troca dos saberes, consolidando, assim, as esferas para uma sociedade aberta ao diálogo em torno da construção do conhecimento constitucional.

3 CONCLUSÕES

Traçando como resultados parciais a essas tratativas, busca-se uma educação pelos direitos humanos, capacitando esses Movimentos Sociais e seus atores sociais, a compreenderem quais suas perspectivas sociais enquanto sujeitos de direitos aptos a moldarem uma alfabetização constitucional, qualificando-se como autênticos sujeitos intérpretes do texto constitucional. Nesse ponto, serão calcadas as propostas para o alcance dos elementos comunicacionais, enquanto unidades sociais, pois, o Direito não pode distanciar-se do campo de experiência social.

Dessa maneira, é necessário demonstrar as principais configurações elaboradas por uma rede de aprendizagem, pautado no reconhecimento epistemológico da ciência, pelo uso da linguagem, a partir das manifestações da comunidade com a qual se busca orientar esses estudos, assim propõe-se suas fundamentações metodológicas, a debruçar-se nas relações de complexidade no seio social.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento – O que temos a aprender dos movimentos sociais?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: Jaqueline Moll. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2012, v., p. 23-34.

ARROYO, Miguel G. Movimentos sociais e políticas educacionais. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Política educacional**, cidadania e conquistas

democráticas. 1ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, v., p. 53-58.

BASTOS, Pablo Nabarrete. **MST e Escola Nacional Florestan Fernandes**: formação, comunicação e socialização política. INTERCOM (SÃO PAULO. IMPRESSO), v. 40, p. 129-142, 2017.

COSTA, Alexandre Bernardino (Org). **Direito Vivo**: Leituras sobre Constitucionalismo, Construção Social e Educação Popular a Partir do Direito Achado na Rua. Brasília: Editora UnB, 2013.

DEMO, Pedro. **Educação e Alfabetização Científica**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. Aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. Edição digital. São Paulo: Global, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica Constitucional**, A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: Contribuição para a Interpretação Pluralista e 'Procedimental' da Constituição. Trad.: Gilmar Ferreira Mendes. Ed. Sergio Antonio Fabris, Porto Alegre: 1997.

HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Trad.: Gilmar Ferreira Mendes. Ed. Sergio Antonio Fabris, Porto Alegre: 1991.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. 14ª reimpressão da 17 ed. São Paulo: Brasiliense. (coleção primeiros passos). 2006.

OS PENSADORES. **Textos Escolhidos**/ Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Trad. José Lino Grünewald ... [et al.], 2ª ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1983.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. Concepção e prática do O Direito Achado na Rua: plataforma para um Direito Emancipatório. **Revista Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**, 2017 abr./jun, 6(2):145-158.

EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CIDADÃ NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Flávio Antonio Miranda de Souza¹
Ana Cláudia Rocha Cavalcanti²
Maria Eduarda Coelho Santos³

1 INTRODUÇÃO

A promoção cidadã que se fundamenta nos pilares dos Direitos Humanos desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva que enfatiza a interconexão entre teoria e prática. No contexto acadêmico, a formação cidadã deve ir além da mera transmissão de conhecimentos teóricos, preparando os indivíduos para enfrentar e transformar realidades sociais complexas.

A disciplina “Direitos Humanos e Políticas Públicas”, oferecida em paralelo pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Urbano e pelo Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, demonstra como a educação pode ultrapassar as fronteiras tradicionais da sala de aula, envolvendo os estudantes diretamente com a realidade social do Recife. Essa abordagem pedagógica, ao se basear na prática e na vivência dos desafios sociais, sublinha a importância das interações diretas com comunidades, atividades práticas e diálogos

- 1 PhD em Planejamento Urbano (Oxford Brookes University, Professor do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Urbano - UFPE, flavio.desouza@ufpe.br.
- 2 Doutora em Desenvolvimento Urbano - UFPE; Professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos - UFPE, ana.rcavalcanti@ufpe.br
- 3 Mestranda pelo Curso de Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco - PE, coelho.santos@ufpe.br

com profissionais e ativistas. Esses elementos não apenas enriquecem o aprendizado, mas também proporcionam uma visão crítica sobre a implementação e os impactos das políticas públicas e dos direitos humanos.

No entanto, essa prática real levanta questões sobre a formação acadêmica tradicional. Os desafios e complexidades vivenciados em campo frequentemente não são abordados nas aulas teóricas, expondo lacunas entre o conhecimento acadêmico e a realidade prática. Isso coloca em questão se a formação acadêmica é suficiente para preparar os cidadãos para a ação efetiva em defesa dos direitos humanos e da justiça social.

A reflexão de Magendzo (2008), que destaca a interdisciplinaridade como um princípio essencial, reforça essa análise, apontando que a integração e a coerência na aplicação dos princípios interdisciplinares são fundamentais para uma aprendizagem significativa, por meio de uma abordagem mais holística e integrada, onde o conhecimento não é fragmentado, mas sim construído de forma coerente através da prática e da reflexão vivenciada.

A experiência prática proporcionada pela disciplina destaca uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimento, estimulando o engajamento ativo dos estudantes com a sociedade e contribuindo para o questionamento de políticas públicas mais inclusivas. Essa abordagem não apenas desafia os indivíduos a se comprometerem com a formação cidadã, mas também questiona as normas tradicionais do ensino superior, voltados para uma educação mais dinâmica e alinhada às necessidades do mundo fora da sala de aula.

2 DESENVOLVIMENTO

A prática pedagógica que se baseia na realidade social oferece uma abordagem enriquecedora para a educação em direitos humanos, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelas comunidades. Segundo Freire (1996), “a educação deve ser um ato de conhecimento e de transformação da realidade” (p. 85), o que implica que a aprendizagem não deve ser restrita ao ambiente acadêmico, mas deve incluir a experiência prática no mundo real.

A imersão dos alunos em contextos sociais reais permite que eles vivenciem diretamente os desafios da implementação de políticas públicas e da promoção dos direitos humanos, o que enriquece significativamente sua formação. A interação direta com as comunidades locais, como promovido pela disciplina, é um componente essencial para uma educação que visa a transformação social.

Dewey (2004) argumenta que “a experiência é a base do conhecimento e deve ser utilizada para conectar o aprendizado com a vida real” (p. 41). Este princípio é fundamental para a abordagem pedagógica da UFPE, que integra atividades práticas e projetos de campo na formação dos alunos. A possibilidade de trabalhar em projetos reais e dialogar com profissionais e ativistas permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica e contextualizada das políticas públicas e dos direitos humanos.

A prática pedagógica que envolve a realidade social também ajuda a superar as limitações das aulas teóricas, que muitas vezes não conseguem capturar a complexidade das situações reais. Em uma análise crítica da educação superior, Tavares (2008) observa que “o conhecimento acadêmico frequentemente se distancia da realidade prática, o que limita a capacidade dos alunos de aplicar o que aprendem em situações concretas” (p. 112).

A abordagem da UFPE, ao envolver os alunos em atividades práticas e experiências de campo, busca mitigar essa lacuna, oferecendo uma formação mais completa e alinhada com as necessidades da sociedade. Além disso, a imersão prática permite que os estudantes desenvolvam habilidades cruciais para a atuação em direitos humanos, como a empatia, a capacidade de análise crítica e a habilidade de trabalhar em contextos complexos. Segundo Nogueira (2003), “a prática é essencial para o desenvolvimento de competências que não podem ser totalmente adquiridas apenas através da teoria” (p. 79).

Ao enfrentar desafios reais e interagir com diferentes atores sociais, os alunos adquirem competências que são fundamentais para a defesa efetiva dos direitos humanos e a implementação de políticas públicas inclusivas. No entanto, essa abordagem prática também levanta questões sobre a adequação do ensino tradicional, que pode não preparar os alunos para os desafios complexos enfrentados em campo. De acordo com Silva

(2010), “a teoria por si só não fornece todas as ferramentas necessárias para a atuação em situações reais, o que destaca a importância de integrar a prática na formação acadêmica” (p. 95).

A partir das visitas de campo realizadas nesta disciplina, surgiram oportunidades para os estudantes participarem de um encontro nacional de urbanismo social (Ver Figura 1), onde produziram um trabalho reflexivo sobre a análise das etapas das políticas públicas relacionadas às ações de inclusão social do COMPAZ.

Figura 1 – Participação dos estudantes em congresso nacional de urbanismo social.



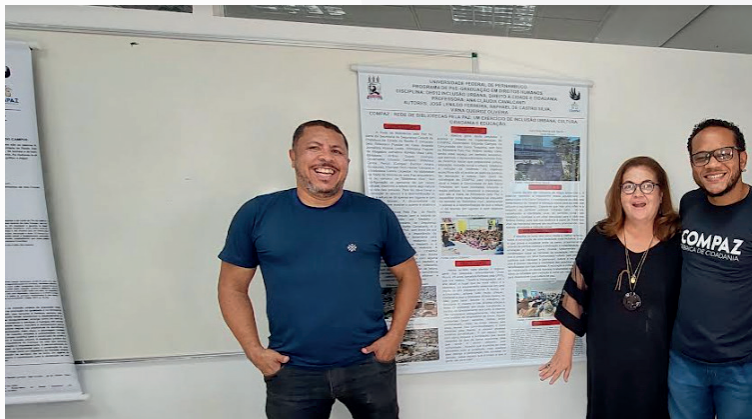
Fonte: Acervo pessoal.

Além disso, foram desenvolvidos projetos de pesquisa acadêmica e realizados trabalhos em estreita colaboração com as comunidades, incluindo atividades interativas com os moradores, além participações em seminários integrativos (Figura 2) para apresentação de propostas para a inclusão social. A integração entre prática e teoria foi crucial para a experimentação e aquisição de um conhecimento compartilhado.

A integração de atividades práticas e o contato direto com a realidade social não apenas aprimoram o aprendizado dos alunos, mas também os preparam melhor para enfrentar e transformar os desafios sociais. Como destaca Lima (2012), “a verdadeira educação em direitos humanos exige um compromisso com a prática e a realidade, indo além do conhecimento teórico” (p. 67). Essa perspectiva é reforçada pelo conceito de aprendizagem

experiential de Kolb (1984), que destaca a importância da reflexão sobre a prática para uma compreensão mais profunda dos temas abordados.

Figura 2 – Apresentação de propostas em seminário com a comunidade.



Fonte: Acervo pessoal.

3 CONCLUSÕES

A experiência prática proporcionada pela disciplina da UFPE enfatiza a necessidade de revisar e adaptar os currículos acadêmicos para incluir mais oportunidades de aprendizado prático e experiencial. Em suma, a prática pedagógica baseada na realidade social é um componente crucial para uma formação cidadã eficaz em direitos humanos. Ao conectar teoria e prática, a disciplina "Direitos Humanos e Políticas Públicas" da UFPE exemplifica como a educação pode ser enriquecida e ampliada por meio de experiências reais.

As visitas de campo realizadas na disciplina ofereceram aos estudantes oportunidades significativas, como a participação em um encontro nacional de urbanismo social. Durante o evento, os alunos desenvolveram um trabalho reflexivo sobre a análise das etapas das políticas públicas relacionadas às ações de inclusão social do COMPAZ. Além disso, surgiram projetos de pesquisa acadêmica e atividades colaborativas com as comunidades, incluindo interações diretas com os moradores.

Palavras-chave: Educação; Políticas públicas; Direitos humanos.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. Democracia e Educação: Uma Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Editora Crítica, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

KOLB, David A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LIMA, Ana. Educação em Direitos Humanos: Entre a Teoria e a Prática. Recife: Editora UFPE. 2012.

MAGENDZO, A. Educação e desigualdades: Contribuições para uma prática pedagógica crítica. Editora XYZ. 2008.

NOGUEIRA, Maria. Competências e Práticas na Formação de Profissionais de Direitos Humanos. Belo Horizonte: Editora PUC. 2003.

SILVA, Carlos. Desafios da Formação Acadêmica e a Necessidade de Integração com a Prática. Campinas: Editora Unicamp. 2010.

TAVARES, José. A Educação Superior e os Desafios da Prática Pedagógica. Porto Alegre: Editora UFRGS. 2008.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: ANALISANDO A PERCEPÇÃO DE QUESTÕES POLÍTICAS, CULTURAIS E IDENTIDADE NACIONAL ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO RECIFE

Maycon Batista Cosmo da Silva ¹

1 INTRODUÇÃO

Este relato é devido a pesquisa intitulada “Educação, Política e Religião: Etnografando o Espaço Escolar Confessional e Não Confessional das Camadas Médias da Região Metropolitana do Recife (RMR)”. O estudo está sendo conduzido pela Dra. Mísia Lins Reesink e seus orientandos, no âmbito do projeto central “Des-Cobrando o Brasil: Noção de Pessoa, Vida-Morte, Religião-Política e Desigualdade no Espaço Escolar Confessional e Não Confessional das Camadas Médias Brasileiras”, que é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A parte do projeto na qual estou envolvido é desenvolvida por meio de uma Iniciação Científica (PIBIC), com apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

O objetivo da pesquisa é entender como estudantes de classe média de escolas privadas do Recife, com ou sem doutrinas religiosas, percebem temas como vida, morte e religião, e por que alguns indivíduos são considerados dignos de direitos e outros não. A pesquisa envolve

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - PE, contatomayconbs@gmail.com.

etnografias nas salas de aula do ensino médio (1º ao 3º ano), aplicação de questionários, rodas de conversa e entrevistas na escola. Neste relato, vai ser apresentado apenas as observações feitas durante a roda de conversa realizada na Escola Excelência do Futuro².

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

. A roda de conversa com o tema “O que faz o Brasil ser Brasil” consistia em apresentar imagens e vídeos para que os alunos compartilhassem suas primeiras impressões. Essa atividade foi realizada com três turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º anos), com o objetivo de entender a identidade do povo brasileiro, mas este relato focará apenas na roda de conversa com o 1º ano.

Na roda de conversa com o 1º ano do ensino médio, foram apresentadas cinco imagens de bandeiras de países: Estados Unidos, França, China, Angola e Brasil. Para cada país, foram feitas duas perguntas principais: “O que vem à mente ao ver essa bandeira?” e “Que imagem vocês têm das pessoas que vivem nesse país?”.

A primeira imagem foi a dos Estados Unidos. Ao ver a bandeira, as respostas foram: “riqueza, capitalismo, sonhos, Disney, dinheiro, poder militar.” Ao pensar nas pessoas que vivem lá, os alunos disseram: “branco, loiro, olhos azuis, país dividido em classes sociais.” Em seguida, foi apresentada a bandeira da China, e as respostas foram: “comunismo, compras pela internet, mentiras, muito poder militar.” Não foi feita a segunda pergunta para este país, e a discussão seguiu para o próximo.

A terceira imagem foi da França, e as respostas ao ver a bandeira foram: “sujeira, guerra, revolução, política, capitalismo.” Quando perguntados sobre os franceses, os alunos disseram: “pessoas sujas, não gostam de tomar banho.” A mediadora questionou se eles associavam o país ao glamour ou algo chique, e as opiniões se dividiram entre sim e não.

2 Para proteger a privacidade da instituição que é privada, o nome da escola foi substituído por um pseudônimo neste trabalho. Essa medida ética garante a confidencialidade sem afetar a integridade das informações.

Ao ver a bandeira de Angola, os alunos mencionaram: “pobreza, guerra civil, país mal desenvolvido.” Quando questionados sobre qual guerra se referiam, os alunos não souberam responder, mas disseram que há guerra. Um aluno comentou: “Quando falamos da África, muitas vezes pensamos em um lugar sem nada, como um deserto.”

Por fim, foi apresentada a bandeira do Brasil, e as respostas foram: “país do futebol, país um lixo, decepção, turismo, carnaval, corrupção, progresso, tristeza.” Ao serem questionados sobre as pessoas brasileiras, os alunos responderam: “felicidade, diversidade, não há um padrão.” Quando perguntados sobre o fenótipo dos brasileiros, disseram: “moreno, cabelo cacheado, todas as paletas de cores, sem padrão.” Em relação ao comportamento, os alunos observaram que “depende”, mencionando que há patriotas, pessoas animadas e o famoso “jeitinho brasileiro.” Eles citaram que o comportamento varia entre bairros e cidades, como Ibura, Boa Viagem e Olinda.

Ao discutir o “jeitinho brasileiro”, os alunos explicaram que se trata de um comportamento diferenciado, mencionando exemplos como coxinha e guaraná, além de destacar que o brasileiro é um povo unido, citando como exemplo a solidariedade durante a tragédia no Rio Grande do Sul em abril e maio de 2023³.

Após esse primeiro momento, foi exibido um vídeo de uma influenciadora digital.⁴ Com base no vídeo, os alunos deveriam prestar atenção nos elementos apresentados e responder se o vídeo representava o Brasil ou a cultura brasileira. Os alunos notaram que o vídeo mostrava algumas regiões do Brasil, mas ficaram divididos em suas respostas: alguns disseram que sim, outros que não. Eles observaram que a influenciadora não representou as desigualdades sociais, apenas uma visão da classe média.

3 “Brasileiros de todos os estados se unem para coletar e enviar doações aos atingidos pelas enchentes no RS”, G1, 6 de maio de 2024, disponível em <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/05/06/brasileiros-de-todos-os-estados-se-unem-para-coletar-e-enviar-doacoes-aos-atingidos-pelas-enchentes-no-rs.ghtml>> Acesso em: 17 de ago. 2024.

4 O vídeo foi da influenciadora Camila Pudim e o “challenge” foi sobre alguns aspectos que o Brasil tem como a natureza e algumas regiões do Brasil. CAMILA PUDIM. Brasil makeup trend BR !! vamos ajudar o Rio Grande do Sul!!! [S.l.]. 08 de maio de 2024 Instagram: @camilapudim. Disponível em <https://www.instagram.com/reel/C6uWAI2gMmz/?hl=pt-br>. Acesso em: 17 de ago. 2024.

Um aluno comentou que, para a influenciadora representar o Brasil, ela teria que incluir os povos indígenas, negros e outros grupos, destacando que faltou um pouco da cultura negra no vídeo.

A seguir, foi apresentada a imagem de Beatriz Reis, participante do programa Big Brother Brasil, com o bordão “É o Brasil do Brasil.” Quando questionados se o comportamento dela representava o Brasil, alguns alunos disseram que não. Foi discutido que o Brasil é muito diversificado e que o comportamento de Beatriz Reis representava apenas uma parte dessa diversidade.

Posteriormente, exibiu-se outro vídeo para discutir símbolos nacionais e entender quais elementos os estudantes associam ao Brasil⁵. Os alunos mencionaram que os símbolos nacionais são usados em dias de jogo, convenções eleitorais ou para representar o país no exterior. A discussão sobre patriotismo revelou que o termo é frequentemente distorcido politicamente, com um aluno argumentando que ser patriota deveria se relacionar ao amor pela nação e não a uma ideologia política específica.

Foi questionado ainda se esses símbolos nacionais são realmente de todos os brasileiros ou se pertencem a alguém em particular. Alguns alunos questionaram essa ideia. Uma aluna destacou que a camisa do Brasil se tornou um símbolo político, associado à direita e ao ex-presidente Jair Bolsonaro, e que a bandeira, embora pertença ao Brasil, passou a ser vista como um símbolo de Bolsonaro. Ela ressaltou que as cores verde, azul e amarelo foram associadas à figura do ex-presidente e um lado político. Outro aluno acrescentou que usar a camisa do Brasil virou uma forma de se identificar como bolsonarista, e que, durante a campanha eleitoral de 2018 e 2022, a camisa tornou-se uma marca da campanha de Bolsonaro.

Ao final da discussão, foi questionado o que define o Brasil e o que faz o Brasil ser Brasil. Um aluno argumentou que seria equivocado representar o Brasil de uma forma única, pois o país é composto por diversas questões, como problemas, política, turismo e cultura. Tudo isso, segundo ele, faz parte da identidade brasileira.

5 O vídeo é da Ilustradora Rafaella Tuma onde ela ilustrou um áudio de uma criança cantando o hino nacional sendo que de uma forma bem engraçada. TUMA, Rafaella. Novo hino Nacional . Youtube. 15 de dez. 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cnnONy98sP4>>. Acesso em: 17 de ago. 2024.

3 RESULTADOS

Após a roda de conversa com a turma do 1º ano, refletiu-se sobre a complexidade da identidade nacional brasileira. As respostas dos alunos evidenciam que a identidade do Brasil não pode ser reduzida a um único conceito ou símbolo. Percepções como “o país do futebol” ou “corrupção e carnaval” mostram a coexistência de ideias que tanto valorizam quanto criticam a nação.

Os símbolos nacionais, como a bandeira e a camisa do Brasil, foram associados a uma carga política significativa, especialmente após a recente polarização política e a apropriação desses símbolos pela direita e pelo ex-presidente Jair Bolsonaro. Isso reforça a ideia de que a identidade nacional é dinâmica e moldada pelas circunstâncias sociopolíticas.

Além disso, os estudantes reconheceram a diversidade cultural do país, percebendo o Brasil como um território de várias etnias e estilos de vida coexistindo sem um padrão único. O “jeitinho brasileiro” foi destacado como uma característica de criatividade e solidariedade, embora também seja associado à informalidade.

Esses debates mostram que a identidade nacional é um processo contínuo, influenciado por fatores históricos, políticos e culturais, e que os símbolos e valores que a compõem são multifacetados. Concluiu-se que o Brasil não pode ser representado de forma única, pois é uma nação constituída por uma variedade de elementos, incluindo sua política, cultura e diversidade social.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE HISTÓRIA

Sara Estérfane Amorim Oliveira de Souza ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A construção e fortalecimento de uma cultura de direitos no país tem se delineado não apenas como objetivo a ser alcançado, mas sobretudo como necessidade diante dos constantes cenários de retrocesso e violações de direitos. No sentido de combater tais violações e atender às recomendações dos órgãos internacionais de direitos humanos, o Brasil assumiu o compromisso com a consolidação das estruturas democráticas através da elaboração de planos e programas, além de considerar a prerrogativa de que a educação, direito inalienável, é uma das principais ferramentas para a formação de uma sociedade mais justa, equânime e plural.

Como base formal para a luta pelos direitos humanos através da educação, contamos com três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), sendo a última aprovada por decreto em 2009 e acrescida de um eixo orientador específico para a educação e cultura em direitos humanos; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2006; e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), estabelecidas pela Resolução nº 1, de 2012. Esses documentos reconhecem a educação em direitos humanos como eixo fundamental do

1 Mestranda do curso de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE CAA), saraesterfane@gmail.com

direito à educação e meio através do qual é possível fortalecer os processos democráticos e fomentar uma cultura de direitos no país.

Por compreender a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional (Brasil, 2007), as normativas sobre o campo enfatizam a necessidade da construção de projetos educacionais, currículos, materiais e formações que se orientem a partir das metodologias e discussões da educação em direitos humanos. A simples inserção dos conteúdos de direitos humanos nas aulas não configura, por si só, uma plena aprendizagem em direitos humanos. É preciso que todos os sujeitos, os materiais, os métodos e as relações interpessoais imbricadas no processo educativo estejam alinhadas com o que propõe a educação em direitos humanos.

Presente no PNEDH e no PNDH-3, o eixo do ensino superior é ressaltado também nas DNEDH. Ao especificar que as universidades detêm um papel não somente formativo, mas de intervenção e transformação social, as Diretrizes propõem o trabalho com as metodologias, conceitos e abordagens da educação em direitos humanos. Instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 1, de maio de 2012, as Diretrizes para a EDH levam em consideração os ditos dos documentos anteriores para regulamentar a inserção da educação em direitos humanos nas instituições de ensino.

Considerando as orientações desses documentos e a crescente importância da defesa e proteção dos direitos humanos na nossa sociedade, desenvolveremos uma análise das prerrogativas para a EDH no ensino superior, especialmente no que diz à licenciatura em história. Para isso, mobilizaremos os pensamentos de autoras como Ferreira (2007), Zenaide (2010), Candau e Sacavino (2013). Partimos da compreensão de que para a construção de uma sólida e ativa cultura de direitos no país é preciso que todo o meio social, em seus diversos níveis, esteja envolto nas metodologias e valores da educação em direitos humanos.

2 2 DESENVOLVIMENTO

As DNEDH atentam para a necessidade de inserção da EDH no Ensino Superior perpassando os níveis de pesquisa, ensino e extensão.

Essa indissociabilidade entre teoria e prática se torna fundamental para potencializar as práticas em direitos humanos (Zenaide, 2010). Também destaca que as próprias Instituições de Ensino Superior (IES) se constituem, no mais das vezes, em ambientes que reforçam desigualdades, produzem segregações e mantém privilégios. A educação em direitos humanos, nesse sentido, apresenta-se como princípio norteador imprescindível para o combate às desigualdades nas IES e para o fomento de uma educação mais justa.

De acordo com a normativa, a EDH no ensino superior deve estar presente, transversalmente, nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), Programas Pedagógicos de Curso (PPC), materiais didáticos e pedagógicos, modelo de ensino, pesquisa e extensão, na gestão e nos diferentes modelos de avaliação (Brasil, 2012). Além disso, o artigo 8º das DNEHDH orienta para a presença da EDH enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais de educação. Para isso, estabelece que a educação em direitos humanos pode aparecer nos currículos de modo transversal, disciplinar ou, ainda, através da combinação de ambos os modos.

Para Candau e Sacavino (2013), a EDH é capaz de promover o empoderamento individual e coletivo. Ou seja, educar em direitos humanos é incentivar a tomada de consciência e a progressiva transformação da realidade por meio do combate às desigualdades e da garantia de autonomia àqueles que historicamente foram deixados de fora das narrativas oficiais.

No caso da licenciatura em história, especialmente, destacamos a intrínseca relação existente entre os direitos humanos e a história. Considerando o caráter histórico dos direitos humanos, noções provenientes do conhecimento histórico como as de temporalidade, revolução, memória e verdade são indispensáveis no processo de entendimento da educação em direitos humanos enquanto ferramenta de luta e garantia dos direitos fundamentais e para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. A educação para o “nunca mais”, elemento primordial a ser promovido pela EDH, exemplifica essas conexões, promovendo uma noção de educação que resgate a memória histórica, mobilizando saberes na luta contra todas as formas de opressão, violência e discriminação.

Como aponta o PNDH-3, para a consolidação da EDH no ensino superior é necessário o incentivo à “realização de estudos, pesquisas e a implementação de projetos de extensão sobre o período do regime 1964-1985”, além de “incentivar a realização de estudos, pesquisa e produção bibliográfica sobre a história e a presença das populações tradicionais” (Brasil, 2010, p. 195). Essas ações atentam para a dimensão interdisciplinar e transdisciplinar da educação em direitos humanos, que mobiliza conhecimentos e discussões para além da mera garantia da educação enquanto direito, convidando a repensar os direitos humanos enquanto construção histórica, bem como desvelar períodos da história do país em que a violação de direitos fundamentais foi a máxima de atuação por parte do Estado.

De acordo com Ferreira (2007, p. 139), “a rememoração de experiências vividas, por quem rememora ou por seus ancestrais, por vezes dolorida, contribui para a elaboração de novos significados no cotidiano das pessoas e dos grupos”. Assim, as aulas de história são férteis locais de debate e fomento à educação em direitos humanos pois são capazes de contribuir no processo de construção e afirmação de identidades e subjetividades, promovendo uma compreensão de si e do mundo (Ferreira, 2007).

3 CONCLUSÕES

O ensino superior caracteriza-se por ser um espaço fértil para o florescimento de uma perspectiva educacional emancipatória, comprometida com a promoção da dignidade humana e preocupada com a formação de sujeitos de direitos. Pensar a EDH no contexto das IES é compreender que a construção e fortalecimento de uma cultura de direitos no Brasil só se dará por meio da integração dos diferentes níveis educacionais, formais e não-formais, concentrados no dever de assegurar os direitos humanos e a democracia. Os cursos de licenciatura assumem um lugar de destaque nessa concepção, uma vez que para ensinar em direitos humanos devemos, primeiro, aprender em direitos humanos.

Acreditamos, assim, na possibilidade de uma educação comprometida com a dignidade humana e com a valorização da democracia como

meio para a transformação social, para o combate às diversas formas de discriminação e violência. Por isso, a educação em direitos humanos deve ser promovida e defendida. Alicerçada numa perspectiva contra-hegemônica de direitos, humanidade e educação, a educação em direitos humanos pode ser uma importante ferramenta de subversão de uma ordem fundamentalmente excludente. Os professores e professoras são, nesse contexto, importantes agentes para a elaboração de uma educação mais justa, plural e equânime.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Ensino Superior. Licenciatura em História.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.**

Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Parecer N° 8/2012.** Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVA, Daiane da Luz. **Educação em Direitos Humanos**: uma análise dos currículos das licenciaturas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, p. 95, 2020.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. IN: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celmas (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E JUSTIÇA RESTAURATIVA: ALIANÇAS PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO EM RECIFE-PE

Virna Queiroz Oliveira ¹
Maria Aparecida Vieira de Melo²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O projeto de pesquisa Educação Integral e Justiça Restaurativa: Caminhando Juntos no Enfrentamento da Violência Escolar nas Escolas de Referência de Ensino Médio em Recife-PE, tem como objeto de estudo a Educação Integral e práticas de Justiça Restaurativas nas escolas Escola de Referência em Ensino Médio Rosa de Magalhães Melo e a Escola Rotary do Alto do Pascoal.

O objetivo geral da pesquisa é entender qual é a diferença nos níveis de violência observados nas unidades de Ensino Médio Regular frente às de Ensino Médio Integral, bem como a prática da justiça restaurativa na resolução dos conflitos. Os objetivos específicos: a) analisar

1 Bacharela em Direito (UNICAP-PE), Mestranda em Direitos Humanos (UFPE-PE), Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPQ). Recife, Brasil, virnaaraujo@hotmail.com.

2 Professora Doutora (UFRN/CERES), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPQ). Diretora pedagógica do centro Paulo Freire estudos e pesquisas. Coordenadora do comitê da educação integral polo Caicó. Caicó, RN, Brasil, m_aparecida_v_melo@hotmail.com.

a correlação entre o modelo de Ensino Médio Integral e as ocorrências de violência no ambiente escolar, b) observar se existe distinção no nível de violência entre as escolas que aumentam a carga horária com atividades complementares e as que ampliam a jornada escolar para aumentar o tempo de aulas e conseguir implementar um modelo pedagógico de Ensino Integral. C) constatar se existe meios de resolução de conflitos, voltados para Justiça Restaurativa. Metodologicamente será uma pesquisa qualitativa, com pesquisa de campo, nas escolas mencionadas, com o procedimento metodológico de entrevista a ser realizada com estudantes, professores/gestores.

Tendo como aporte teórico Bobbio (2004), Freire (1967), Moll (2008), Lima (2020), entre outros que estudam as referidas temáticas em análise.

A pergunta norteadora que guiou esta investigação foi: como a Educação Integral e a Justiça Restaurativa contribuem para diminuir os índices de violência no âmbito escolar? A resposta a essa questão é complexa e multifacetada. Para a pesquisa de tal problemática foi escolhida duas escolas localizadas em áreas marcadas por índices de violência inerentes da localização do próprio território, bem como a vulnerabilidade social dos moradores dessa localidade. Para a análise foi escolhida uma escola de Referência em Ensino Médio Rosa de Magalhães Melo, localizada no Alto Santa Terezinha-PE e a Escola de Ensino Regular, Escola Rotary do Alto do Pascoal, localizada no Alto do Pascoal-PE.

Tal problemática a ser pesquisada, despertou curiosidade pelo fato de dados coletados por uma pesquisa realizada pelo Instituto Sonho Grande, (publicada no jornal diário de Pernambuco 2021) intitulada de Percepção da violência no ambiente escolar: análise das escolas integrais e regulares, que avaliou a perspectiva dos gestores e dos professores em relação ao assunto e constatou que escolas públicas de ensino médio integral (EMI) são potencialmente menos violentas para os alunos e que os índices de violência geral chegam a ser 8,6% menor, e o índice de violência velada 13,5% inferior, em relação às escolas que não são integrais.

Especificamente, se quer compreender como o Ensino Integral, que além de ampliar a carga horária implementa um modelo pedagógico que visa à formação integral dos jovens, se associa ao acontecimento de eventos violentos nas escolas e para entender e avaliar o efeito do Ensino

Médio Integral sobre violência. É necessário entender o que aconteceria com os estudantes na ausência dessa política. Nesse sentido, a pesquisa se desenvolverá em duas escolas, uma de Referência em ensino Médio Integral e uma Escola de Ensino Médio Regular.

Outro ponto de fundamental relevância desta pesquisa será como os casos de conflitos, violência são solucionados, se consiste em separar e contrapor de modo unilateral as figuras agressor e vítima, faz recair sobre o agressor verdades e concepções jurídico-morais punitivas, culpabilizadoras e retributivas, sendo necessário compreender a percepção de alunos e professores acerca das abordagens restaurativas em situações de violência/ conflito em uma escola; pois a escola não pode ser naturalizada como uma experiência violência. Sendo crucial o papel da justiça restaurativa para a liberdade e não para o medo.

Nesse sentido, em relação a justiça restaurativa pretende-se com a pesquisa a compreensão e criação de políticas públicas voltadas para soluções não violentas de conflitos. Dessa forma, a Justiça Restaurativa, a Educação Integral e os Direitos Humanos caminham juntos na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Através da promoção do diálogo, da responsabilização, da formação integral e do respeito aos direitos de todos, é possível transformar a realidade, construindo um mundo onde cada indivíduo seja reconhecido e valorizado em sua plena humanidade.

Em relação a justiça restaurativa pretende-se com a pesquisa a compreensão e criação de políticas públicas voltadas para soluções não violentas de conflitos. Dessa forma, a Justiça Restaurativa, a Educação Integral e os Direitos Humanos caminham juntos na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Através da promoção do diálogo, da responsabilização, da formação integral e do respeito aos direitos de todos, é possível transformar a realidade, construindo um mundo onde cada indivíduo seja reconhecido e valorizado em sua plena humanidade.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação é um importante instrumento social que forma consciências críticas e ativas para vivência e atuação no meio em que o indivíduo está inserido. Partindo dessa premissa torna-se visível a necessidade de

repensar o sistema educacional brasileiro que ainda traz como fundamento uma normalização do conservadorismo escolar disfarçado de construtivismo. Pensando a educação com novos fundamentos articuladores, os Direitos Humanos precisam basear a construção de uma reforma na escolarização do Brasil.

Uma recente pesquisa realizada por especialistas do MEC entrega ao Governo Federal relatório com análise e medidas a serem tomadas contra os ataques a escolas que cresceram no último ano. As ações emergenciais passam pela valorização dos profissionais de educação, cuidados com a saúde mental da comunidade escolar, pressão às plataformas digitais, atenção às práticas de bullying e até a ampliação da socialização entre os alunos. Entre as 13 medidas emergenciais propostas pelo MEC, para combater a violência nas escolas, podemos citar:

“Garantir a estrutura física para espaços de convivência democrática e diálogos nas escolas para a resolução pacífica de conflitos”.

Na realidade atual, onde as relações são cada vez mais líquidas, que visam interesses pessoais, poder e reconhecimento pessoal, influência de forma direta as maneiras de ver e interpretar os Direitos Humanos e consequentemente, o funcionamento e condutas das instituições educacionais. Dessa forma, é de fundamental importância o olhar voltado a análise e compreensão dos sujeitos, das instituições e dos seus territórios locais que estão inseridas. Assim, é possível traçar estratégias pedagógicas contextualizadas de ressignificação dos Direitos Humanos junto a determinados públicos, respeitando a singularidade de cada grupo.

O conflito deve ser encarado como algo positivo e dele deve surgir um diálogo esclarecedor para solucionar as divergências existentes. A mediação é uma ferramenta que pode e deve ser utilizada no meio escolar, por profissionais capacitados, como forma de solucionar conflitos. Na Mediação procura: “Na mediação procura se evidenciar que o conflito é natural, inerente aos seres humanos” (Sales 2006, p.23).

Para se implementar uma cultura pacifista, que prova justiça restaurativa se faz necessário recuperar da pedagogia de Paulo Freire os círculos de cultura, recriando-se como círculos de cultura de paz. As concepções

teóricas de cultura foram sendo construídas no decorrer da obra de Freire e encontraram sua referência básica na concepção da dialogicidade.

3 CONCLUSÃO

Espera-se com esse projeto de pesquisa a compreensão e ressignificação desses temas que se inscreve no contexto de uma realidade social tão marcada e configurada por desigualdades., bem como compreensão e ressignificação dos diferentes tipos de violência que podem ocorrer no ambiente escolar e a melhor forma possível de solucionar com base em práticas restaurativas de resolução de conflitos, sendo a escola desafiada a problematizar, analisar, desnaturalizar e ressignificar a compreensão de temas como violência e Direitos Humanos e abrir-se à emergência de novos conceitos que favoreçam a coprodução comunitária de saberes e práticas horizontais e restaurativas, orientadas pelo princípio da corresponsabilização e superação da cultura punitiva, culpabilizadora e retributiva.

As possibilidades de êxito das práticas restaurativas no espaço escolar devem orientar-se pelo princípio da desjudicialização dos conflitos, uma vez que a peculiaridade do campo educacional jamais poderia tomar de empréstimo conceitos e métodos de intervenção oriundos do campo jurídico-criminal culpabilizador e retributivo.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa. Violência. Educação Integral.

BIBLIOGRAFIAS

DA SILVA MOREIRA, Jefferson; DA SILVA, Aida Maria Monteiro. **○ CENÁRIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: UM BALANÇO PELA ÓTICA DE AIDA MARIA MONTEIRO DA SILVA.** *Humanidades & Inovação*, v. 10, n. 3, p. 230-235, 2023.

DE LIMA, Cezar Bueno et al. **VIOLÊNCIA, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS.** <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5604>

LIMA, CEZAR BUENO DE. **Violência juvenil: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 2, p. 731-749, 2020. Orcid Id: <http://orcid.org/0000-0002-7725-010X>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athena, p. 42, 2007.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. **Cultura de paz restaurativa. Justiça restaurativa: caminhos da pacificação social.** Caxias do Sul: Ed. da UCS, p. 13-45, 2016.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta.** São Paulo: Ágora, 2006.

ESPAÇO TRANSIDENTIDADE UPE: UM FAROL DE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DIREITOS HUMANOS

Alberth Alexander da Silva Pereira¹
Bruno Ferreira Freire de Andrade Lira²
Laura Victória Rodrigues da Silva³

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência visa explicar o ambiente do “Espaço Transidentidade UPE” como um lugar de constantes aprendizados educacionais e perpetuador da democracia inclusiva. Esta vivência que de uma experiência extensionista atua diretamente no campo dos direitos humanos, bem como políticas educacionais e educação não-formal no campo dos direitos humanos. Trazendo reflexões sobre experiências vivenciadas na defesa da dignidade humana e as diferentes formas de violação dos direitos fundamentais. O ambulatório é voltado para pessoas trans e está localizado no CISAM (Centro Universitário Integrado de Saúde Amaury de Medeiros), no bairro da Encruzilhada em Recife, Pernambuco. O CISAM atende majoritariamente a um perfil de mulheres cisgenero que necessitam de cuidados ginecológicos, sendo assim a Secretaria estadual de saúde de

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - PE, alberth.pereira@upe.br

2 Pós-doutorado pelo Programa Pós-Graduação em Sociologia da UFPB - PB, bruno.ffalira@upe.br

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - PE, laura.victoria@upe.br

pernambuco delegou a esta unidade a criação de um ambulatório voltado a população trans, já que o público do ambulatório é, em sua maioria, composto de homens trans e geralmente precisam das mesmas atenções ginecológicas. Esse espaço iniciou suas atividades no ano de 2015. É de suma importância frisar que o principal autor desse relato é um estudante extensionista do espaço, bem como pertencente a comunidade trans.

A comunidade Transgênero é composta por pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento, podendo se entender como travestis, homens trans, não binários e outros. Assim, no momento do nascimento se produz uma invocação performativa e instaura-se expectativas acerca do gênero da criança, estabelecendo uma série de performances esperadas para o indivíduo, fazendo com que as pessoas que não se encaixam em tais expectativas sofram de um fenômeno social denominado de transfobia⁴. Torna-se imprescindível também estabelecer a gravidade de tal fenomenologia usando uma lente analítica que se faz presente pelo conceito da Necropolítica, que se enquadra como uma série de ações e decisões políticas estabelecidas pelo estado que promovem a morte de certos indivíduos⁵.

Portanto, as políticas discriminatórias legisladas pela necropolítica determinam que além de estabelecer vivências de dores e precariedades também estipulam a morte física e simbólica desses indivíduos⁶. Assim, se contrapondo ao conceito estabelecido por Foucault de Biopolítica, Portanto, no Brasil a comunidade trans se encontra regada por um conceito estipulado por Berenice Bento⁷ de Necrobiopolítica, onde, para os mesmos corpos, são produzidas políticas públicas que promovem a vida dos indivíduos, como a obrigatoriedade das instituições sociais serem obrigadas a adotar o nome social de pessoas trans e os mesmos serem obrigados a possuírem documentos que contenham o nome morto e o nome social, devido a nova proposta de carteira de identidade. Mostrando o constante limbo em que a comunidade precisa estar transitando todos os dias.

4 Bento, 2006

5 Mbembe, 2011

6 Maciel, 2024

7 Bento, 2024

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Primeiramente é necessário explicitar que as experiências foram vivenciadas e coletadas em um período de tempo de quase um ano, tendo as atividades extensionistas começado em Agosto de 2023 e mantendo um fluxo contínuo até o presente momento, ocorrendo hoje em dia sempre nas últimas terças-feiras dos meses, que é justamente quando acontece o momento de acolhimento no Espaço Transidentidade UPE.

O acolhimento é definido pela ocasião onde os indivíduos são chamados para o atendimento depois de passar pela lista de espera e vão ao CISAM pela primeira vez para a formulação do prontuário, onde passam para serem atendidos por uma equipe multidisciplinar composta pelas áreas de enfermagem, psicologia e assistência social. Então é na sala de espera para os atendimentos que se formula um momento genuinamente pluralista onde os usuários discorrem sobre suas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas. Inicialmente é perguntado aos usuários coisas básicas como a forma que preferem ser chamados - nomes, pronomes e abordagem -, em seguida, com o intuito de buscar a socialização, constrói-se uma conversa informal entre o estudante extensionista e os usuários do espaço, tendo em vista que o aluno também se identifica como participante da comunidade trans. Nesse aspecto a conversação é levada a tópicos que são compartilhados por todos, bem como a dor do estigma enfrentado por eles nas diversas instituições sociais que permeia a sociedade que vivemos, em que sofrem discriminações constantes de familiares, havendo distanciamento emocional e físico de diversos parentes que não aceitam os indivíduos como eles são⁸.

Um dos pontos relatados por alguns, e todos concordaram respectivamente, se diz respeito à dificuldade de se sentir confortável em ambientes como praias e piscinas, onde devido a coercitividade do espaço eles precisam na maioria das ocasiões usarem apenas sungas ou biquínis, ocasionando em diversos constrangimentos e olhares reparadores transfóbicos, fazendo com que eles se sintam desprezados e mesmo gostando muito de frequentar praias ou piscinas, preferiam ficar recolhidos em casa. Tal relato

8 Bento, 2016

evidencia uma das principais motivações que os levam a procurar o CISAM, que são os procedimentos cirúrgicos como a mastectomia reparadora, e tal necessidade surge a partir do objetivo de se sentirem pertencentes aos espaços em que são julgados e depredados nas instâncias da sociedade, e não para conseguir ter relações sexuais plenas, como permeia o senso comum acerca das pessoas trans⁹.

Outro ponto que minha experiência permitiu observar se desenvolve nos pequenos detalhes do dia a dia dos usuários, que é a forma em que são tratados. Onde todos já relataram alguma experiência em que seus pronomes não foram respeitados, ou em situações em que se identificam pelo masculino e são referidos pelo feminino. Por complemento, também há ocasiões em que mostrar os documentos se tornam um terror, para alguma consulta ou para fazer o prontuário no próprio CISAM, onde no mesmo espaço ocorrem situações transfóbicas pela simples utilização do banheiro, acarretando circunstâncias em que foram tratados com desrespeito pelos pronomes errados, o uso do nome morto para se referir a pessoa ou a negação do uso ao banheiro. Dessa forma é mostrado outra motivação que leva os indivíduos ao serviço, que seria a hormonioterapia, mostrando como a sociedade faz com que os indivíduos sintam que precisam se encaixar em um papel social premeditado por uma ordem visual que diz como deve ser um corpo masculino e feminino¹⁰.

Imagem 1. Papel colado na porta do banheiro feminino do CISAM - Recife/PE



Fonte: Autor/2024

9 Bento, 2006

10 Preciado, 2017

Também é de suma importância ressaltar a presença constante de movimentos sociais na vida dos usuários, onde a maioria ou está vinculada a movimentos voltados à comunidade LGBTQIAPN+ ou é assistida pelas atividades que são exercidas, Perpetuando assim, uma rede de apoio constante com a própria comunidade e fortalecendo seu vínculo com a democracia no âmbito em que exercem um papel de representantes sociais para a população trans, já que muitos relataram participarem de marchas políticas e projetos que visavam uma melhoria de vida e redução do estigma enfrentado pela sua coletividade.

3 RESULTADOS

A necrobiopolítica age nas vidas dos indivíduos em ocasiões individuais como ir a praia ou quando estão todos juntos no CISAM para serem consultados, mostrando que tanto o estado quanto às instituições que o formam agem positivamente em relação a população apenas o suficiente para adquirir um status quo de igualdade e inclusão, onde na realidade as condições de vida dos indivíduos são brutais e inóspitas por conjectura das mesmas instâncias que promovem ser inclusivas. Por fim, o momento em que pude estar com os usuários no acolhimento foi notoriamente perceptível o quanto é significativa a junção de suas vivências num local só, a importância da oralidade, das lutas e de um momento para compartilhar tudo isso com seus semelhantes faz com que se crie um ambiente de aprendizagem não formal, mas muito importante para a representatividade de suas vozes em uma democracia que não está disposta a escutá-las. Formulando assim mais uma luta na vida desses indivíduos, uma que visa a visibilidade e uma democracia inclusiva a todos. Porém, além dos desafios que são enfrentados pelo simples ato de existir, ainda existe os que são enfrentados no próprio local físico, precisando confrontar estigmas, olhares e desaprovações do público geral formado por mulheres cis, ou até da diretoria da unidade em relação ao uso dos banheiros adequados, assim, é importante que haja iniciativas dos movimentos LGBTQIAPN+ em conjunto com os ambulatórios voltados a pessoas trans para fazer com que a luta por reivindicações nesses espaços deixem de ser individuais e

passem a serem coletivas, para que haja assim mais instancias da sociedade inclusas na luta da visibilidade e redução do estigma a população trans.

4 REFERÊNCIAS

BENTO, B. **Abjeção**: A construção histórica do Racismo. São Paulo: Editora Cult, 2024

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio De Janeiro: Garamond Universitária, 2006.

BENTO, B. **TransFeminicídio**: violência de gênero e o gênero da violência. In: Colling, L. Dissidências sexuais e de gênero Salvador, EDUFBA, 2016.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

MACIEL, R, A. C. Transfobia como necropolítica no Brasil . **Revista Esperança Garcia**, v. 1, n. 1, 1 maio 2024. Disponível em: <https://revista.esperancagarcia.uespi.br/index.php/reg/article/view/12/13>

MBEMBE, A. **Necropolítica**: seguido de sobre el governo privado indirecto. Santa Cruz de Tenerife, Melusina, 2011.

PRECIADO, P. B. **Testo Junkie**: Sex, Drugs, and Biopolitics in the Pharmacopornographic Era. New York, N.Y. Feminist Press, 2017.

MASSACRES EM ESCOLAS: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Catarina Gonçalves¹
Fernando Andrade²
Marcela Eduarda da Silva³
Keyla Maria Barbosa Lima⁴

INTRODUÇÃO: MASSACRES EM ESCOLAS BRASILEIRAS E A CONTRIBUIÇÃO ANALÍTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nos últimos anos uma forma bastante impactante de violência escolar tem se apresentado em contextos brasileiros, sendo nomeada como massacres. Sobre esse fenômeno, Gonçalves, Silva e Nascimento (2020, p.18) destacam ser uma “situação de violência contra a escola, ferindo ou matando sujeitos da comunidade educativa”. De acordo com os autores, os massacres se expressam pelo uso de armas de fogo; pelo gênero masculino dos perpetradores, pela inspiração em discursos socialmente

1 Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: catarina.goncalves@ufpe.br

2 Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: frazec@uol.com.br

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: marcela.eduarda@ufpe.br

4 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: keyla.lima@ufpe.br

discriminatórios (sobretudo misóginos); e pela escolha intencional da escola para realização do evento.

Diante dos massacres e, ainda, dos impactos severos que deles decorrem, consideramos importante buscar formas de compreensão e enfrentamento deste fenômeno, reconhecendo a dimensão ética cujo imperativo convoca a enxergar as escolas como espaços privilegiados de promoção da paz e da solidariedade.

Portanto, superando o viés restrito às análises descritivas destes episódios, perguntamo-nos: **Qual o papel da escola na abordagem crítica dessa relação pela óptica da educação em direitos humanos (EDH)?** Fazemos tal indagação por defendermos a tese de que a escola é uma instituição central na prevenção de situações de violência, devendo assumir, entre outras tarefas, a formação para a sociabilidade.

Ora, nossa tese defende ser esse um projeto inerente a EDH, o que já foi, inclusive, referendado por relatório produzido pelo Ministério da Educação em 2023. De acordo com o texto, é preciso “promover a Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas e na sociedade” como forma de prevenção e enfrentamento dos casos de violência extrema nas escolas (Brasil, 2023, p.14).

Assim, este estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo, traz como objetivo analisar as contribuições da EDH no favorecimento de caminhos de melhoria das relações internas às escolas, mitigando as possíveis situações de ataques às instituições educativas de nosso país.

DESENVOLVIMENTO: MASSACRES EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: QUAL O PAPEL DA ESCOLA À LUZ DA EDH?

A análise dos episódios de ataques às escolas brasileiras evidencia uma gama de elementos que invadem as instituições a partir de processos sociais: o crescimento do extremismo e do discurso de ódio, a cultura anti-democrática que nos envolve, injustiças sociais, a misoginia, o machismo, LGBTQIA+ fobia e “a cultura armamentista e de glorificação da violência na sociedade” (Brasil, 2023, p.10).

Entretanto, além dos fatores externos, há, também, elementos produzidos no interior das escolas, sobre os quais a ação pedagógica não somente pode, como deve agir. Tal é o caso do bullying e de outras variadas formas de violência institucional, atingindo, de modo sistemático, a dignidade de crianças e adolescentes em seus processos de constituição identitária.

A relação entre experiências de sofrimento na escola e os massacres são anunciadas em estudos analíticos (Vinha et.al 2023), cujos dados denunciam o retorno do perpetrador à escola de origem. As estatísticas comprovam: 22 dos 39 autores de ataques às escolas brasileiras ainda estavam matriculados nas instituições atacadas. Os demais, outros 17, eram ex-alunos das escolas, evidenciando a relação estreita entre os espaços escolhidos e a violência implantada.

Isso decorre do fato de que os perpetradores “tiveram experiências dolorosas, como humilhação, exclusão e injustiças. Tinham, portanto, um significado negativo da instituição escolar”. (Vinha et. al.; 2023, p.19). Com isso, os ataques assumem o lugar da busca pela reparação, sendo, na ótica dos autores da violência, legítimo.

Entendemos, nesse contexto, que a EDH é um caminho, visto que ela “tem potencial para minimizar a violência e a barbárie, e podemos concebê-la como caminho para a construção de uma sociedade pautada nos princípios éticos dos DH” (Caiel, 2019, p.97). De tal modo, esta perspectiva educacional converge para processos educativos escolares caracteristicamente conscientizadores, possibilitando que a escola se torne preventiva e protagonista de seus destinos.

A fim de atender a essa condição própria da EDH - como conteúdo e forma da educação para a paz, destacamos que a escola precisa repensar o ambiente sociomoral marcado em seu interior, criando estratégias de prevenção e superação que incidam na sua própria cultura, desnaturalizando modos violentos de estar juntos. Para atentar aos conflitos e às práticas sociais que lhe estão associadas, é indispensável questionar as rotinas culturais, os modos pelos quais todos, individual e grupalmente, se representam, relacionam e vinculam. Isso incidirá na necessária crítica aos currículos educacionais; no desenvolvimento moral de discentes e docentes, que se implicam mais em seus atos e recusam respostas violentas automatizadas e banalizadas; e na atenção de toda a comunidade escolar.

Tal ideia foi referendada, inclusive, pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), as quais entendem que a EDH “intervém por meio de uma mediação pedagógico-pacificadora, restabelecendo os valores e a segurança necessários para um ambiente educacional saudável, no qual a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevalecem” (Nunes; Souza, 2013, p.12).

Desse modo, reconhecemos que a EDH é um caminho promissor para o enfrentamento dos massacres, posto que seus princípios - éticos e pedagógicos - se sustentam na formação para cidadania e na construção de uma cultura de paz, corroborando para que a escola seja um bom lugar de viver e conviver. Certamente, nestes contextos, a escola não precisará ser dizimada por quem faz parte dela: alunos e ex-alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ataques às escolas brasileiras, potencializados nos últimos anos, se tornaram um grave fenômeno a ser gestado pelas instituições educacionais. Para tanto, invocamos uma reflexão sobre a EDH, defendendo que a escola precisa repensar o ambiente sociomoral marcado em seu interior, criando formas de socialização positivas e, ainda, estratégias de prevenção e superação que incidam na sua própria cultura, desnaturalizando modos violentos de estar juntos.

Isso decorre do fato de acreditarmos que os massacres não são tragédias fatídicas, ou, tampouco, episódios que ultrapassam o raio de ação educacional da escola. Eles decorrem, entre variados motivos, também das produções violentas que atingem a dignidade do alunado nos contextos educacionais brasileiros. Diante disso, defendemos um papel ativo da escola, argumentando que a diminuição da violência exige que a cultura escolar questione a si própria, transformando-se em favor das relações mais respeitadas, democráticas e moralmente autônomas, adotando propostas referenciadas pelas pesquisas e políticas de EDH.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental: Relatório Final**. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023. Relator: Daniel Cara. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

CAIEL, J. T. M. **Educação em Direitos Humanos como possibilidade de superação ao bullying: possibilidades e limites**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. Araraquara-SP, 2019.

GONÇALVES, C. C.; SILVA, M. C. S.; NASCIMENTO, V. F. Massacres em Escolas. In: ANDRADE, F. C. B.; GONÇALVES, C. C. (Orgs.). **Da violência à convivência**: aprendendo e ensinando através dos conflitos na escola. Curitiba: CRV, 2020, p. 15-34.

GONÇALVES, C. C.; SILVA, M. C. S.; NASCIMENTO, V. F.; OLIVEIRA, V.; MACEDO, M. Resistência a Educação em Direitos Humanos Numa Cultura de Violência: desengajamentos morais, direitos humanos e massacres em escolas. In: ANDRADE, F.C. B.; GOMES, B. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: reflexão, pesquisa e intervenção. Curitiba: CRV, 2021, p. 115-142.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NUNES, M. L. R. L.; SOUZA, J. P. **Caderno de Educação em Direitos Humanos.** Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República / Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013.

VINHA, Telma. et.al. Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos. São Paulo:D3e, 2023.

Palavras-Chaves: Violência Escolar; Massacres em Escolas, Educação em Direitos Humanos.

MECANISMOS INSTITUCIONAIS DE RESOLUÇÃO NÃO VIOLENTA DE CONFLITOS DE NATUREZA INTERPESSOAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: POR UMA CULTURA DE PAZ, POR UMA EDUCAÇÃO MENOS VIOLENTA

Frederico Bruno Cavalcanti de Siqueira
Aline Daiane Nunes Mascarenhas

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A universidade, em sua universalidade, tem como origem uma relação democrática com sua comunidade acadêmica e a pluralidade de ideias, tais princípios geram conflitos de diversas ordens, cabendo à instituição, em sua posição dialógica, desenvolver mecanismos para a solução. Todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) possuem mecanismos internos que favorecem na resolução de conflitos, junto aos servidores, estudantes, colaboradores terceirizados ou a sociedade civil.

Entretanto, esses espaços internos que tentam garantir a resolução dos conflitos, nunca conseguirão resolvê-los plenamente, pois estes, são essenciais dentro de uma sociedade política (Laclau, Mouffe, 2015). Os discursos, enquanto ação política, são fruto de disputa e antagonismo, e ignorar esses aspectos é aprofundar as animosidades dos agentes em disputa, o que, ao fim, poderá resultar em completa antonímia, ou seja, na aniquilação de narrativas. Nesse contexto, a relação amigo/inimigo precisa evoluir para uma relação adversarial e, para que isso ocorra, é necessário criar espaços de vazão, ou seja, arenas políticas para que essas

paixões, afetos e moralidades se desenvolvam em um movimento dinâmico e pluriestruturado com outras narrativas.

Quando nos concentramos na UFPE, objeto desta pesquisa, dados do Painel Resolveu? que é uma ferramenta da Controladoria Geral da União que monitora a entrada de demandas de ouvidoria no serviço público federal entrega que desde a adoção da plataforma em 2019 pela UFPE até julho de 2024 das 3519 manifestações registradas 2272 eram de denúncias e reclamações sendo 1442 envolvendo conflitos de alguma natureza (CGU, 2024).

Diante dessa problemática, este trabalho tem a seguinte indagação: de que maneira a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE têm lidado com as relações conflituosas no âmbito de sua instituição? Como objetivo geral, buscaremos identificar os mecanismos utilizado pela UFPE na resolução não violenta de conflitos no interior da instituição. A proposta deste estudo é de natureza qualitativa e exploratória, utilizando como fonte de dados as informações fornecidas pela Controladoria-Geral da União - CGU, no período desde o início de 2022 até julho de 2024 além de dados documentais coletados na UFPE.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça, desde a implantação do Processo Judicial Eletrônico - PJe em 2013, o Poder Judiciário recebeu, até 2023, mais de 215 milhões de processos. Apenas no ano de 2023, a cada 1000 pessoas, 143 judicializaram conflitos no Brasil (CNJ, 2024a; 2024b). Esse número estratosférico de ações judiciais indica a necessidade urgente de utilização de mecanismos que evitem a judicialização de demandas.

Além de muitas outras questões, a falta de espaços para a solução não violenta de conflitos fortaleceu esse processo beligerante. Para Mouffe (2018), ao ignorar o conflito como um aspecto fundamental nas relações, exclui-se uma parte importante da vida em sociedade, transformando o que deveria ser um conflito adversarial em um movimento antagônico. Em síntese, isso significa dar aos agentes conflitantes um espaço para expor suas necessidades e insatisfações, a fim de estabelecer um diálogo franco

e produtivo, sem a intervenção de terceiros para determinar quem está certo, se é que alguém está.

É nesse cenário, que a ouvidoria e outras entidades de mesma natureza cumprem um papel essencial nas universidades, pois espaços dessa natureza, tem o importante papel de promover esse debate ao colocar os membros da comunidade acadêmica em igualdade em um espaço livre de julgamentos externos. Milhares de pessoas convivem diariamente em um ambiente de competição, onde o mérito é frequentemente colocado à frente das relações humanas, isso reflete nos índices de adoecimento mental entre os membros da comunidade acadêmica (Gomes et al., 2023).

Com a UFPE não é diferente, ela investe em unidades institucionais que lidam com essas questões tais como: Ouvidorias espalhadas pelos Centros Acadêmicos; o Espaço de Diálogo e Reparação – EDR; o Conselho de Ética – CET; a Comissão de Convivência Discente – CCD; os Núcleos de Relações Étnico-Raciais, LGBT e de Acessibilidade e a Coordenação de Equidade e Pertencimento - CEP.

A EDR, A CCD e A CEP têm como função o estabelecimento de espaços de promoção da cultura de paz na UFPE. O primeiro trabalha com processos já em curso que envolvam conflitos interpessoais. O primeiro trata na relação entre servidores, o segundo lida com questões envolvendo estudantes e o segundo atua no processo posterior à CCD que é trabalhar de maneira a integrar os estudantes envolvidos à instituição de maneira que se sintam acolhidos e respeitados.

A CET e as Ouvidorias são espaços que trabalham na abertura de procedimentos de apuração de casos da natureza estudada nesta pesquisa, mas têm prerrogativa de mediar esses conflitos de maneira que não vire um processo administrativo. Por fim, os Núcleos identitários são os espaços que trabalham preventivamente para que os conflitos não aconteçam.

Aprofundando mais nesse aspecto conflituoso nas relações da Universidade, buscamos nos concentrar entre o período do início de 2022 até julho de 2024 – primeiro porque o início das atividades acadêmicas volta a ser presenciais o que vai refletir nos dados. Durante o período escolhido o PainelResolveu? informa que UFPE recebeu 1292 manifestações e como o foco desta pesquisa é nos conflitos de natureza

interpessoal filtramos por assuntos relacionados e identificamos que soma os 278 das 851 (CGU, 2024).

3 CONCLUSÕES

A Universidade Federal de Pernambuco sendo parte desse sistema, de modo geral, não tem se furtado de realizar esse enfrentamento, deste modo, em conformidade não só com as legislações acima citada, mas também com sua própria natureza democrática e defensora dos direitos humanos

Entretanto, é importante compreender que tem buscado envolver diferentes unidades internas na resolução de seus conflitos. Porém, é necessário um trabalho constante e preventivo de maneira que as dificuldades de relacionamento entre os membros da comunidade acadêmica sejam resolvidas antes que se tornem um conflito. E isto fica evidenciado na subnotificação de demandas afinal de contas só a Universidade Federal de Pernambuco tem mais de quarenta mil membros entre estudantes, técnicos e docentes que se renova semestralmente a cada turma (UFPE, [s.d.]). Já a quantidade de manifestações de ouvidoria é menor que 10% durante todo o período histórico da plataforma.

Compreendemos que a busca da paz deve ser perene. Ela se constrói no reconhecimento do outro, no diálogo e na superação das relações de opressão e violência. Uma universidade que não combate a agressão e o abuso de forma unívoca e contundente é uma universidade que fracassou em sua missão.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.140. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Brasília, 29 mai 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm?origin=instituicao> Acesso em: 24 de ago de 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.460. Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 26 jun 2017, Edição: 121, Seção: 1, Página: 4. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19141395/do1-2017-06-27-lei-no-13-460-de-26-de-junho-de-2017-19141216> Acesso em: 24 de ago de 2024.

BRASIL. Decreto N° 12.122, de 30 de Julho de 2024 institui o Programa Federal de Prevenção e Enfrentamento do Assédio e da Discriminação, no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.122-de-30-de-julho-de-2024-575297946>>. Acesso em: 19 ago 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA - CNJ. Justiça em Números. Brasília, 16 fev 2024a. Disponível em : <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/02/justica-em-numeros-2023-16022024.pdf>>. Acesso em: 24 ago 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA - CNJ. Justiça em Números. Brasília, 16 fev 2024a. Disponível em : <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/02/justica-em-numeros-2023-16022024.pdf>>. Acesso em: 24 ago 2023.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Painel resolveu?. Brasília, 2024b. Disponível em: <<https://centralpaineis.cgu.gov.br/visualizar/resolveu>>. Acesso em 19 abr 2024.

LACLAU, E.; MOUFFE, C.. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

MINISTÉRIO DA GESTÃO E DA INOVAÇÃO EM SERVIÇOS PÚBLICOS. Governo Federal Lança Programa Federal de Prevenção e Enfrentamento do Assédio e da Discriminação Na Administração

Pública. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/gestao/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/governo-federal-lancaprograma-federal-de-prevencao-e-enfrentamento-do-assedio-e-da-discriminacao-na-administracao-publica>>. Acesso em: 24 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Institucional. Recife, s.d. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/a_instituicao#:~:text=A%20UFPE%20re%C3%BAne%20mais%20de,e%20Vit%C3%B3ria%20de%20Santo%20Ant%C3%A3o.>. Acesso em: 25 de ago 2024.

O IMPACTO DO CENTRO COMUNITÁRIO DA PAZ (COMPAZ) MIGUEL ARRAES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Gabriella Araújo Nascimento ¹
Júlia Maria Nascimento Maciel ²
Maria Laura Santiago da Silva³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Inspirados nas experiências bem sucedidas das Bibliotecas Parque colombianas, os Centros Comunitários da Paz (COMPAZ) emergiram da iniciativa da Prefeitura do Recife em reutilizar áreas antes negligenciadas, transformando-as em novos centros comunitários. Os COMPAZ, estrategicamente distribuídos pela cidade, representam espaços dedicados à mitigação da violência, à promoção da inclusão social e ao fortalecimento dos vínculos comunitários.

Este estudo se propõe a realizar uma investigação sobre o impacto dos Centros Comunitários da Paz na promoção da educação não-formal e no desenvolvimento social, considerando os efeitos significativos dessas iniciativas sobre as comunidades locais. Para além da análise do papel

- 1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gabrielanascimentoped@gmail.com.
- 2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, juliamacieledu@email.com.
- 3 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, laurasantiaogomlss@email.com.

dos COMPAZ nesse contexto, nossa pesquisa visa compreender sobre a participação ativa da comunidade nesse processo.

A relevância desta pesquisa está na sua capacidade de oferecer uma análise do papel dos Centros Comunitários da Paz como agentes de transformação social. Ao investigar como esses espaços impactam a vida cotidiana das comunidades, compreenderemos como os COMPAZ podem facilitar o acesso à educação não-formal e promover o bem-estar social. Esse entendimento é fundamental para orientar políticas públicas e programas de intervenção social voltados para o fortalecimento das comunidades urbanas. Portanto, esta pesquisa visa fornecer percepções sobre como os COMPAZ podem contribuir para o desenvolvimento local, capacitando os cidadãos e incentivando uma participação cidadã mais ativa e significativa em suas comunidades.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação, como direito fundamental consagrado em diversos instrumentos internacionais, é essencial para o desenvolvimento humano, a promoção da igualdade e a consolidação da democracia. Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos das Crianças estabelecem o acesso universal a uma educação de qualidade como imperativo moral e jurídico. Este direito vai além do ingresso escolar, abrangendo uma formação que promova o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando pensamento crítico, criatividade e participação cidadã, com respeito aos direitos humanos. Além da educação formal, abrange também âmbitos não formais e informais de aprendizagem, como programas comunitários, atividades culturais e cursos de capacitação profissional, que complementam a base educacional. A educação não formal, flexível e adaptável às demandas dos participantes, valoriza a participação ativa e promove uma aprendizagem contextualizada e relevante para suas vidas.

O Centro Comunitário da Paz (COMPAZ), uma iniciativa pioneira na cidade do Recife, destaca-se por sua missão de prevenção à violência e fortalecimento comunitário, desempenhando um papel crucial na promoção da educação não formal. Suas unidades oferecem cursos de

capacitação profissional, oficinas de arte e cultura e atividades esportivas e recreativas, todas visando o crescimento integral dos indivíduos. A história do COMPAZ Miguel Arraes é marcada pela transformação de um terreno abandonado em um espaço de cultura e lazer, graças aos esforços dos líderes locais e ao apoio do governo federal durante a gestão de Dilma Rousseff. A administração de Geraldo Júlio, então prefeito, decidiu transformar a praça em um COMPAZ, reestruturando-a para atender às novas demandas e ampliando os serviços oferecidos à comunidade.

O COMPAZ Governador Miguel Arraes, oficialmente designado pela Lei Municipal n.º 18.629/2019, visa facilitar o acesso aos serviços municipais, representando uma extensão da cidadania ao trazer oportunidades de trabalho, formação profissional, cultura, lazer e educação, incluindo cursos de tecnologia. Além disso, o COMPAZ visa disseminar conceitos fundamentais de direitos humanos, como respeito à diversidade racial, de gênero e outras formas de inclusão social. O objetivo final do COMPAZ é contribuir para a redução da violência nos territórios, combatendo também a desigualdade social e oferecendo mais oportunidades para os moradores das comunidades.

Brandão (1981) destaca a multiplicidade de manifestações educacionais, enfatizando sua presença variada em distintos contextos. No entanto, devido à estética discreta do COMPAZ, muitos indivíduos podem não estar cientes desse aspecto educativo. Entrevistas realizadas com mães de alunas do programa de balé do COMPAZ revelaram essa percepção limitada, mostrando a necessidade de ampliar a visibilidade das atividades educacionais do centro. Com base nas premissas de Maria da Glória Gohn (2006) sobre participação social, esta desempenha um papel fundamental na educação não formal, democratizando o processo educativo e integrando educação e comunidade. A mobilização de pais, alunos, professores, voluntários, gestores e membros da comunidade possibilita um ambiente educacional inclusivo e colaborativo. O Centro Comunitário da Paz (COMPAZ) exemplifica essa convergência, promovendo o intercâmbio de experiências e práticas educacionais e estimulando a participação ativa da comunidade.

Um exemplo concreto é a professora de balé voluntária do COMPAZ Miguel Arraes, que se tornou educadora motivada pela identificação com a comunidade onde aprendeu balé. Ela destacou a importância de retribuir

à comunidade que a formou. Essa interação ilustra a dinâmica do envolvimento comunitário na educação não formal, onde a troca de experiências e conhecimentos gera benefícios coletivos, promovendo o desenvolvimento pessoal e fortalecendo os laços comunitários. A diversificação e flexibilidade da educação não formal complementam a educação formal, enriquecendo o repertório educacional dos estudantes e estimulando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Moacir Gadotti (2005) destaca a crescente importância do ciberespaço como ambiente de aprendizado essencial, utilizado na educação formal e não formal. As novas tecnologias da informação revolucionaram o acesso a informações e a participação em atividades educativas remotamente. Nesse contexto, as aulas de informática do COMPAZ promovem a inclusão digital e desenvolvem habilidades tecnológicas para todas as idades. Capacitando os participantes no uso de computadores e Internet, essas aulas facilitam o acesso a recursos educacionais online e a interação em ambientes de aprendizagem digital. Atendendo desde crianças até idosos, as aulas promovem a interação social e a troca de experiências, criando um ambiente colaborativo e enriquecedor, essencial para enfrentar os desafios da sociedade digital e ampliar a inclusão social na comunidade.

3 CONCLUSÕES

Considerando as diversas dimensões abordadas ao longo desta pesquisa, é possível tecer algumas ponderações que destacam a importância da educação não formal e sua interligação com a promoção da participação cidadã e do desenvolvimento social, com foco no Centro Comunitário da Paz (COMPAZ) Miguel Arraes como um exemplo concreto dessa relação.

Primeiramente, os COMPAZ emergem como espaços fundamentais para a promoção da educação não formal, ao oferecerem uma variedade de atividades educativas, culturais e esportivas voltadas para as comunidades locais. As aulas de balé, por exemplo, representam apenas uma das muitas iniciativas promovidas pelos COMPAZ, demonstrando o potencial desses centros para expandir as oportunidades de aprendizagem além do ambiente escolar tradicional.

Além disso, o centro desempenha um papel crucial na promoção da participação cidadã e do engajamento comunitário, ao fornecerem espaços de encontro e convivência onde os moradores podem se reunir, trocar experiências e participar ativamente da vida pública. Por meio de atividades educativas e culturais, o COMPAZ estimula o desenvolvimento pessoal e social dos participantes, fortalecendo laços comunitários e contribuindo para a construção de uma sociedade coesa e solidária.

Portanto, ao reconhecer e fortalecer a interligação entre educação não formal, participação cidadã e desenvolvimento comunitário, o COMPAZ Miguel Arraes pode desempenhar um papel significativo na promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e voltada para as reais necessidades e interesses das comunidades atendidas por ele.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento**: o que temos a aprender dos movimentos sociais. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28–49, 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>

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

CARRERAS, Augusto. **Denominar-se-á COMPAZ Governador Miguel Arraes De Alencar O COMPAZ Localizado Na Antiga Fábrica De Estopa Do Zumbi, Situado Na Av. Caxangá, 653, Zumbi, Recife—PE.** , 25 set. 2019. Disponível em: <<https://leis-municipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2019/1863/18629/lei-ordinaria-n-18629-2019-denominar-se-a-compaz-governador-miguel-arraes-de-alencar-o-compaz-localizado-na-antiga-fabrica-de-estopa-do-zumbi-situado-na-av-caxanga-653-zumbi-recife-pe?q=COMPAZ%20Governador%20Miguel%20Arraes>>. Acesso em: 9 mar. 2024

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L’ENFANT (IDE). Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?

Sion: Institut International des Droit de L’Enfant/Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens E Saberes Em Processos Participativos. **Investigar Em Educação**, v. 2, n. 1, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]. 2006, vol.14, n.50, pp.27-38. ISSN 0104-4036.

OS DESAFIOS ESCOLARES EM UMA ERA DIGITAL: IMPACTOS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MORENO, PERNAMBUCO

Ruy Ferreira Costa Neto¹
Alessandra Emily de Oliveira Sotero²
Cleiton Lopes da Silva³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A transição da sociedade analógica para a digital, acelerada nas últimas décadas, tem gerado transformações profundas nas interações sociais e no modo como lidamos com questões que antes eram restritas ao “mundo físico”. A digitalização trouxe consigo uma série de desafios, especialmente para as crianças e adolescentes, que cada vez mais cedo são inseridos nesses novos ambientes. De acordo com a pesquisa TIC Kids 2023, realizada pelo Cetic.br, crianças brasileiras começam a acessar a internet já a partir dos 6 anos de idade, e as escolas figuram como o terceiro ambiente mais comum onde ocorre esse acesso. Esses dados destacam a relevância do espaço digital como uma extensão da realidade escolar,

- 1 Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ruyferreiracn@gmail.com.
- 2 Graduada em pedagogia pela Universidade Mauricio de Nassau – PE, alessandra-emily27@hotmail.com.
- 3 Graduado em Língua Portuguesa pela Faculdade Unisãomiguel - PE, cleitonprofessor01@gmail.com.

onde as interações, o aprendizado e a disseminação de conhecimento acontecem cotidianamente.

Entretanto, juntamente com os benefícios oferecidos pelas plataformas digitais, emergem também novos desafios, principalmente relacionados à transposição das violências que antes se limitavam aos ambientes físicos escolares. Racismo, homofobia, assédio sexual, discursos de ódio e bullying, outrora combatidos nas escolas, agora migram para o ambiente online, adquirindo novas características e intensificando uma cultura de violência que há muito tempo preocupa a sociedade brasileira. Dados do relatório da pesquisa do DataSenado em 2023 evidenciam que a segurança nas escolas é uma preocupação crescente entre pais e responsáveis, com 90% dos entrevistados expressando maior temor em relação à violência dentro das escolas do que nas ruas.

Nesse cenário, a presente pesquisa busca analisar a migração dessas formas de violência para o ambiente digital e seus impactos em crianças e adolescentes da rede municipal de ensino de Moreno, Pernambuco. A pesquisa se propõe a explorar como as novas dinâmicas digitais influenciam o comportamento e a segurança dos jovens, especialmente em um contexto de crescente digitalização das relações sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

A análise desta pesquisa será realizada a partir de uma abordagem interdisciplinar, combinando métodos quantitativos e qualitativos para oferecer uma compreensão abrangente das questões envolvidas. Inicialmente, será feita uma revisão da literatura sobre violência em ambientes escolares, focando em como essas formas de violência se manifestam e são estruturadas nos espaços físicos e cotidiano das escolas. A partir dessa base, o estudo se volta para o ambiente digital, examinando como essas mesmas violências se adaptam e se manifestam nas plataformas online, intensificando e se integrando com a os cenários físicos, criando um ciclo de violência que perpassa entre o analógico e o digital.

Para compreender a experiência dos jovens em relação a essas novas dinâmicas, foram conduzidas duas pesquisas na rede municipal de ensino de Moreno, município localizado no Estado de Pernambuco. As pesquisas

buscaram capturar as percepções e experiências individuais relacionadas ao uso de plataformas digitais, a presença de comportamentos violentos nesses espaços e as relações entre essas situações com as escolas municipais onde os/as estudantes estavam inseridos. As pesquisas tiveram o foco nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental municipal, bem como com os professores(as) das turmas entrevistadas.

Além disso, foram analisadas as políticas de segurança e proteção de crianças e adolescentes oferecidas pelos principais órgãos públicos da cidade, a fim de traçar um plano de suporte preventivo e emergencial para estudantes da rede de ensino do município, que se desenhou em um Programa intitulado Escola em Harmonia, para melhor atender a complexidade do cenário de insegurança e violência nas escolas.

O estudo também considerou as legislações vigentes no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (Lei nº 13.005/2014), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Lei nº 13.185 e a Lei 14.811 de 2024, que configuram o Bullying como uma violência sistemática e o acrescentam ao Código Penal, consecutivamente.

O estudo também considerou as legislações vigentes no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (Lei nº 13.005/2014), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Lei nº 13.185 e a Lei 14.811 de 2024, que configuram o Bullying como uma violência sistemática e o acrescentam ao Código Penal, consecutivamente.

Buscando entender como as normativas vigentes abordam a proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital e as possibilidades que as legislações em vigor dispõem para a construção de uma rede de apoio que se integre entre diferentes entes, para a proteção de dos/das estudantes municipais e o pleno desenvolvimento e exercício de uma cultura da paz nas escolas de Moreno.

A pesquisa procurou identificar os desafios enfrentados pelas escolas na mediação dessas novas formas de violência e propôs soluções que envolvam tanto a regulamentação adequada quanto um projeto de educação voltado para a cidadania digital e a capacitação da comunidade escolar em

habilidades sócioemocionais que permitam a escuta ativa, acolhimento e auxílio preventivo para crianças que se encontrem-se em situações de risco.

3 CONCLUSÕES

Os resultados esperados deste artigo incluem uma compreensão aprofundada das novas roupagens que as violências tradicionais assumem no ambiente digital e das consequências que essas mudanças trazem para as crianças e adolescentes.

Espera-se que esta análise contribua para revelar as limitações das atuais políticas e práticas de segurança nos espaços escolares, destacando a necessidade de uma abordagem mais integrada que envolva escolas, plataformas digitais e políticas públicas e diferentes entes da sociedade.

As recomendações resultantes deste estudo orientaram a criação de um programa municipal de combate às violências em ambientes escolares e digitais, que perpassa para a comunidade escolar em sua totalidade.

Para além, se pretende contribuir com diferentes iniciativas que visem mitigar os impactos negativos do uso das plataformas digitais por crianças e adolescentes, promovendo um ambiente online e escolar mais seguro e inclusivo. Além disso, a pesquisa deverá contribuir para o debate sobre a responsabilidade social e jurídica das plataformas digitais, propondo soluções que não apenas protejam os direitos das crianças e adolescentes, mas também fortaleçam uma educação voltada para a cidadania digital e inclusão social nas escolas. Por fim, ao explorar as complexas interações entre o ambiente escolar e o digital, esta pesquisa pretende fornecer colaborações para educadores, formuladores de políticas e a sociedade em geral, destacando a importância de um enfoque colaborativo para enfrentar os desafios da era digital.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Dispõe sobre o Marco Civil da Internet no Brasil.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Dispõe sobre a Instituição do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

BRASIL. Lei nº 14.811, de 24 de julho de 2024. Dispõe sobre a instituição de medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLS, Manuel. Redes de Indignação e Esperança: Movimentos Sociais na Era da Internet. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DATASENADO. Relatório sobre a violência nas escolas. 2023.

D3E. Ataques de violência extrema em escolas no Brasil. Disponível em: <<https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MIGALHAS. Impactos da violência cibernética. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/depeso/375648/impactos-da-violencia-cibernetica>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

NÚCLEO de Informação e Coordenação do Ponto BR. (2023). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2023. Disponível em: <<http://cetic.br/pt/arquivos/kidsonline/2023/criancas>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ORMEZZANO, Graziela. Cor & sentimento: uma investigação sobre imagens de violência na Internet. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 13, p. 121-125, dez. 2000.

TAVARES, Valquíria Barbosa; OLIVEIRA, Rosana Faustino de. Bullying escolar: uma visão geral do cyberbullying no cotidiano escolar no pós-pandemia. *Revista Educação e Linguagens*, v. 22, n. 1, p. 253-266, 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina; BOZZA, Thais Cristina. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. [S.l.: s.n.], 2012.

VILAÇA, Márcio Luiz; ARAUJO, Elaine Vasquez. Tecnologia sociedade e educação na era digital. Duque de Caxias: [s.n.], 2016.

WOLFF, Cristina Scheibe et al. Cartilha educativa sobre violência digital de gênero: Guia de conhecimentos e boas práticas na internet. Florianópolis: [s.n.], 2024.

PAULO FREIRE E O ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Priscilla Braga Beltrame¹
Bruno Ferreira Freire Andrade Lira²
Ingrid Gabriele Prazeres de Meneses³
Poliana Ferreira Goulart⁴

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

O resumo expandido tem por objetivo apresentar pesquisa em andamento desenvolvida na área da educação em Ciências Sociais. Trata-se de uma pesquisa teórica realizada no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco (UPE) no contexto do Grupo de Pesquisa Afropedagogias e Decolonialidade coordenado pelo Prof. Dr. Bruno Lira. Os esforços que envolvem a realização desta pesquisa são ao mesmo tempo individuais e coletivos. Coletivos porque o tema da pesquisa é a obra de Paulo Freire, amplamente trabalhada no decorrer do curso de graduação citado, desde suas disciplinas até os Grupos de Pesquisa na área. O tema da pedagogia de Freire vem sendo trabalhado

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (UPE\Fensg) e doutora em Antropologia (UFPE\PPGA), contato: <priscilla.beltrame.ufpe@gmail.com>.

2 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, contato: <bruno.ffalira@upe.br>.

3 Graduada do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (UPE\Fensg), contato: <ingrid.gpmeneses@upe.br>.

4 Graduada em Psicologia (UNIFBV), contato: <polianagoulart@hotmail.com>.

coletivamente desde o início do curso com o Prof. Dr. Agostinho Rosas, nas disciplinas de metodologia (PEPEs) e no Grupo de Pesquisa citado. A pesquisa apresentada neste resumo é feita de forma coletiva, em especial com o coordenador do Grupo de Pesquisa, com uma das colegas deste grupo Ingrid Meneses e de uma outra colega, externa ao curso de Ciências Sociais, colega da área da educação, gênero no campo da psicologia Poliana Goulart que também contribuiu com as discussões e resultados.

O tema da pesquisa foi pensado levando em consideração que uma das possibilidades de atuação nas Ciências Sociais é em atividades de ensino e que a Pedagogia de Paulo Freire pode ser um dos caminhos possíveis na construção coletiva de um entendimento crítico da realidade social, cultural e política na qual estamos inseridos. Os processos educativos podem contribuir em uma percepção da realidade baseada em informações verdadeiras e seguras (científicas, de saberes tradicionais e ancestrais), compartilhadas nos ambientes de educação formal e não-formal. E olhando para a realidade com as lentes das Ciências Sociais podemos compreender melhor as desigualdades sociais. Desigualdades que dificultam o acesso de diferentes grupos da população, aos Direitos Humanos e de cidadania.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa a respeito dos principais aspectos da proposta de pedagogia de Paulo Freire que podem contribuir em sala de aula para o compartilhamento e construção do conhecimento relacionado às Ciências Sociais é um estudo teórico e em andamento. Na bibliografia selecionada como base da pesquisa estão sendo analisados três tipos de obras: (1) obras publicadas por Paulo Freire em vida, (2) obras de estudiosos de Paulo Freire e (3) obras das Ciências Sociais que trabalham temas introdutórios relacionados a temas de desigualdade social. De forma que a análise do material bibliográfico é realizada de forma organizada em três eixos.

No primeiro eixo de bibliografia estão as obras originais de Paulo Freire selecionadas por terem sido as mais citadas no decorrer das aulas, reunião e palestras no curso de Licenciatura em Ciências Sociais e também em pesquisas de levantamento bibliográfico realizadas no buscador

“google acadêmico”. As obras estão sendo analisadas no período de apresentação deste trabalho e aqui são divulgados apenas os dados iniciais da análise. As quatro obras originais de Paulo Freire selecionadas foram: “Educação como prática de liberdade ([1967] 2014)”, “Pedagogia do oprimido” ([1974] 2014), “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” ([1992] 2014) e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” ([1996] 2004). A análise dos dados desenvolve um trabalho de sistematização dos principais aspectos da sua proposta de Freire para a educação.

O segundo eixo de bibliografia é de autores que estudam a respeito das contribuições de Freire para a educação, são eles(a): Carlos Rodrigues Brandão, Agostinho Rosas, Ana Maria Freire e Moacir Gadotti. A seleção destes materiais bibliográficos foi realizada com os mesmos critérios do eixo anterior e tem como objetivo tanto contextualizar, quanto compreender aspectos relacionados à educação popular na obra de Paulo Freire. Brandão contribui com materiais introdutórios, tanto com o livro “O que é educação” (1981) com uma perspectiva mais abrangente, das diferentes abordagens nas teorias da pedagogia e de caminhos possíveis na educação, quanto em “Educação Popular” (1986) que aborda as bases do que se entende por esta proposta específica de educação. Nas publicações de Rosas “Educação popular: enunciados teóricos” (2008) e “Paulo Freire na trilha da criatividade libertadora” (2016) o objetivo é auxiliar no aprofundamento compreensão da importância da contribuição de Freire para uma perspectiva de educação popular, em obras mais recentes e com maior densidade teórica. Além disso, Rosas é docente e fundador do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UPE com grandes contribuições na área da educação e especialista de Paulo Freire. Também foi selecionada a publicação de Gadotti (2007) “Paulo Freire e a educação popular” (2007), artigo no qual escreve a respeito da vida de Freire e de suas contribuições como educador ainda para a construção de uma proposta de educação popular. E ainda o livro de Freire (2001) “A pedagogia da libertação em Paulo Freire”, livro que é uma coletânea de artigos de vários(as) autores(as) que escrevem dialogando com a obra de Freire contribuindo com uma variedade de análises a respeito da obra do autor.

O terceiro eixo de leituras é a respeito do tema dos marcadores sociais da desigualdade, tema estudado com frequência nas Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Ciência Política). Inicialmente serão consultadas as obras introdutórias de Sociologia “Sociologia: sua bússola para um novo mundo” (BRYM, R. et al; 2006), em Antropologia o livro “Cultura: um conceito antropológico” (LARAIA; 1986) e em Ciência Política com a obra “Cidadania e Democracia” de (BENEVIDES; 1994) Estes livros apresentam debates de temas da Sociologia, Antropologia e Ciência Política em uma perspectiva adequada a ser apresentada em turmas introdutórias ao estudo dos temas.

Dentro da ampla possibilidade de temas tratados na área das Ciências Sociais, o foco desta pesquisa é a pedagogia de Freire para o ensino de temas introdutórios relacionados aos Direitos Humanos, especificamente, os marcadores sociais da desigualdade e a sua relação com o acesso aos direitos de cidadania. Sendo então de grande relevância para a compreensão da desigualdade social e a construção de sujeitos políticos que entendam a importância da construção de relações sociais mais igualitárias baseadas no respeito às diferenças.

Atualmente o trabalho apresentado passou pela definição e aprovação do projeto de execução, os dados bibliográficos foram coletados e organizados, alguns dados foram analisados em uma primeira fase das leituras dos materiais selecionados e os resultados iniciais foram debatidos com colegas da área, tanto do grupo de estudos e pesquisas citado, quanto no decorrer das aulas da graduação, especialmente nas disciplinas de metodologia.

3 CONCLUSÕES

No final da primeira fase de leitura e análise do material teórico e após conversas a respeito dos achados com colegas da área foi possível compreender que a proposta de educação de Paulo Freire tem por base três pilares. Em primeiro lugar, os processos de educação precisam ser construídos de forma relacionada com o cotidiano dos(as) estudantes. No sentido de que os assuntos e temas trabalhados em sala de aula, devem ser apresentados e compartilhados relacionando o conteúdo\conhecimento

do(a) professor(a) aplicado e exemplificado nas experiências de vida e cotidiano dos(as) estudantes. É uma proposta de reconhecimento e valorização da cultura na qual o(a) estudante é inserido, Em segundo lugar, o conhecimento deve ser construído de forma dialógica entre professores(as) e estudantes. O que quer dizer que se baseia em um diálogo entre professor(a) e estudantes, entre dois são polos ativos que aprendem e transmitem conhecimentos simultaneamente. Freire discorda de uma visão autoritária de educação onde o professor(a) é visto como único detentor de conhecimento. E em terceiro lugar, que a educação é vista como um ato político e orientada para a cidadania. Na proposta de Freire a educação deve estar relacionada com a defesa dos direitos humanos e denúncia dos diferentes tipos de opressão. Este último ponto é o considerado mais polêmico da obra do autor por relacionar o ensino de conteúdos com a importância de compreender o contexto político nos quais estamos inseridos, como educadores(as), de forma a evidenciar os processos políticos de produzir e reproduzem situações de desigualdade e opressão que dificulta o acesso de diferentes grupos sociais aos direitos de cidadania. E que sendo as Ciências Sociais umas das ciências que possibilitam a análise das desigualdades sociais e a construção de uma visão de mundo crítica, a associação entre a proposta pedagógica de Freire para o ensino de temas tradicionalmente tratados na Sociologia, Antropologia e na Ciência Política, pode ser de grande utilidade na construção de nossas aulas enquanto educadores(as).

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e terra, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

ROSAS, Agostinho da Silva; MELO NETO, José Fran

ROSAS, Agostinho da Silva. Paulo Freire na trilha da criatividade libertadora. **Revista Interritórios**, v. 2, n. 2, p. 18-31, 2016. cisco de. Educação Popular: enunciados teóricos. **João Pessoa: Editora Universitária da UFPB**, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire.** Editora Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. 2007.

DE BARROS LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1986.

Palavras-chave: Pedagogia de Paulo Freire; Ciências Sociais, Educação

UM BREVE ESTUDO SOBRE A ISONOMIA ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE GÊNERO E DE RAÇA

Anna Gabriella Oliveira dos Santos¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O Estado Democrático possui como escopo proporcionar a igualdade e assegurar a dignidade de seus indivíduos. Ocorre que o racismo e as desigualdades sociais existentes acarretam na marginalização de grupos invisibilizados, especialmente as mulheres negras, que são as mais afetadas pelo próprio sistema. Questiona-se, assim, se o Estado vem realmente conseguindo cumprir os referidos princípios e se vem implementando, de fato, políticas públicas que levem em consideração os recortes de gênero e de raça. Como objetivo geral da presente pesquisa, buscou-se tratar da importância de se considerar o gênero e a raça na implantação de políticas públicas, a fim de se efetivar os princípios da isonomia e da dignidade humana insculpidos na Constituição de 1988. Como objetivos específicos, pretendeu-se compreender o que é o princípio da igualdade e o princípio da dignidade da pessoa humana, entender o que é racismo e compreender como ele vem contribuindo para perpetuar as desigualdades sociais existentes, tratar sobre a ascensão das mulheres nos espaços de poder e, por fim, mostrar a importância das políticas públicas como instrumento de efetivação dos direitos fundamentais das mulheres negras. A pesquisa

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UPFE (PPGDH-UFPE), annasantos98@gmail.com

realizada foi descritiva e exploratória, através da análise bibliográfica de artigos científicos, livros, manuais e legislações pertinentes ao tema.

2 DESENVOLVIMENTO

É a partir do princípio da dignidade humana “[...] que se irradiam todos os direitos materialmente fundamentais, que devem receber proteção máxima, independentemente de sua posição formal, da geração a que pertencem e do tipo de prestação a que dão ensejo” (Barroso, 2018). O princípio da igualdade (art. 5º da CRFB/88) pressupõe uma “igualdade de aptidão, uma igualdade de possibilidades virtuais, ou seja, todos os cidadãos têm o direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico” (Moraes, 2020). Para compreender o racismo, é preciso entender primeiro que “falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural” (Ribeiro, 2019, p. 9). “Raça é um elemento relacional, ou seja, deriva das relações estabelecidas social, política, economicamente e culturalmente” (Santos, 2023, p. 29). O sistema “vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas” (Ribeiro, 2019, p. 9). Dentro de um Estado Democrático, é preciso empoderar as minorias políticas. O empoderamento consiste em “(...) uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade” (Berth, 2023, p. 23). “Garantir mais mulheres na política deve ser uma preocupação de todas e todos, porque representatividade é uma das principais ferramentas de exercício democrático” (Brasil, 2023). **“Só é possível fazer uma política fiel à diversidade brasileira se garantirmos que todas e todos tenham a oportunidade de serem representados por pessoas que atendam seus desejos” (Ibidem).** Muitas políticas públicas são voltadas para “mulheres”, mas não especificamente para as mulheres mais “vulnerabilizadas”, que são justamente as mulheres negras. Levando em consideração as enormes desigualdades nas oportunidades entre negros e brancos, políticas públicas, como as cotas raciais, possuem um potencial transformador (Ribeiro, 2019, p. 44).

“Medidas afirmativas são políticas públicas que visam garantir a representatividade de grupos historicamente marginalizados em diferentes esferas da sociedade, como o acesso à educação, ao mercado de trabalho e à participação política” (Andrade, 2023). Para combater o racismo - e assim buscar cumprir os princípios da isonomia e da dignidade humana -, é necessário seguir dois passos: “(...) o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar” (Ribeiro, 2019, p. 36). Um dos fatores que gera desigualdade econômica e social no Brasil é a falta de representatividade, no legislativo, de grupos marginalizados, “o que acaba por agravar ainda mais a exclusão desses grupos das decisões estratégicas governamentais e da construção de políticas públicas voltadas para suas necessidades” (Andrade, 2023).

3 CONCLUSÕES

Se atualmente não há o cumprimento do postulado da igualdade e da dignidade da pessoa humana para as mulheres brancas, quem dirá há para as mulheres negras.

Quando se pensa em políticas públicas para mulheres, deve haver também o recorte racial, tendo em vista que “mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social” (Ribeiro, 2019, p. 40). “Políticas públicas possuem um potencial transformador (Ribeiro, 2019, p. 44). Com a adoção de políticas públicas que visem efetivamente tirar esse grupo da marginalidade e da invisibilidade, é que finalmente os princípios da isonomia e da dignidade humana seriam cumpridos.

4 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Miguel. Cotas de gênero e raça na perspectiva do Direito Eleitoral e processos legislativos. *Consultor Jurídico*, 2023. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2023-abr-12/paulo-andrade-cotas-genero-raca-direito-eleitoral/>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BARROSO, Luís Roberto. *Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. 7. ed. São Paulo : Saraiva Educação, 2018.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

BRASIL. TSE. *Mulheres e política: decisões do TSE combatem fraude à cota de gênero*. 2023. Disponível em: <[MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 36 ed. São Paulo: Atlas, 2020.](https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Marco/mulheres-e-politica-decisoes-do-tse-combatem-fraude-a-cota-de-genero#:~:text=Funciona%20assim%3A%20cada%20partido%20ou,obrigat%C3%B3ria%20a%20partir%20de%202009.>”. Acesso em: 20 ago. 2024.</p></div><div data-bbox=)

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Maria Angélica dos. *Tributação e raça: fabulações históricas*. Belo Horizonte: Casa do Direito, 2023.

Palavras-chave: Gênero. Raça. Políticas públicas

UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS JOVENS SOBRE AS INFLUÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO POPULAR DO PEIXOTINHO

Marcondes dos Ramos Santos Filho¹
Maria Aparecida Vieira de Melo²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho apresenta uma pesquisa que nasceu no processo seletivo e vem se desenvolvendo no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

O objetivo deste trabalho é investigar as influências sociais da Educação Popular do Peixotinho no contexto musical do Recife na perspectiva dos jovens. Para guiar a pesquisa, elaboramos uma pergunta orientadora: “Como a Educação Popular do Peixotinho impacta socialmente os jovens egressos da instituição no contexto musical de Recife?”. Para respondê-la, o trabalho investiga a origem e a situação social dos jovens egressos do Peixotinho, avalia o impacto do projeto nas áreas educacionais e de emprego na música e além, e analisa suas implicações socioeconômicas, incluindo desafios e oportunidades decorrentes do contato com a instituição, por fim, identifica o impacto do Peixotinho no aspecto étnico-racial e avalia sua influência na questão de gênero.

1 Universidade Federal de Pernambuco, Mestrando em Direitos Humanos no PPGDH/ UFPE, Cientista Social, BRASIL. E-mail: marcondes.rsfilho@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Departamento de Educação do CERES/UFRN; Professora Permanente do PPGDH/UFPE; Caicó-RN, BRASIL. E-mail: gvmelo@gmail.com

O Peixotinho é uma instituição que promove educação musical para crianças e jovens do Recife, muitas vezes em situação de vulnerabilidade social. A instituição desde sua origem visou combater problemas sociais das comunidades Beira Rio e Entra Apulso, e que atualmente, atende grande parte do Recife. Segundo Filho (2021, p. 40). O projeto promove uma “relação horizontal entre os educadores e educandos no Peixotinho” o que “reforça essa humanização, e tal relação horizontal é capaz de provocar a emancipação dos estudantes”.

A fundamentação teórica partirá das obras de Paulo Freire (1987, 1996 e 1999) e de outros autores que consubstanciam o aprofundamento epistemológico das categorias: educação em Direitos Humanos, Educação Popular e vulnerabilidade social.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, focando na exploração detalhada de situações e contextos. Cecília Minayo (2011, p. 21) ressalta que essa abordagem é crucial para entender significados, motivações e valores, permitindo uma análise aprofundada das relações e processos. A metodologia valoriza a individualidade dos jovens entrevistados, proporcionando espaço para suas narrativas. Além disso, utiliza a história oral para coletar relatos verbais de pessoas que viveram eventos significativos, focando na perspectiva dos jovens que interagiram com o Peixotinho.

Os resultados esperados incluem a análise da eficácia do Peixotinho na inserção de jovens no mercado musical e em concursos públicos de música. Além disso, o estudo investigará os processos de emancipação social e humana promovidos pela proposta de Educação Popular do projeto. A investigação pretende compreender como o Peixotinho contribui para a igualdade e equidade social.

Esta pesquisa investiga o impacto da Educação Popular do Peixotinho no contexto musical do Recife, destacando como o projeto contribui para transformações sociais significativas. O estudo explora como o Peixotinho forma musicalmente os jovens e influencia positivamente suas vidas pessoais e sociais, promovendo dignidade e inclusão. A análise visa compreender o papel essencial do projeto na melhoria da vida dos participantes e na promoção da equidade social.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação Popular, Peixotinho.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DIREITOS HUMANOS

Andrade (1987) destaca que a diversidade de conceitos sobre Direitos Humanos decorre das diferentes perspectivas adotadas. A perspectiva jusnaturalista ou filosófica vê os Direitos Humanos como direitos inatos, universais, imutáveis e superiores ao Estado e à Sociedade. Andrade observa que essa visão ainda é prevalente, especialmente quando há defasagens na aplicação dos Direitos Humanos formais. Após a Segunda Guerra Mundial, os Direitos Humanos passaram a ser positivados, comumente expressos em declarações e pactos internacionais, visando proteção e promoção global. Uma terceira interpretação compreende os Direitos Humanos como direitos constitucionalizados e específicos de determinados países, refletindo a visão constitucionalista. Herkenhoff (1994) vê os Direitos Humanos como direitos fundamentais inerentes à dignidade humana. Aragão (2000) enfatiza que esses direitos são universalmente aceitos e essenciais para a sobrevivência e realização humana. Benevides (1994) defende que os Direitos Humanos são universais e independentes das legislações, fundamentados na dignidade humana.

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular surge como uma crítica ao sistema educacional tradicional e se apresenta como prática emancipatória e utópica. Brandão (1986) vê a Educação Popular como um guia para novas práticas educativas, promovendo transformações sociais. Originalmente um movimento de educadores e militantes engajados com o povo, evoluiu para uma iniciativa política com interesses específicos. Freire (1987, 1996, 2015) é central, defendendo uma pedagogia voltada à conscientização e transformação social, valorizando o diálogo e os saberes dos educandos. Lira (2022) observa que a Educação Popular passou a integrar o meio institucional, com uma abordagem inclusiva e reflexiva. A proposta vai além das instituições formais, manifestando-se em experiências não-formais como o Peixotinho.

2.3 METODOLOGIA

A pesquisa está sendo conduzida com 20 jovens, de 18 a 25 anos, que são ex-alunos do Peixotinho. A escolha desse público-alvo está alinhada com os objetivos do trabalho, especialmente em relação à inserção desses indivíduos no mercado de trabalho.

Estão sendo usadas entrevistas semiestruturadas como principais instrumentos de coleta de dados. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a entrevista é uma reunião entre duas pessoas para obter informações sobre um tema específico, facilitando uma conversa profissional. As entrevistas semiestruturadas utilizam um conjunto de perguntas abertas predefinidas, mas permitem a inserção de outras questões durante o diálogo, conforme Diccio-Bloom e Crabtree (2006). As possíveis perguntas para as entrevistas, articuladas aos objetivos são: **Origem e situação social:** Como você descreveria sua situação social antes de participar do projeto Peixotinho? **Impacto nas áreas educacionais e empregatícias:** Quais mudanças você percebeu em sua trajetória educacional após participar do Peixotinho? De que forma o projeto impactou suas oportunidades de emprego ou carreira? Essas perguntas estão sendo ajustadas quando necessário.

Os procedimentos de coleta de dados iniciaram com a elaboração e submissão do protocolo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a solicitação de autorização ao Peixotinho. Com a aprovação, serão requisitados os contatos dos egressos e os dados serão submetidos ao comitê de ética da UFPE. A análise dos dados será feita por meio da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977) este método envolve várias fases: pré-análise, exploração do material, codificação e interpretação.

Os resultados esperados incluem a avaliação da eficácia do Peixotinho na integração de jovens no mercado musical e em concursos públicos. Além disso, busca-se uma análise crítica dos processos de emancipação social e humana promovidos pela Educação Popular do Peixotinho. Espera-se que os resultados reflitam os princípios em um cenário de disparidades e preconceitos no qual os indivíduos desempenhem um papel na promoção dos Direitos Humanos e na participação ativa.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa sobre o impacto da Educação Popular promovida pelo Peixotinho no contexto musical do Recife tem o potencial de revelar a profundidade das transformações sociais que essa abordagem educativa pode gerar.

A investigação pode evidenciar como o Peixotinho desempenha um papel crucial na vida dos jovens egressos, indo além da formação musical para influenciar de forma significativa aspectos pessoais e sociais de suas vidas, promovendo a dignidade e a inclusão desses indivíduos.

4 REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Carlos Vieira de. **Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa**. Coimbra: Almedina. p. 11, 1987.

ARAGÃO, Selma Regina. **Direitos Humanos na ordem mundial**. Rio de Janeiro: Forense, p. 105, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Portugal: Edições, v. 70, 1977.

BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e Justiça**. In: **Revista da FDE**. São Paulo, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**, 1986.

DICICCO-BLOOM, Barbara; CRABTREE, Benjamin F. **The qualitative research interview**. *Medical education*, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.

FILHO, Marcondes dos Ramos Santos. **Emancipação humana e social no núcleo musical do Projeto Social Peixotinho**. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil, 2021.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 107, 1987.

HERKENHOFF, João Batista. **Curso de Direitos Humanos**. v. I. São Paulo: Acadêmica, 1994. p. 30.

LIRA, Marcos Moreira et al. **Educação Popular e Direitos Humanos: diálogo com os Elementos Interculturais**. SCIAS. Direitos Humanos e Educação, v. 5, n. 2, p. 6-20, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Fundamentos de metodologia científica. 2010. p. xvi, 297-xvi, 297.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

SUZUKI, Shinichi. **Método Suzuki**, 1997.

UMA VERTENTE CRÍTICA DA ATENÇÃO PLENA PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ygor Sarkis Carleial Teixeira ¹

1 INTRODUÇÃO

Quando você escuta falar em *atenção plena* (tradução de *mindfulness*) quais imagens vêm à sua mente? Surgem conceitos como responsabilidade relacional, direitos humanos, transformação político-ambiental e justiça social? Ou, talvez mais provavelmente, você imagine um indivíduo meditando envolvido em práticas terapêuticas de meditação e relaxamento. Muitos podem também lembrar da definição mais difundida: “Trata-se de prestar atenção de um modo específico: com propósito, no momento presente e sem julgamentos” (Kabat-Zinn, 2020, p.20).

Apesar da prática ser mais conhecida por seus resultados instrumentais e terapêuticos (Oms, 2020), uma revisão ampla da literatura científica realizada em 2021 pelo Gabinete Internacional de Educação (IBE-UNESCO²) revela que a prática da atenção plena pode ir além (Mischenko, 2021). Esta análise destaca evidências que corroboram sua eficácia não só na promoção de bem-estar e regulação emocional, mas também na motivação de comportamentos pró-sociais. Esses incluem condutas éticas e cooperativas, atitudes empáticas e solidárias, e a diminuição de preconceitos entre grupos. De acordo com a UNESCO, a atenção plena pode ser um recurso importante para promoção dos direitos humanos e de “habilidades,

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). ygorsarkis@gmail.com

2 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

valores e atitudes necessários para cuidar dos outros e do meio ambiente e para participar da vida cívica” (Unesco, 2016, p.24).

Os resultados destes estudos são animadores, mas será que eles capturam todos os benefícios que a atenção plena pode oferecer para uma educação engajada com os desafios do século XXI? Quais são exatamente as habilidades e valores que precisamos desenvolver para uma reconexão com o *meio ambiente*, para um cuidado *humanizado* nas relações e para uma participação na *vida cívica*? Será que o problema central do século XXI não reside, justamente, na ausência de uma crítica radical aos valores e habilidades que predominaram no século passado? E mais, não seria a visão de *natureza*, *humanidade*, *desenvolvimento* e *civilização* promovida por organizações como a UNESCO parte crucial dos desafios que enfrentamos? Pensadores de diversas origens culturais têm levantado essas questões. No Brasil, o indígena Ailton Krenak destaca-se entre eles, oferecendo uma crítica incisiva:

Pensem nas nossas instituições mais consolidadas, como universidades ou organismos multilaterais que surgiram no século XX: Banco Mundial, Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Quando quisemos criar uma reserva da biosfera em uma região do Brasil, foi necessário justificar para a UNESCO por que era importante que o planeta não fosse devorado pela mineração. Para essa instituição, parece bastar manter alguns lugares como amostras grátis da Terra (Krenak, 2020, p.12).

Embora a UNESCO ressalte as potencialidades da atenção plena para promover bem-estar individual e comportamentos pró-sociais dentro dos limites de uma sociedade capitalista e desenvolvimentista, existe um vasto campo ainda inexplorado que desafia esses limites. A prática de atenção plena tem o potencial de questionar e transformar os valores e as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e a desconexão (Ergas; Hadar, 2019; Forbes, 2019; Souza, 2020). Neste estudo, defendemos a necessidade de uma vertente da atenção plena que seja crítica e capaz de aguçar a consciência sobre injustiças e fortalecer o senso de comunidade. Essa forma de conceber a atenção plena coaduna-se com a perspectiva

filosófica transformativa desta pesquisa pelo seu caráter “político, orientado para justiça e mudança” (Creswell; Creswell, 2021, p. 29).

2 DESENVOLVIMENTO

A atenção plena se propagou rapidamente na educação, principalmente na América do Norte e na Europa, reforçando um currículo que promove competências individualistas e instrumentais, valorizadas pelas sociedades neoliberais (Ergas; Hadar, 2019; Forbes, 2019; Souza, 2020). Nossa conjectura é que sua expansão no contexto educacional brasileiro segue a mesma tendência e que não há experiências de implementação desta prática a partir de uma perspectiva crítica que se oponha às ideologias neoliberais.

De acordo com Oren Ergas, principal pesquisador da articulação da atenção plena no campo educacional, a modalidade mais comum de inserção da atenção plena na educação do Reino Unido é a partir do seu enquadramento em termos de natureza secular, psicológica, individualista e terapêutica. Os programas e práticas são implementados a partir de “intervenções de curto prazo com efeitos específicos mensuráveis”, tais como “bem-estar, saúde física e mental” e o aprimoramento das funções cognitivas (Ergas; Hadar, 2019, p. 345). Essa modalidade usual de implementação foi chamada de “Mindfulness in Education”.

Um levantamento preliminar da literatura sobre a implementação da atenção plena na educação brasileira, realizado em 2020, revelou um cenário bastante semelhante ao descrito por Ergas e Hadar no Reino Unido, com uma concentração na vertente de “Mindfulness in Education”. A pesquisa, no entanto, serviu mais como um ponto de partida para contextualizar e justificar a necessidade de estudos adicionais do que para oferecer uma análise detalhada e abrangente dos dados coletados.

Em sua conclusão, Renata Cueto de Souza (2020) destaca a necessidade de estudos de base sociológica que investiguem os motivos por trás desta tendência a uma vertente acrítica e o que ela pode revelar sobre as concepções nacionais de educação. Apesar de haver uma discussão substancial na literatura sobre as influências neoliberais na educação brasileira (De Freitas, 2018), falta ainda uma análise aprofundada de como

a atenção plena pode servir como uma forma de promover os direitos humanos e resistir à expansão neoliberal neste campo.

Diante do cenário descrito e das lacunas identificadas na literatura, torna-se evidente a importância de aprofundar a investigação sobre a implementação da atenção plena na educação brasileira. Assim, esta pesquisa qualitativa e exploratória (Creswell; Creswell, 2021) busca investigar a questão: como uma vertente crítica da atenção plena pode oferecer resistência ao avanço das ideologias neoliberais na educação brasileira e promover os direitos humanos? Com esse questionamento em mente, o objetivo deste estudo é apresentar uma breve revisão sistemática das pesquisas que examinam a atenção plena no campo da educação, especificamente aquelas que adotam abordagens críticas e socialmente engajadas.

Para alcançar este objetivo, analisamos o universo de trabalhos acadêmicos relacionados ao fenômeno. A pesquisa começou em 30/04/2024, utilizando como descritores principais 'Mindfulness' e "Atenção Plena" (com aspas). Cada um desses termos foi associado, individualmente, aos descritores 'educação', 'ensino' e 'escola'. Após a seleção dos descritores, delimitamos a base de dados utilizando os repositórios mais usuais no campo da educação: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e os catálogos da SciELO e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As combinações de termos foram inseridas sem delimitação de data e com o filtro de idioma português, gerando um total de 441 resultados. Excluímos as repetições e os trabalhos que não articulavam a atenção plena com a educação brasileira, resultando em 63 pesquisas. Foi sobre essas que nos debruçamos para uma análise mais profunda dos conteúdos e discursos a partir de uma perspectiva crítica (Minayo, 2014; Ergas; Hadar, 2019).

3 CONCLUSÕES

Até o momento, alguns resultados preliminares podem ser afirmados com base nas pesquisas dos repositórios mapeados. Não existem programas de ensino de atenção plena na educação brasileira que adotem uma perspectiva crítica. Esta constatação reforça as conclusões de pesquisas

anteriores, como a de Souza (2020) que também identificaram uma dominância acrítica. As implementações de atenção plena não consideram a complexidade do contexto cultural e social específico das populações que fazem parte das comunidades educacionais onde essas iniciativas são aplicadas. Além disso, não há recomendações de práticas que abordem explicitamente questões interseccionais de raça, gênero, classe, etnia e também relacionadas à justiça social e ambiental.

Palavras-chave: Atenção Plena, Educação, Direitos Humanos

4 REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2021.

ERGAS, O; HADAR, L. L. Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. **Review of Education**, v. 7, n. 3, p. 757-797, 2019.

DE FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão popular, 2018

FORBES, D. **Mindfulness and its discontents: Education, self, and social transformation**. 1. Ed. Fernwood Publishing, 2019.

KABAT-ZINN, J. **Aonde quer que você vá, é você que está lá**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: metodologia de pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MISCHENKO, P. P. **Mindfulness-based social emotional learning in a hybrid education environment.** UNESCO, 2021.

OMS. **Efetividade Clínica da Prática da Meditação.** Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), 2020.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2016.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

19

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E
DIVERSIDADE DOS POVOS
DO CAMPO**

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Manuela Menezes Rocha¹
Iranete Maria da Silva Lima²

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa bibliográfica que apresentamos nesta comunicação foi desenvolvida no quadro do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia no Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (Rocha, 2023). Ela integra um conjunto de pesquisas realizadas por estudantes e pesquisadores(as) do *Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo* (NUPEFEC) sobre a Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo, a exemplo da pesquisa de Rocha e Lima (2024) que investigou os elementos do diálogo e da investigação em produções de professores que ensinam em escolas do campo de Taquaritinga do Norte-PE. Nesse contexto, a pesquisa que ora apresentamos fundamenta-se nos domínios da Educação Matemática Crítica (EMC) e da Educação do Campo.

A EMC (Skovsmose, 2014) preocupa-se com um ensino de matemática centrado na realidade das pessoas, tem a teoria freireana como um de seus

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, manuelarocha58@outlook.com

2 Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco, iranete.lima@ufpe.br

principais pilares e o diálogo como instrumento para ensinar e aprender. A Educação do Campo, por sua vez, reivindica o resgate dos direitos dos povos do campo, de seus saberes, suas culturas, histórias de lutas e de resistências em uma sociedade capitalista e excludente, sobretudo, dos grupos social e economicamente vulneráveis (Caldart et al, 2012). Para tanto, bebe na fonte da Educação Popular (Freire, 1987) para propor uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Características como essas aproximam a EMC e a Educação do Campo como domínios de pesquisa, de ensino e de formação de professores(as), tanto na Educação Básica como na Educação Superior. É nesse contexto que se insere a nossa pesquisa, na qual buscamos, em particular, responder ao seguinte questionamento: o que dizem as pesquisas que relacionam a Educação Matemática Crítica e a Educação do Campo com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para tanto, delimitamos como objetivo identificar as pesquisas que relacionam a Educação Matemática Crítica e a Educação do Campo com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental e analisar as aproximações e distanciamentos entre os estudos identificados.

Para além desta introdução, apresentamos, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e os principais achados da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

Nessa seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que utilizamos e, em seguida, alguns elementos de análises e nossas conclusões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para constituir o *corpus* da pesquisa bibliográfica elegemos o *Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* como fonte de pesquisa. Para estabelecer o marco temporal, consideramos 2002 – ano da publicação do livro *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia* (Skovsmose, 2001) e da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril 2002 (Brasil, 2002) que institui as *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo* – e 2023, ano da realização do estudo.

Inicialmente, realizamos uma busca automática utilizando a expressão “Educação Matemática Crítica” como palavra-chave, e os filtros “mestrado” e “doutorado” para obter resultados mais precisos. Essa busca resultou na identificação de 159 pesquisas: 113 dissertações e 46 teses. Em seguida, fizemos buscas manuais a partir da leitura dos títulos, dos resumos e, em alguns casos, da metodologia utilizada, que resultaram em quatro dissertações que constituíram nosso corpus da pesquisa apresentado no *Quadro 1*:

Quadro 1 – Pesquisas que relacionam Educação Matemática Crítica e Educação do Campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Título	Autores(as)/Ano	Instituição
<i>Os projetos de investigação nas aulas de matemática em escolas ribeirinhas na ilha de Cotijuba</i>	Silva (2013)	UFPA
<i>Contribuições da contextualização para aprendizagem matemática de alunos de uma escola do campo</i>	Silva (2020)	UNIFEI
<i>Educação do Campo e Educação Matemática: o significado do estudo da matemática em uma escola multisseriada de um distrito rural de Feira de Santana-BA</i>	Alexandre (2020)	UEFS
<i>Cenários para investigação e ensino de estatística em escolas do campo: um estudo com professores do município de Surubim-PE</i>	Costa (2022)	UFPE

Fonte: de autoria com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (04 set. 2023)

Para estudar essas pesquisas utilizamos lentes como: identificação das instituições nas quais as pesquisas foram realizadas, perfil dos participantes, conteúdos matemáticos contemplados e temas socioculturais abordados.

ELEMENTOS DE ANÁLISE

A pesquisa de Silva (2013) trata de uma intervenção com projetos de investigação com os alunos, e a de Silva (2020), que se interessa por uma atividade com formulação e resolução de problemas, se aproximam por contemplarem conteúdos matemáticos dos campos dos Números e Operações, das Grandezas e Medidas e da Geometria. Costa (2022), por sua vez, traz a Estatística ao trabalhá-la com as professoras na elaboração de atividades a partir de cenários para investigação com temas socioculturais específicos. A pesquisa de Alexandre (2020) não aborda conteúdos

matemáticos, porém, as sondagens realizadas com os(as) participantes tratam, em linhas gerais, de conhecimentos matemáticos.

Nessas pesquisas, a EMC está articulada a conceitos, temas ou teorias como: crise da modernidade, transdisciplinaridade e Etnomatemática, projetos de investigação e cenários para investigação (Silva, 2013); Teoria Social da Aprendizagem, formulação e resolução de problemas, práticas educativas e formativas (Silva, 2020); tendências matemáticas, ensino e aprendizagem, diversidade pedagógica, classes multisseriadas (Alexandre, 2020); e letramento estatístico, documentos orientadores curriculares, cenários para investigação e planejamento. (Costa, 2022).

Na pesquisa de Silva (2013), os aspectos inerentes às realidades camponesas emergem nas propostas de cenários para investigação. Nas pesquisas de Silva (2020) e Costa (2022), os temas socioculturais estão presentes nos enunciados dos problemas elaborados pelos alunos e nas atividades de investigação propostas pelas professoras. A pesquisa de Costa (2022) se aproxima de Silva (2013) e de Silva (2020) quando tratam dos cenários para investigação. Porém, se distancia quando volta o olhar às práticas das professoras.

3 CONCLUSÕES

Para além das análises apresentadas, observamos que as dissertações que formam o *corpus* de análise foram realizadas em instituições sediadas nas regiões Nordeste, Norte e Sudeste. O número de pesquisas no período investigado e distribuição regional apontam para a necessidade de investirmos mais em estudos que contemplem a relação entre a Educação Matemática Crítica e a Educação do Campo para os anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o território nacional.

Com efeito, os estudos sobre o ensino de matemática nas escolas do campo, que são em maioria multisseriadas, precisam ser aprofundados tanto do ponto de vista do trabalho desenvolvido pelos(as) professoras e professores, quanto das políticas públicas educacionais. O estudo das ações de formação continuada, como também a utilização de recursos para ensinar matemática nos contextos da Educação do Campo, despontam também como campos de investigação promissores para estudos futuros.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 01 de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

ALEXANDRE, F. S. Educação do Campo e Educação Matemática: o significado do estudo da matemática em uma escola multisseriada de um distrito rural de Feira de Santana-BA 29/06/2020 140 f. **Mestrado em Educação**. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Biblioteca Depositária: BCJC

CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

COSTA, G. H. Cenários para investigação e ensino de estatística em escolas do campo: um estudo com professores do município de Surubim-PE 14/03/2022 166 f. **Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica**, Recife: UFPE, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.

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

ROCHA, M. M. Pesquisas que relacionam a educação matemática crítica e a educação do campo nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. 22 f. **TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia**, Núcleo de Formação Docente, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

ROCHA, M. M.; LIMA, I. M. S. Diálogo e investigação: o que dizem professores(as) que ensinam matemática em escolas do campo? 2024. **Anais** Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/7emap/765504-dialogo-e-investigacao—o-que-dizem-pro>

fessores(as)-que-ensinam-matematica-em-escolas-do-campo. Acesso em:
18/08/2024

SILVA, B. Contribuições da contextualização para a aprendizagem matemática de alunos de uma escola do campo 06/03/2020 132 f. **Mestrado em Educação em Ciências**. Universidade Federal de Itajubá, Itajubá Biblioteca Depositária: Biblioteca Mauá – BIM

SILVA, C. A. N. Os projetos de investigação nas aulas de matemática em escolas ribeirinhas na ilha de Cotijuba 16/04/2013 155 f. **Mestrado em Educação em Ciências Matemáticas**, Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: IEMCI/UFPA

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2014. (Perspectivas em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papyrus, 2001.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Matemática Crítica. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ÁRVORE DA RESISTÊNCIA: A ESCOLA COM CLASSES MULTISSERIADAS CAMPO COMO FRUTO DO ENRAIZAMENTO DOS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPONESES

Isaias da Silva¹
Janssen Felipe da Silva²

INTRODUÇÃO

Este trabalho emerge dos estudos e reflexões que estão sendo forjados no contexto de uma pesquisa de doutorado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) da UFPE-CAA. A pesquisa busca refletir sobre as práticas curriculares docentes-gestoras protagonizadas por professoras(es) responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo estabelecer reflexões teórico-metodológicas sobre a Escola com Classes Multisseriadas Campo enquanto fruto do enraizamento dos povos-territórios camponeses.

A luta por uma Educação do Campo específica e diferenciada visa a garantia de condições para que os povos do campo permaneçam em seus territórios enquanto sujeitos de direito. Se desejamos contribuir na construção de uma sociedade outra, em que o campo seja reconhecido

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC, da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE-CAA, Pernambuco, isaias.silva2@ufpe.br

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC, da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE-CAA, Pernambuco, janssen.silva@ufpe.br

como espaço-tempo desenvolvido, produtor de saberes, de culturas e de organizações sociais próprias, precisamos compreender a escola como uma instituição aliada na formação dos sujeitos protagonistas dessa construção.

A escola, ao promover práticas curriculares centradas na identidade de seus sujeitos, potencializa o orgulho e o pertencimento de ser do campo. Concordamos com Caldart (2003, p.70), quando pontua que a escola quando não considera e não respeita “a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços”.

Assim, refletimos sobre a Escola com Classes Multisseriadas do Campo, a partir da lógica do enraizamento (Caldart, 2003), como possibilidade de manter viva a identidade. Se enraizar aqui não é vincula-se a perspectiva do fixar-se em algo sem questionar ou posicionar-se frente à realidade (im)posta. Ter raiz é ter laços, sentir-se pertencente a algo, aqui especificamente, ao território camponês. Uma escola que tem em suas práticas curriculares as raízes de seu povo, contribui na transformação social.

Teórico-metodologicamente, aproximamo-nos dos Estudos Pós-Coloniais, que nos possibilitam questionar as estruturas hegemônicas, coloniais e urbanocêntricas das Escolas com Classes Multisseriadas do Campo (Silva, 2021). Essa opção político-pedagógica propõe que os povos-territórios camponeses sejam referenciados para pensar-sentir- viver as práticas curriculares no contexto da/na escola e comunidade do campo. Enraizar-se é seguir lutando por uma Educação do Campo Decolonial, pois são as raízes que sustentam e absorvem as forças necessárias para que as árvores da resistência cresçam, desenvolvam-se, floresçam e deem frutos.

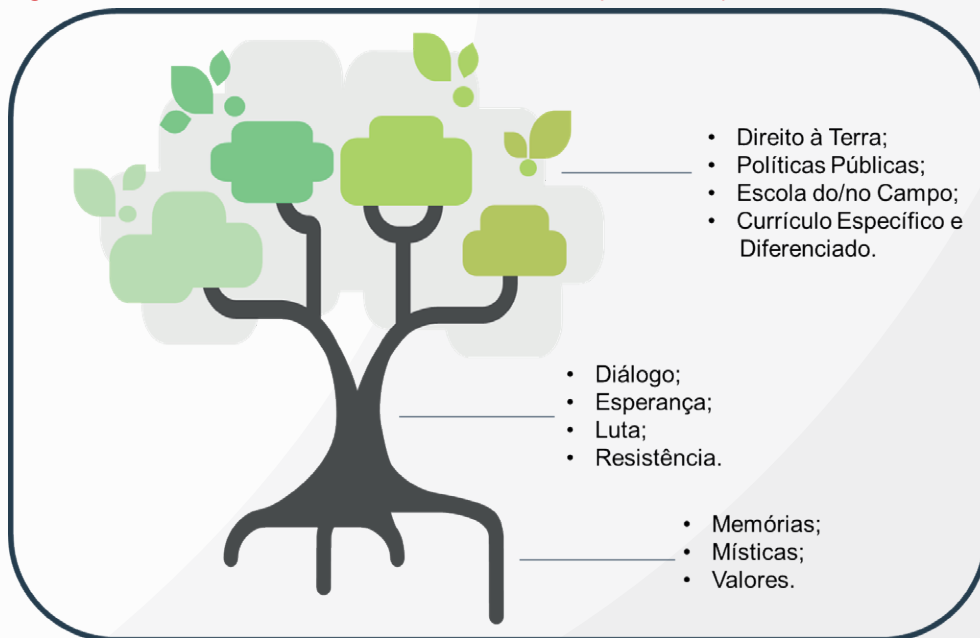
DESENVOLVIMENTO

No contexto metodológico, para atender ao objetivo deste texto, realizamos estudos bibliográficos, que oportunizaram aproximarmo-nos de referenciais teóricos e marcos normativos para refletirmos sobre a Escola com Classes Multisseriadas Campo enquanto fruto do enraizamento dos povos-territórios camponeses. Utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala, 1990). Essa abordagem nos proporcionou

identificarmos as contribuições políticas e teóricas relacionadas a Escola com Classes Multisseriadas do Campo estabelecermos diálogos críticos e propositivos para a construção de escolas-currículos enraizados nas marcas culturais dos povos-territórios camponeses.

Assim, a partir das reflexões realizadas podemos pontuar que a escola é fruto do enraizamento e pode também contribuir no fortalecimento da árvore da resistência. A Figura 1 busca retratar a árvore da resistência, centrada no processo de enraizamento da Educação do Campo.

Figura 1- Árvore da resistência: o enraizamento na Educação do Campo



Diagramação: O Autor (2022)

Esta árvore tem em suas raízes as memórias de seus sujeitos que coletivamente fazem e fizeram história. A relação da ancestralidade e religiosidade dão forma às lembranças e experiências da comunidade do campo. A mística retrata as lutas e resistências protagonizadas pelos povos-territórios camponeses que passam a ser materializadas em símbolos, rituais e músicas. A esperança de uma sociedade outra, transgressora, é traduzida em forma-conteúdo-voz pela mística que mantém viva o legado dos Movimentos Sociais do Campo.

Os valores construídos socialmente nas comunidades camponesas, a partir de suas identidades e diferenças, enraízam a árvore da resistência da Educação do Campo. A formação povo do campo enquanto sujeito de direito, crítico, reflexivo, dialógico e propositivo perpassa por valores como, humanização, coletividade, democracia, justiça social, identidade, pertencimento dentre outros que são construídos pelos povos-territórios do campo.

As raízes das memórias, das místicas e dos valores estão diretamente articuladas ao caule forjado pelo diálogo, a esperança, a luta e a resistência, garante a sustentação da árvore e permite a elevação das folhas, flores e dos frutos. Nesse sentido, consideramos que

os movimentos sociais apontam por onde avançar. Na diversidade de fronteiras de suas lutas – terra, território, espaço, trabalho, renda... – colocam com destaque o direito à escola, à universidade, à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores produzidos pela humanidade, é um direito atrelado a essas bases materiais do viver (Arroyo, 2015, p.53-54).

A persistência dos povos-territórios camponeses, presente em seus movimentos, potencializa a necessidade de uma Educação do Campo Decolonial. Ao reconhecer as heranças coloniais, que negou e silenciou suas marcas identitárias segue (re)existindo e sendo produtora de identidade e culturas contra-hegemônicas. Assim, reconhecemos que as folhas, flores e frutos da árvore da resistência da Educação do Campo, nesse contexto, destacamos que o Direito à Terra, as Políticas Públicas, a Escola do/no Campo e o Currículo Específico e Diferenciado constituem esta árvore, são de fato, resultados das lutas, embates e conquistas de todos(as) que militam por um campo fértil e potente da/para Educação do Campo.

CONCLUSÕES

Assim, reconhecemos a Escola com Classes Multisseriadas do Campo enquanto um território potente, não apenas para garantir que todos(as) estudantes possam acessar à escola em suas comunidades. Compreendermos a multissérie como uma prática curricular transgressora que rompe as barreiras da seriação e compreende o(a) estudante enquanto sujeito integral,

heterogêneo e capaz de ensinar-aprender de forma contextualizada e contínua.

Desse modo, consideramos que a Escola com Classes Multisseriadas do Campo, caracterizadas pela junção de estudantes de diferentes anos/séries, processos de aprendizagens em uma mesma classe escolar, sob a responsabilidade de um único docente, é uma organização curricular muito comum nos territórios camponeses, em especial nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (Moura; Santos, 2012). Esta organização curricular também chamada de unidocentes (Hage, 2014), vai na contramão da lógica colonial/capitalista/urbanocêntrica que as consideram como um problema no sistema que necessita ser corrigida a partir da lógica da seriação. Desse modo, seguimos argumentando que o problema não está no processo de multisseriação, mas sim na ausência de propostas curriculares e de políticas de formação docente que versem sobre o trabalho político-didático-pedagógico nas classes multisseriadas.

Palavras-chave: Árvore da resistência. Escola com Classes Multisseriadas do Campo. Enraizamento dos povos-territórios camponeses.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de Outros Currículos. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun. 2003.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. 2021. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A Pedagogia das Classes Multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 4, n° 7, Jan./Jul. 2012.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990, p.101-128.

CONTRIBUIÇÕES DAS PLANTAS MEDICINAIS E SUAS SUBSTÂNCIAS FARMACOLÓGICAS NA COMUNIDADE CAMPESSINA DE CUTIAS EJA CAMPO PASSIRA/PE DO MOVIMENTO FETAPE

Maria Aparecida Dantas Bezerra¹
Silvana Alves dos Santos²

1 INTRODUÇÃO

É notório que no âmbito da Farmacologia, as plantas medicinais emergem como fonte rica e diversificada de compostos bioativos, desempenhando um papel crucial na descoberta e desenvolvimento de novos fármacos. Assim, este campo de conhecimento como fito farmacologia, explora os benefícios terapêuticos das plantas há milênios, e seu potencial continua a ser objeto de extenso estudo e pesquisa na atualidade. Sabe-se, que as contribuições farmacológicas das plantas medicinais abrangem uma ampla gama de aplicações terapêuticas, desde o tratamento de doenças crônicas até o alívio de sintomas agudos. Compostos como alcaloides, flavonoides, terpenos e outros têm sido identificados e isolados nas plantas medicinais, demonstrando atividades farmacológicas significativas, como anti-inflamatória, antioxidante, analgésica, antimicrobiana, dentre outras, que fazem parte

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, cidaraulinho@hotmail.com;

2 Graduada em Biologia Universidade Estadual Vale do Acaraú, Pós Graduada em Saúde Pública e Ensino da Biologia Universidade Escritor Osman da Costa Lins-FACOL, silvana1979alves2323@gmail.com.

do conhecimento empírico dos nossos estudantes e são de uso contínuo dos mesmos. Percebe-se, mediante a problemática “Como são desenvolvidas as contribuições das plantas medicinais e suas substâncias farmacológicas na comunidade campesina de cutias- Passira/PE? Assim, é possível observar o interesse na fitoterapia, cujo reflete na mudança de paradigma na busca por alternativas terapêuticas mais naturais e sustentáveis. A integração do conhecimento cultural sobre o uso de plantas medicinais com abordagens científicas modernas, onde tem impulsionado a investigação nesse tempo comunidade do campo dos nossos estudantes, abrindo novas perspectivas para o desenvolvimento de tratamentos mais eficazes e acessíveis. Tendo como objetivo geral Analisar as contribuições das plantas medicinais e suas substâncias farmacológicas na comunidade campesina de cutias- Passira/PE. Assim, construímos perspectivas em nossos objetivos específicos que vem Refletir sobre as plantas medicinais da comunidade campesina com base em critérios de relevância na medicina cultural, através de revisão bibliográfica e levantamento de campo. Identificar as substâncias químicas das plantas medicinais selecionadas, seguindo procedimentos adequados da atividade farmacológica dos extratos e frações em modelos biológicos garantindo a preservação da integridade das amostras culturas. Reconhecer extratos e frações das diferentes partes das plantas medicinais, utilizando o conhecimento popular com o científico. Segundo Lorenzi e Matos (2008), o emprego correto de plantas para fins terapêuticos pela população em geral requer o uso de plantas medicinais selecionadas por sua eficácia e segurança terapêuticas com base na tradição popular ou cientificamente validadas como medicinais. Por este motivo, o principal cuidado para o uso adequado das plantas medicinais é sua identificação correta, já que o uso inapropriado dessas plantas se destaca como um problema para a fitoterapia. “Planta medicinal é medicamento somente quando usado corretamente”. (LORENZI, 2008)

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Esta experiência vem refletir um estudo de caso e uma literatura bibliográfica e de campo a fim de formular ideias para o avanço do assunto abordado. Com base na revisão bibliográfica, foi pesquisado pelos

estudantes da EJA Campo um conjunto de plantas medicinais que sejam amplamente utilizadas na medicina tradicional e que tenham evidências científicas de suas propriedades farmacológicas. Foram realizadas atividades pelos estudantes que buscam compreender mais sobre o uso dessas plantas medicinais e as substâncias encontradas nos produtos farmacológicos que tem o mesmo efeito no organismo a fim de causar curiosidade sobre tais plantas. A pesquisa do projeto foi dividida por etapas, primeira etapa, foi feita uma reunião com os estudantes para direcionar o que devem fazer. Na segunda etapa os estudantes fizeram um plantio de algumas plantas medicinais em suas residências. Na terceira etapa os estudantes apresentaram o projeto desenvolvido por eles. Os mesmos elaboraram conclusões sobre aquilo que foi estudado, além da compreensão das plantas medicinais e como podem ser usadas no dia a dia. Nota-se, que as plantas medicinais têm efeitos semelhantes aos de medicamentos farmacológicos, elas não são consideradas cientificamente como substitutas diretas de tratamentos médicos prescritos. Assim é recomendada pela cultura popular, onde são citadas pelas pessoas mais idosas da comunidade, os mesmos não consultam um profissional de saúde qualificado antes de iniciar qualquer novo tratamento acreditar mediante a sua cultura que tem os efeitos que os medicamentos farmacológicos têm. Porém, as plantas são representadas por medicamentos que têm sua origem em compostos encontrados na substância das plantas, que são vistas na cultura popular como plantas medicinais. Temos como exemplo: a papoula, a hortelã, camomila, gengibre, erva cidreira, capim santo, babosa, aroeira, cravo da Índia entre outras. As mesmas possuem propriedades semelhantes às de medicamentos farmacológicos. Entende-se, a origem das plantas medicinais remota aos primórdios da humanidade, quando nossos antepassados perceberam os efeitos benéficos de certas plantas em sua saúde. Desde então, as plantas têm sido uma fonte crucial de tratamento médico em diversas culturas ao redor de nossa comunidade campesina e do mundo.

3 RESULTADOS

Como produto final, foi exposta uma mesa com diferentes tipos de plantas medicinais, onde os estudantes apresentaram para que serve cada

planta medicinal na cura de certas doenças, na fabricação de produtos de beleza, aromatizantes, fertilizantes naturais entre outros e comparar as plantas medicinais dos produtos farmacológicos, foi observado através das pesquisas que as plantas medicinais tem um poder simbólico sobre a nossa cultura, e ainda depende fortemente do uso das plantas medicinais. Conclui-se que a comunidade tem conhecimento popular sobre as plantas medicinais, e fazem a sua utilização para tratar vários tipos de doenças, e costumam cultivar essas plantas em seus quintais nas suas próprias casas e repassam esse conhecimento sobre os benefícios das plantas medicinais para os seus filhos e netos, passando assim de geração em geração. Identifica-se também que a comunidade precisa de informações científica sobre as plantas medicinais para serem utilizadas de forma segura e que as pessoas mais idosas podem ser ferramentas de propagação do uso de plantas medicinais dentro da comunidade.

4 REFERÊNCIAS

LORENZI, H.; Matos, F. J. A. **Plantas medicinais no Brasil: nativas e exóticas**. Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE ASTRONOMIA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Alexandre Leite dos Santos Silva ¹
Adriel Feitosa de Moura ²
Alisson Felipe Oliveira Sousa Vitor ³

1 INTRODUÇÃO

Em termos simples, a Astronomia é uma ciência natural que estuda os corpos celestes e os fenômenos que se originam fora da atmosfera terrestre (Jacques, 2022). O estudo da Astronomia incentiva o pensamento crítico e a valorização da aplicação de procedimentos científicos. Além disso, o estudo do cosmos, das estrelas e dos planetas pode inspirar os alunos a explorar a ciência mais profundamente, ampliando seu horizonte e incentivando o interesse pela Ciência. Por fim, o conhecimento básico de Astronomia pode ajudar os alunos a entenderem melhor o mundo ao seu redor e o lugar da Terra no Universo (Alcântara; Freixo, 2016).

Desse modo, o conhecimento sobre Astronomia básica pode ter uma importância considerável para a população camponesa, constituída por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos,

- 1 Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí-UFPI, alexandreleite@ufpi.edu.br.
- 2 Graduando pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí-UFPI, ufpiadriel@gmail.com.
- 3 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí-UFPI, alissonfelippe123@gmail.com.

assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caçaras, povos da floresta, caboclos e outros coletivos que produzem as suas condições materiais de existência no meio rural (Brasil, 2010). Para o contexto desses coletivos, a compreensão de fenômenos naturais e a adaptação ao ambiente, possibilitados pelo estudo da Astronomia básica são cruciais para o seu cotidiano, com implicações no calendário agrícola, na previsão do tempo, na localização e na mobilidade e na preservação da cultura e das tradições (Alcântara; Freixo, 2016). Além disso, proporciona uma maior conexão com os ciclos naturais e o ambiente, promovendo um entendimento mais profundo e integrado do mundo ao redor (Barbosa, 2018).

Nessa direção, podemos encontrar alguns trabalhos que exploraram o tema Astronomia básica na formação dos sujeitos do campo (Alcântara; Freixo, 2016; Crepalde; Klepka; Pinto, 2017; Freitas; Coutinho, 2018). Considerando os conhecimentos produzidos nos trabalhos predecessores, o objetivo deste é discutir sobre as contribuições de um curso de introdução à Astronomia na formação de educadores do campo. Fomos guiados pelo seguinte problema: quais as contribuições do ensino de Astronomia na formação de educadores do campo? O problema foi tratado dentro da perspectiva intercultural, que promove a inter-relação não hierarquizada entre diferentes grupos socioculturais, considerando a dinâmica, os conflitos de poder e a historicidade das diferentes culturas coexistentes e a consequente hibridização cultural (Candau, 2023).

2 DESENVOLVIMENTO

O problema foi investigado com dados coletados no âmbito de um curso de extensão, de Introdução à Astronomia, por meio da observação participante e questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, 12 licenciandos da Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos, Piauí. Os dados da observação participante foram registrados em um caderno de campo e com fotografias, vídeos e materiais produzidos pelos participantes. O questionário foi aplicado via formulário eletrônico e as questões principais foram: O que você achou do

Curso? Comente alguma coisa nova que aprendeu no Curso ou algo que gostou de vivenciar. Mencione algo do seu cotidiano, como uma crença, hábito ou superstição, relacionado com as estrelas, planetas, o Sol, a Lua ou a algum astro ou fenômeno astronômico. Os dados foram coletados e analisados conforme Creswell (2008).

O referido curso, executado nos espaços do *campus* em agosto de 2023, fez parte das ações do projeto de extensão Física na Comunidade e teve como objetivo promover o ensino básico da Astronomia visando a popularização científica e a formação de professores. Foi desenvolvido de forma semipresencial em quatro tópicos: história da Astronomia; estrelas; Sistema Solar; e instrumentos astronômicos. Houve tanto discussões teóricas como atividades práticas (Figura 1) para serem reproduzidas na educação básica e em eventos científicos. A avaliação foi processual, com base na participação e frequência.

Figura 1 – Fotos da realização de atividades práticas no curso de Introdução à Astronomia. (A) Oficina para a compreensão da escala de distância entre os planetas do Sistema Solar. (B) Operação de instrumentos astronômicos e exercício de observação do Céu noturno no *campus*.

(A)



(B)



Fonte: Dados dos autores (2023).

Os participantes da pesquisa eram jovens adultos, sendo nove mulheres e quatro homens, de vários períodos da Licenciatura em Educação do Campo e provenientes do município de Picos e municípios vizinhos, como Itainópolis e Massapê do Piauí. Na pesquisa foi preservado o seu

anonimato, sendo identificados pelo termo E (de estudante) seguido por um número.

Todos os participantes indicaram nas respostas do questionário que o Curso contribuiu para a aprendizagem de conceitos importantes para o ensino de conteúdos escolares. Nesse aspecto, seis licenciandos destacaram a aprendizagem sobre estrelas e constelações (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8), planetas (E2, E5, E6, E10, E11, E13), meteoros (E9), instrumentos de observação (E3, E5, E10, E11, E12). Por exemplo, um dos estudantes declarou: “Eu aprendi que o Sol é uma esfera de plasma, que é um gás super aquecido. Eu não conhecia esse outro tipo de matéria” (E4, questionário). Outro explicou: “Aprendi que existem dois tipos de planetas: gasosos e rochosos; e sobre a distância dos planetas que é muito mais longe um do outro do que podemos imaginar” (E10, questionário). Esses conteúdos são pertinentes para o ensino do que está prescrito na Base Nacional Comum Curricular. Percebemos pela observação que foram ensinados do ponto de vista intercultural (Candau, 2023). Embora façam parte do escopo dos conhecimentos da Astronomia ocidental, foi lembrado que constituem o resultado da contribuição de diversos povos e culturas, como os babilônicos, os árabes e os chineses (Barbosa, 2018).

Os dados também mostram que o Curso proporcionou de forma não eurocêntrica a discussão sobre os conhecimentos científicos em face às ideias que circulam provenientes do senso comum e de saberes populares. Para ilustrar, um estudante apontou: “Descobri que a estrela D’Alva na verdade é o planeta Vênus” (E5, questionário). Durante as discussões, crenças e tradições vieram à tona, como no seguinte exemplo:

Bom o que eu sei que fui crescendo e vivenciando os mais velho dizer que que só podia castrar cães quando a lua tava em uma determinada fase, e cortar os cabelos das mulheres só quando a lua tava cheia pra o cabelo poder crescer e ficar mais cheio, os mais velhos também dizia que quando a estrela d’água tava pra baixo o inverno e bom (E8, questionário).

Diferentes do senso comum, disseminado por todo o tecido social, os saberes populares, como ilustrou E8 são preservados em determinados grupos, muitas vezes invisibilizados e acumulados durante gerações pela educação informal e que servem para explicar a sua visão de mundo e

as suas práticas (Chassot, 2011). Do ponto de vista intercultural, esses saberes são tão importantes quanto o conhecimento científico divulgado pela Ciência ocidental.

3 CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa indicam que o referido Curso contribuiu para a formação de educadores do campo por dar fundamentos sobre conceitos necessários para o ensino na educação básica e por possibilitar a discussão da Astronomia com ideias provenientes de saberes populares e do senso comum. É relevante que essas contribuições foram realizadas de forma a manter a valorização dos saberes populares, na perspectiva da interculturalidade.

A pesquisa mostrou a necessidade de se inventariar e discutir sobre os saberes camponeses que tangem a área da Astronomia revelando visões de mundo, tradições, costumes, superstições e campos novos para investigação. A compreensão desses saberes é essencial para se pensar e produzir materiais didáticos para um ensino contextualizado com a realidade camponesa.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. G. O Ensino da Física na Educação do Campo: descolonizadora, instrumentalizadora e participativa. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1 p. 177-203, 2018.

BRASIL. **Decreto N.º 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: 2010.

CANDAU, V. M. Didática crítica intercultural e decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 208-232.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

CREPALDE, R. S.; KLEPKA, V.; PINTO, T. H. O. Interculturalidade e conhecimento tradicional sobre a Lua na formação de professores no/do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 836–860, 2017.

CRESWELL, J. W. **Educational research**: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 3. ed. Columbus, Ohio, U.S.A.: Pearson, 2008.

FREITAS, A. P. S.; COUTINHO, F. A. Performando um espaço de reflexão sobre sistemas de conhecimento a partir de um debate: experiência em uma turma de licenciatura em educação do campo. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 1, p. 283-302, 2018.

JACQUES, S. **O céu visto daqui**: a magia de ler o céu sem equipamentos. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

Palavras-chave: Educação do campo; Astronomia; Interculturalidade.

DOS SABERES A AUTORIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A MULTISSÉRIE

Maria Edjane Pereira da Silva ¹
Maria Joselma do Nascimento Franco ²

1 INTRODUÇÃO

O texto em questão é o recorte de uma pesquisa maior produzida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) UFPE-CAA a partir do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Educação do Campo (GEFPECampo). O estudo destaca as contribuições da Formação Continuada de Professores(as) da Multissérie para a autoria de atividades didáticas.

A análise da autoria de atividades se baseou nas especificidades do Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, do Programa Escola da Terra das edições I (2014-2015) e II (2015-2016). Embora objetivasse a elaboração de material didático para multissérie, essa meta não se efetivou. As análises revelaram uma baixa representação de atividades autorais relacionadas ao contexto da Educação do Campo.

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC). Professora da Rede Municipal de Educação de Caruaru e de Toritama/PE, edjane.pereira@ufpe.br
- 2 Pesquisadora do PPGEduC-UFPE-CAA, professora do Curso de Pedagogia e da Licenciatura Intercultural Indígena. Coordenadora do GEFCampo. Vice-líder do GPENAPE, mariajoselma.franco@ufpe.br

A pesquisa auxiliou na compreensão da relação entre a formação continuada de professores(as) da multissérie e a autoria de atividades didáticas na Educação do Campo, mobilizando avanços na discussão da dimensão dos saberes da multissérie e a construção de uma docência autoral.

As questões centrais do estudo são: Qual é o papel da produção de material didático para a multissérie na formação continuada dos(as) professores(as) do Campo? Os saberes e a autoria docente estão sendo mobilizados? O objetivo é analisar a relevância da produção de material didático para a multissérie na formação continuada de professores(as) do Campo, articulando os saberes a autoria docente.

O percurso metodológico adota abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), utilizando análise documental (LÜDKE E ANDRÉ, 2013) do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) do Programa Escola da Terra (edições I e II), a ata de aprovação do projeto enquanto ação, as atividades desenvolvidas nos cadernos dos estudantes (2018) e as conversas informais com professores(as) participantes registrados em diário de campo. No tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (MORAES, 1999), que permitiu organizar, categorizar e interpretar os dados, de forma aprofundada e consistente.

Palavras-chave: Educação Escolar do Campo; Autoria Docente; Saberes da multissérie.

2 A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E AUTORIA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

Neste estudo, consideramos o Programa Escola da Terra-PE(edições I e II) como contexto da formação continuada dos(as) professores(as) do campo. Parte do PRONACAMPO(Programa Nacional de Educação do Campo), foi desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco, ofereceu suporte pedagógico especializado, para produção e utilização de materiais didáticos pautado nas demandas das classes multisseriadas.

Nessa direção, no trato dos objetivos específicos do Programa, destacamos a propositura de: “Elaborar, produzir, reproduzir, publicar e

fornecer materiais didáticos aos(as) educadores(as) do campo de escolas multisseriadas, como apoio didático-pedagógico para sua prática docente” (PPPC, 2014, p. 3). Nessa propositura, compreendemos a relevância do espaço formativo para a elaboração e produção desses recursos.

A propositura de elaboração de materiais didáticos do Programa é reafirmada em ata referente a 2ª reunião ordinária do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, “11. Relatório final do Projeto/Programa de Extensão “Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes”(MEC/SESu 2015), sendo uma das ações deste, o Programa Escola da Terra, tendo um dos objetivos: **“Elaboração de material didático para as Escolas do Campo, [...] ressaltando que esta ação já se encontra em curso no quadro do Programa Escola da Terra”** (2016, p. 3, **grifo nosso**).

O extrato, assim como o objetivo específico previu a elaboração, produção, reprodução e fornecimento de materiais didáticos para a utilização nas escolas multisseriadas, gerando uma expectativa de recebimento dos materiais como apoio a atividade docente, o que representaria uma contribuição significativa da formação.

Ainda no que se refere a recursos didáticos para a multissérie, a ementa da área 3 “Ciências da Natureza e Educação do Campo” trata da “(Re)Produção e utilização de recursos didáticos, e atividades experimentais adaptadas às classes multisseriadas (PPPC, 2014, p.7)”. De acordo com o extrato, a formação propôs que o desenvolvimento de momentos de (re)produção de e reelaboração de recursos e atividades didáticas para a multissérie.

Ao tratarmos da discussão sobre a autoria docente na produção de material didático, consideramos o papel do(a) professor(a). Assim, não se configura como autoria, a (Re)Produção ou readaptação de materiais sem considerar ou atribuir significado ao contexto de atuação. Fernandes e Prado (2010, p. 84) expressam: “Reafirmamos que tratar da autoria refere-se à compreensão da emergência do professor-autor no contexto escolar. A autoria é, então, a condição em que o autor projeta seus dizeres”. A autoria docente se manifesta em atividades produzidas pelos(as) professores(as) com base em seu contexto de trabalho. Com a conclusão

das duas edições, essa propositura não foi efetivada, visto que os(as) participantes não foram contemplados(as) com o recebimento do material.

2.1 OS SABERES E A AUTORIA NA MULTISSÉRIE NA CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA AUTORAL

Como apresentado acima, tomamos a formação continuada de professores(as) do Programa Escola da Terra-PE (edições I e II), no trato da relação entre os processos formativos e a atuação em escolas multisseriadas. Compreendemos que na multissérie há um fazer próprio, um modo de atuar que se diferencia de outros contextos, portanto tratamos da relação entre os saberes e a autoria para a construção de uma docência autoral.

Ao tratar dos saberes da docência na multissérie, Hage (2008), destaca que as escolas multisseriadas são caracterizadas por uma grande heterogeneidade, reunindo grupos com diferenças de anos, sexo, idade, interesses, domínio de conhecimento e níveis de aproveitamento, e portanto, produzem saberes que são próprios dessa realidade. Nesse sentido, a atuação na multissérie requer um conjunto de saberes que vão além dos tradicionais (saberes disciplinares, curriculares, profissionais), considerando uma realidade outra de ensino, que integra conhecimentos da formação acadêmica à experiência prática contextualizada pela interação social.

A atuação em turmas multisseriadas desafia o desenvolvimento de saberes e práticas pedagógicas articuladas ao contexto, promovendo uma aprendizagem significativa. Os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória profissional, mobilizados de forma dinâmica no cotidiano escolar (TARDIF, 2014). Esses saberes incluem conhecimentos específicos das disciplinas e competências pedagógicas para mediar o ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao articular os saberes da docência na multissérie à autoria, os(as) professores(as), constroem um ambiente de aprendizagem colaborativo e reflexivo, alinhado à realidade dos estudantes. A autoria permite ao professor(a) ressignificar o ensino, integrando saberes ao contexto de atuação (FERNANDES; PRADO, 2010). Assim, o contexto da multissérie, com suas experiências e conhecimentos, favorece uma docência

autoral, que, considera as necessidades contextuais para a produção de materiais didáticos.

3 CONCLUSÕES

Este estudo analisou a relevância da produção de material didático para a multissérie na formação continuada de professores do Campo, articulando saberes à autoria docente. O contexto foi o Programa Escola da Terra-PE, explorando como essa formação continuada possibilita a articulação dos saberes à autoria na multissérie.

Inicialmente, ao revisitar as proposições do Programa Escola da Terra-PE (edições I e II) sobre a produção de material didático para a multissérie, constatamos que essa propositura não foi efetivada, pois os materiais previstos não foram disponibilizados aos participantes da formação.

Em sequência, apresentamos a discussão sobre a relação entre os saberes da multissérie e a autoria para a construção de uma docência autoral. Nesse sentido, consideramos os saberes da multissérie na consolidação da autoria revelada por meio da produção de material didático que atendam às necessidades e especificidades desse contexto de atuação.

4 REFERÊNCIAS

FERNANDES; Carla H. PRADO; Guilherme do V. T. **Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola.** Série-Estudos. Campo Grande-MS, n. 29, p. 75- 94, jan./jun. 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas [2. ed.]. Rio de Janeiro, 2013.

FERNANDES; Carla H. PRADO; Guilherme do V. T. **Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola.** Série-Estudos. Campo Grande-MS, n. 29, p. 75- 94, jan./jun. 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas Escolas do Campo. FAGED/UFBA, 2008.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social In Deslandes, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza- **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** – Petrópolis, RJ; Vozes, 1994.
- MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, 1999.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ESTRATÉGIAS TRANSDISCIPLINARES DE RESISTÊNCIA E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES CULTURAIS: CONTRA-COLONIZANDO O NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE PERNAMBUCO

Viviane Rezende Alves¹
Wagner Lins Lira²

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

A Educação do Campo no Brasil surge como um marco de mudança na abordagem pedagógica das ações educativas voltadas aos povos camponeses ou populações das áreas não urbanas impulsionada, principalmente, pelos movimentos sociais que, a partir da década de 1930, acrescentaram a luta pela educação escolar formalizada nas áreas rurais à pauta da luta pela terra (Antonio; Lucini, 2007).

Considerando os avanços acerca da consolidação da Educação do Campo como modalidade da Educação Básica e a implementação do Novo Ensino Médio em 2021 em todas as instituições públicas e privadas, urbanas e em áreas rurais do Estado, este artigo propõe a discussão acerca de

1 Mestranda do Curso de Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ. vivianerraa@gmail.com

2 Professor Adjunto da UFRPE. wagner.lira@ufrpe.br

possibilidades epistemológicas contra-coloniais³ nos Itinerários Formativos como proposta transdisciplinar àquilo que os atravessa e ultrapassa.

Palavras-chave: Colonialidade. Complexidade. Identidade Cultural.

2 DESENVOLVIMENTO

2.2 IDEIAS INICIAIS PARA CONTRA-COLONIZAR O ENSINO MÉDIO DO/NO CAMPO

Nas escolas do campo esta etapa obrigatória da educação básica deve considerar e integrar o ensino em sala de aula às experiências sociais vividas, à relação singular com a natureza, à cultura e às especificidades que diferenciam os povos do campo, das águas e das florestas, das demais populações urbanas de Pernambuco e do Brasil. Isto não significa remodelar todo o sistema educacional, mas:

[...] alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; [...] cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher [seus] sujeitos [...] (Caldart, 2003, p.63).

Contra-colonizar as Escolas do Campo, neste contexto, significa torná-las mais democráticas, eximindo-as da obrigação velada de reproduzir os interesses das elites dominantes (urbanas e rurais) e contribuir, em suas práticas pedagógicas, com a eliminação dos traços repressores da colonialidade presentes nos “manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2016, p.131).

3 Utilizamos o termo “contra-colonização” seguindo a estratégia de enfrentamento - proposta por Santos (2023) de potencializar nossas palavras enfraquecidas e enfraquecer as potentes palavras do colonizador - para designarmos todas as formas de lutas e resistências anticoloniais.

2.3 E NO PALCO, O NOVO ENSINO MÉDIO!

No cenário educacional imposto pela reforma e implementação do Ensino Médio (EM) - pela Lei Federal nº 13.415/2017 – a organização curricular ficou distribuída em dois grandes grupos: Base Nacional Comum Curricular e Itinerários Formativos (IFs). Após 1 ano e 9 meses da promulgação da referida Lei, o Ministério da Educação publicou a Resolução nº 3/2018 que atualizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e apresentava o grupo dos componentes curriculares regido pela BNCC com a nomenclatura Formação Geral Básica (FGB).

Assim, o Currículo de Pernambuco, publicado em 2021, defendeu que os dois grupos são partes indissociáveis na vivência desta etapa. Sendo a FGB composta pelas disciplinas comuns ao currículo anterior, e os IFs, por três novas unidades curriculares: Eletivas, Projeto de Vida e Aprofundamentos.

2.4 IDEIAS TRANSDISCIPLINARES PARA O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO

A Carta da Transdisciplinaridade, por sua vez, apresenta que: “qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar” (Morin *et.al*, 1994, p.1). Desta forma, reproduzir nas escolas do campo as mesmas teorias e metodologias de ensino aprendizagem utilizadas nas escolas urbanas significa assumir nelas a mesma lógica colonialista e neoliberal da tecnociência triunfante, da eficácia pela eficácia.

Assim, a educação planetária em contexto rural propõe um olhar desconstruído para esta modalidade de ensino, carregado de respeito às suas especificidades, aos seus territórios sagrados, povos, tradições e costumes. Uma perspectiva nutrida de conhecimentos e metodologias transculturais capaz de: “construir uma nova cultura escolar, que leve em conta a identidade cultural do aluno na construção do seu itinerário educativo. Para isso, a integração formal não-formal na escola é importante” (Gadotti, 2005, p.11).

Estas práticas se tornam possíveis sob uma ótica epistemológica transdisciplinar, quando questionamos a ideia de humanidade e o que fazemos em nome dela. Mas também, quando valorizamos, no contexto escolar e fora dele, os vínculos profundos com a memória ancestral e com as referências que dão sustentação às identidades; quando nos conscientizamos de que há uma narrativa global superficial, que tenta nos manter alienados/as enquanto os/as privilegiados/as pelo pacto da branquitude⁴ ganham mais e mais dinheiro; e, quando nos envolvemos em práticas que nos reconectam enquanto parte do cosmos, da natureza e da Mãe Terra (Krenak, 2019; Gadotti, 2005b).

3 METODOLOGIA

Por estar inserida neste processo de construção e implementação do novo EM, e, conseqüentemente, pelo envolvimento pessoal com o campo e com os dados - adotamos neste artigo a abordagem metodológica qualitativa autoetnográfica, visando a análise e a autorreflexão para descrever e interpretar as experiências pessoais dentro deste contexto mais amplo – baseada nos apontamentos de Atkinson e Hammersley (2022).

Complementarmente, utilizamos a triangulação de métodos por considerar que a análise de diferentes contextos possibilita-nos que estes se complementem e ofereçam uma visão mais ampla do fenômeno estudado, combinando e cruzando múltiplos pontos de vista (Minayo et.al, 2005).

Assim, foram analisadas de forma consubstancial, narrativas presentes nos textos do currículo do EM, relatos dos/das professores/as em momento de formação (registrados pela autora no período de 13 a 15 de setembro de 2022) e conteúdos das documentações federais e estaduais acerca do novo EM.

4 Termo utilizado por Cida Bento (2022) para designar o conjunto de privilégios sociais, políticos e econômicos que atende aos interesses de determinados grupos e perpetua o poder de pessoas brancas.

4 CONCLUSÕES

O incômodo e a insegurança dos/as professores/as do campo em relação ao novo EM explicita que o discurso defendido no currículo de ser um documento resultante da construção coletiva de professores/as, estudantes, comunidade escolar e demais instituições da sociedade civil (Pernambuco, 2021) não é verdadeiro, ou ainda, sendo ele verdade, não alcançou – ou não considerou as contribuições destes/as professores/as. Submetendo assim, profissionais e escolas à vivência de um currículo que se volta totalmente aos cenários e contextos urbanocentrados.

Seguindo esta mesma direção, consideramos que a Parte Diversificada do EM enaltece a dignidade do ser humano, perpassando uma lógica cósmica e planetária se opondo ao formalismo excessivo e à rigidez que outrora levavam ao empobrecimento das práticas pedagógicas. Nesta nova realidade educacional transdisciplinar, há fomento de diálogo e discussão, ensinando a contextualizar, concretizar e globalizar os conhecimentos em qualquer que seja a sua origem – ideológica, científica, religiosa, econômica, política, filosófica.

Concluimos que o novo currículo não atende às necessidades cam-pesinas e, como estratégia emergencial de enfrentamento, os Itinerários Formativos – enfaticamente as disciplinas Eletivas e Projeto de Vida - podem fomentar o fortalecimento das identidades das escolas e dos/as estudantes por meio do resgate dos costumes tradições e etnoconhecimento dos próprios territórios.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação.** Cadernos Cedes, v. 27, p. 177-195, 2007.

ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martyn. **Etnografia: Princípios em prática.** Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** Companhia das letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.** *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 18.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade.** Revista lusófona de educação, n. 6, p. 15-29, 2005b.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Editora Companhia das letras, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade.** Sociedade e estado, v. 31, p. 75-97, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DE ASSIS, Simone Gonçalves; DE SOUZA, Edinilsa Ramos (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** SciELO-Editora FIOCRUZ, 2005.

MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab; FREITAS, Lima de. **Carta da transdisciplinaridade.** Porto: Convento da Arrábida, 1994.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes; União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Currículo de Pernambuco: ensino médio.** Recife: A Secretaria, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** Ubu Editora, 2023.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: ESPAÇO DE REFLEXÃO CRÍTICA DA REALIDADE CAMPONESA

Maria Sueleuda Pereira da Silva ¹

1 INTRODUÇÃO

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo se constituem alternativas imprescindíveis para a construção de uma sociedade que compreende a educação do campo e suas especificidades como a possibilidade de mudanças no atual modelo educacional desenvolvido no meio rural. É evidente que para implementar as políticas de educação do campo é necessário que desenvolvamos práticas educativas que deixem de ser rotinizadas e passe a ser prazerosas, atraentes, dinâmicas, participativas e constantes das vivências cotidianas que despertam nos educandos/as o interesse pela educação, reconhecendo assim sua importância para transformação valorização de todos os espaços do campo.

Nesse contexto, a qualidade no processo de aprendizagem se deve ao desenvolvimento de uma prática educativa que atenda aos anseios dos/as educandos/as e, em se tratando da educação do campo, é preciso compreender a dinâmica da vida camponesa e suas especificidades socioculturais.

Para tanto, educadoras/es devem se permitir a adoção de uma postura crítica, perante o fazer educativo, ou seja, a reflexão sobre seu agir, e assim construir as possibilidade de transformação da realidade camponesa, a partir de suas ações. A reflexão crítica de sua prática permite o confronto constante das ações desenvolvidas no contexto da escola com

¹ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PI, msuele@gmail.com.

a realidade dos povos do campo, o que servirá como uma base de orientação para a constituição de possibilidades e reconstrução de suas ações que devem estar sempre em busca de ideais éticos de melhoria da vida dos camponeses.

Nessa perspectiva, de que forma as práticas educativas desenvolvidas em espaço educacional permitem a reflexão crítica e problematização do contexto local visando a compreensão do campo enquanto espaço de possibilidade, apontou-se como problema da pesquisa. Assim, o estudo teve como objetivo analisar em que medida a prática educativa desenvolvida no contexto escolar possibilita a reflexão crítica da realidade camponesa.

A pesquisa foi realizada na Ecoescola Thomas a Kempis, localizada no município de Pedro II, no estado do Piauí e oferece ensino gratuito a partir do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola desenvolve sua proposta pedagógica a partir dos princípios agroecológicos e da convivência com o semiárido, apostando seus esforços numa educação formal contextualizada para atender filhos/as de trabalhadores/as do campo, prioritariamente, e propõem a ter uma formação que garanta a maior proximidade com os elementos significativos do seu contexto e do clima semiárido.

2 DESENVOLVIMENTO

A cultura dominante e burguesa desenvolveu uma concepção de educação que favoreceu a existência de um alto índice de analfabetismo, a baixa escolaridade dos sujeitos, e o acesso tardio a escola. Isso significa que a precariedade dos investimentos em políticas públicas educacionais para as regiões mais pobres do Brasil, sobretudo a camponesa, não oportunizou a aquisição/ampliação de saberes, levando-nos a afirmar que essa é, sem dúvida, uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo.

Arroyo (2006), afirma ser é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma

dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola (SILVA, 2006 p.62).

Refletir criticamente acerca da realidade camponesa deve ser o compromisso dos educadores à medida que estes compreendem que as práticas educativas devem proporcionar aos sujeitos a concepção de que o campo tem sido um espaço de concentração e de disputa de poder e que os valores hegemônicos pautados pelo capitalismo destroem as populações que ali habitam ao mesmo tempo em que desumanizam e não respeitam a alteridade dos povos do campo.

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo devem pautar a luta das organizações e movimentos sociais que tem tido a capacidade de propor um projeto contra hegemônico que tem despertado a consciência dos camponeses no sentido de perceber e afirmar as possibilidades sociocultural, econômica e política de uma nova condição humana de viver no campo.

Quando os educandos compreendem e desenvolvem práticas educativas que estão imbuídas por esse compromisso, estes logo reconhecem o campo como um lugar cheio de possibilidades de vida e com as especificidades que lhe é peculiar, entretanto não os fazem desmerecedores do exercício de sua cidadania, muito menos sujeitos de direitos.

A Ecoescola, a partir do desenvolvimento de práticas educativas possibilita aos educandos perceberem os acontecimentos de sua realidade de forma que os levam a refletirem criticamente acerca dos fatores que provocam as mudanças no lugar onde vivem, pois como vimos acima a prática educativa os levam a se reportarem criticamente para o meio de sua vivência na comunidade.

A prática educativa desenvolvida pela Ecoescola tem levado os educandos a refletirem criticamente a sua realidade, e os professores interlocutores da pesquisa reforçam o entendimento exposto pelos alunos quando destacam de que forma isso vem se dando:

Uma das estratégias é trazer alunos das comunidades para que ele possa confrontar sua realidade com o que é visto aqui e retornar aquele conhecimento para lá, pra eles ensinarem os pais a trabalharem com a terra, para eles valorizarem a terra, para eles trabalharem de forma orgânica (...). Apesar de a Ecoescola trabalhar na preparação do vestibular, mas o nosso maior interesse é que eles estudem para permanecer na sua comunidade(...) os alunos levam para casa o que aprendem, desenvolvem aqui e chega orientando os pais sobre as viabilidades e os riscos de certas práticas anteriormente desenvolvidas na família. O trabalho desenvolvido permite essa reflexão à medida que eles reveem suas posturas diante de suas atitudes diárias aqui e na comunidade. (Lua).

Fazendo visitas que coloquem os alunos diante de realidade diferentes, é o caso de visitas que levam eles a conhecerem diversas formas de cultivo, de manejo de animais, a outras formas de organização de comunidades, é o caso de assentamentos rurais, a participação em cursos para se envolverem ativamente em outros processos de formação. (Estrela).

Como pode-se observar as reflexões e experiências colocadas acima nos levam a perceber que as práticas educativas pautadas na realidade dos educandos são fundamentais para colocá-los diante da necessidade de fazer da sua vivência na escola um sentido transformador na sua vida e na comunidade, com bem é colocado no comentário de Lua: *O trabalho desenvolvido permite essa reflexão à medida que eles reveem suas posturas diante de suas atitudes diárias aqui e na comunidade.*

Os depoimentos reforçam o entendimento de que o campo enquanto território de disputa de poder precisa ser subsidio indispensável no desenvolvimento das ações educativas, para que os educandos compreendam os aspectos que historicamente colocaram os trabalhadores e trabalhadoras, em condições desfavoráveis e estigmatizadas como incapazes e inferiores, por isso observamos que as ações educativas da Ecoescola favorecem os educandos a uma vivência educacional que permite haver entre eles e elas a cumplicidade no envolvimento prático, assim como o compromisso em retornar aquele conhecimento adquirido para a comunidade, mostrando e vivenciando na comunidade outros modos de fazer, adquirir e trocar conhecimentos.

3 CONCLUSÕES

O estudo realizado revela que as experiências educativas desenvolvidas pelas organizações e movimentos sociais do campo sejam disseminadas e sirva como referencia na elaboração e execução de mais políticas públicas educacionais específicas para os camponeses, uma vez que essas experiências, a exemplo das que são desenvolvidas na Ecoescola, compreendem que a educação vai para além da escola, para além do currículo instituído, tem compromisso com a formação humana dos educandos e com a libertação através do conhecimento.

Nesse sentido os segmentos formais precisam compreender que há muito que aprender com as informalidades no ato de aprender e estes precisam ser valorizados e reconhecidos pelos educadores e pesquisadores como processos educativos de relevância social.

Entende-se que é fundamental oferecer condições para que se compreenda a importância de se inserir no projeto político pedagógico das escolas do campo o desenvolvimento de práticas educativas que proporcione aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem uma visão holística de sua realidade, considerando e envolvendo, principalmente, educandos e educadores, conteúdos, métodos e contexto de ensino de forma que possibilite a estes o diálogo permanente acerca da realidade camponesa e conseqüentemente de suas vivências cotidianas na comunidade e fora dela.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Educação Do Campo; Reflexão Crítica

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor:** produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo In: Molina, M,C. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PROFESSORES E PROFESSORAS DE TURMAS DE EJA QUILOMBOLA DA COMUNIDADE DE ANGICO/BOM CONSELHO/PE: QUEM SÃO?

Maria Gabrielly Alves Brasil ¹
Maria Fernanda dos Santos Alencar ²

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade apresentar resultados parciais da pesquisa PIBIC UFPE 2023-2024, “Professores e Professoras de Turmas de EJA Quilombola da Comunidade de Angico/Bom Conselho/PE: compreensões acerca da construção da sua identidade docente”, visando investigar como se efetiva a construção da identidade docente dos professores e professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comunidades quilombolas, em Angico, Bom Conselho/PE. Os resultados são relativos ao período de setembro de 2023 a março de 2024, quando foram desenvolvidas as seguintes atividades: 1. Levantamento de produção acadêmica, considerando as seguintes categorias teóricas: identidade docente quilombola, educação quilombola e educação escolar quilombola. 2. Aplicação de questionário objetivando caracterizar o perfil dos(as) professores(as) das turmas de EJA.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia- Centro Acadêmico do Agreste-Universidade Federal de Pernambuco-autorprincipal . maria.abrasil@ufpe.br

2 Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia- Centro Acadêmico do Agreste-Universidade Federal de Pernambuco.coautor1.fernanda.alencar@ufpe.br

Para o aprofundamento teórico, estudamos os seguintes autores Freire (2006); Mignolo (2005); Larchert (2014); Munanga (2005); Pimenta (2009); Silva (1999) e Silva (2017), além da base legal que orienta a proposta pedagógica da EJA Quilombola. Neste sentido, estudamos a LDB n.9394/96, em seu Artigo 28 “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996), e referência os seguintes documentos: a Resolução CNE/CEB n° 01/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O Decreto 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais, em particular, o Art. 3º, Inciso V, que se refere à garantia e valorização das formas tradicionais de educação dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. O Decreto n° 7.352/ 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e principalmente, quanto às comunidades quilombolas, a Resolução CNE 08/2012 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ). Esta orienta a organização curricular em torno de uma pedagogia própria no respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade; a formação específica de seu quadro docente, a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos específicos dentre outras orientações (Brasil, 2012).

Sabedores que muitos dos documentos mencionados para o desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola e do campo não são trabalhados na formação inicial, nos cursos de licenciaturas, e também nos processos de formação continuada desenvolvidos pelos sistemas de ensino, e considerando, conforme posto por Silva e Brasileiro (2017, p. 77), que “o ensino hegemônico/eurocêntrico mantém a história e a cultura quilombola no anonimato e não consolidam um planejamento com práticas pedagógicas que visem o fortalecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira”; surgiram reflexões sobre a identidade docente para o desenvolvimento da prática docente em turmas de EJA Campo-Quilombola como as que estamos trabalhando.

2 DESENVOLVIMENTO

A LDB n. 9394/96, em seu Artigo 26, inciso 4º, ao afirmar que “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996), possibilitou um avanço considerável em relação ao estudo e debate de temáticas que envolvem um outro olhar sobre o papel da escola para a formação de identidades e de sujeitos históricos que se reconhecem e se localizam num processo de negação e de exclusão.

Entretanto, a materialidade dessa proposição é um grande desafio em decorrência do fortalecimento, por meio dos processos educativos, da visão do colonizador que produziu uma descaracterização de culturas e de saberes marcados num campo cultural desfavorecido e subalternizado. Assim, culturas e saberes que promoviam uma prática educativa comunitária (Brandão, 2006) não tiveram espaço para vivê-la e praticá-la, sujeitando-se a outras culturas e saberes considerados superiores.

Nesse caminho de reconhecimento da formação de identidades situadas, os artigos 7º e 35º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica expressam a necessidade da promoção por meio dos processos formativos escolares do “reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana” (Brasil, 2012). Esse proceder requer outras dimensões de conhecimento que muitas das vezes não consta nos currículos de formação de professores – inicial e continuada, o que impossibilita uma discussão mais profunda sobre temáticas que envolvem o processo histórico de negação e/ou construção da identidade individual e coletiva das populações tradicionais, como as que vive em comunidades quilombolas.

Lachert (2014) diz ser necessário compreender que, ao refletirmos sobre a educação imbricada na cultura quilombola, podemos esperar o debate sobre as questões da diferença, da singularidade e da diversidade fazendo surgir também o reconhecimento que une uma rede de relações

que inclui família, membros da comunidade, o trabalho, o sagrado e as vivências inclusive nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações.

Nesse sentido, a escola, para o que Lacher chama a atenção, não é um apêndice, um lugar neutro de formação da identidade, mas um espaço de valor no qual se coloca a esperança de um processo de construção de conhecimento que leve ao conhecimento de si relacionado ao conhecimento de mundo (Freire, 2006), por meio dos componentes curriculares que compõe o currículo da educação básica e do conhecimento da comunidade sobre sua história, cultura e lutas. Neste entendimento, o movimento quilombola se posiciona a favor da reafirmação de que são sujeitos de direitos, de história, de memória, de saberes.

Neste olhar, desenvolvemos esta pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. E, neste movimento, no processo do levantamento de pesquisas correlatas, no Google Acadêmico, encontramos seis Artigos que se aproximam e contribuem para o estudo e aprofundamento de nossa pesquisa. Foram: “O saber docente experiencial e sua importância para a Educação Escolar Quilombola”, de Suely Dulce de Castilho e Silvana Alves dos Santos; “A identidade docente quilombola: uma análise sobre a sua construção na comunidade quilombola do Sambaquim-Panelas/PE”, de Marta Maria da Silva Gomes; “Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor.”, de Dijnan Fernanda Vedovatto Iza, Larissa Cerignoni Benites, Luiz Sanches Neto, Marina Cyrino, Elisangela Venâncio Ananias, Rebeca Possobom Arnosti e Samuel de Souza Neto; “Educação escolar quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades”, de Maria Anória de Jesus Oliveira e Rosemary Martin; “Ensinar no Quilombo, Ensinar o Quilombo: Escolarização e Identidade racial docente”, de Alan Augusto Moraes Ribeiro; “Formação da identidade docente na perspectiva da educação escolar quilombola: por uma escola diferenciada” de Maria Roseane Galvão da Silva.

Quanto a caracterização do perfil dos(as) docentes que atuam na EJA quilombola na comunidade de Angico, aplicamos questionário com perguntas fechadas e abertas para 6 professores. As respostas apontam que: 1) são professores de contrato temporário; 2) são docentes com graduação e pós-graduação que atuam na EJA Quilombola nos ensinos

fundamental e médio; 3) a maioria – 4 professores – tem pouca experiência com a EJA Quilombola, de 1 a 2 anos. E apenas 2 professores tem 8 e 12 anos na EJA Quilombola. 4) Nenhum dos professores(as) respondeu a questão sobre a identidade quilombola, ou seja, se são de comunidades quilombolas. 5) atuam nas diversas áreas do currículo escolar do ensino fundamental e médio.

3 CONCLUSÕES PARCIAIS

Os resultados parciais apresentam a necessidade de uma atuação mais incisiva por parte do Estado, não apenas na criação de políticas, mas na efetiva implementação e promoção de formações específicas que possibilite aos docentes o atendimento às singularidades do contexto quilombola.

Neste sentido, observa-se que a construção da identidade docente é um processo contínuo, desenvolvida ao longo da trajetória profissional, sendo suscetível a mudanças e nunca considerada como estática e definitiva.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** -LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

BRASIL. **Resolução N° 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 jul.2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA**. São Carlos: UFSCar, 2014.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; BRASILEIRO, Danielma da Silva Bezerra. Da Escola No Quilombo À Escola Do Quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários. **Plurais-Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 2, n. 1, p. 76-81, jan./abr. 2017



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

20

**RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE
E EDUCAÇÃO**

CURRÍCULO E ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE INTERCULTURAL

Wennington Dias dos Santos Silva ¹
Camila Ferreira da Silva ²

1 INTRODUÇÃO

O estudo objetiva analisar o referencial curricular de Petrolina (PE), voltado para o componente curricular de Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais do ensino fundamental. Este organizador foi construído, tendo enquanto referência a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo de Pernambuco (2019), buscando adaptar e contextualizar o ER voltado para o referido município.

Para tanto, filiamo-nos ao pensamento Decolonial, em especial, a Interculturalidade, na perspectiva Crítica, que advoga a necessária inclusão cultural e a interação equitativa entre sujeitos e suas epistemologias culturais, dissociado de uma perspectiva funcional (Akkari e Radhouane, 2022). Neste contexto, entendemos que a Interculturalidade Crítica dialoga com a interreligiosidade, enquanto um caminho possível a promoção da convivência ativa da diversidade religiosa, envolvendo práticas pedagógicas que desafiem a hegemonia cristã.

Convém destacar que a Lei de Diretrizes e Bases (1996) estabelece a legalidade do ER como componente curricular, opondo-se ao proselitismo – isto é, ação/esforço de converter pessoas em prol de certa doutrina,

1 Discente do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE), wennington.dias@upe.br.

2 Prof.ª Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE), camila.fsilva@upe.br.

ideologia ou religião. A laicidade no Brasil, teoricamente fundamentada desde 1891, enfrenta desafios práticos devido à influência histórica da Igreja (Dantas; Valente, 2022).

Logo, identificamos que há um eixo estruturador de hierarquização, fundado na Colonialidade do Poder, que constitui um padrão de dominação originário da colonização euroamericana, padrão esse que envolve a classificação social da população mundial com base na ideias de raça, etnia e, conseqüentemente de religião. Nessa direção, os sujeitos que estão no topo da pirâmide social tem sua religião validada, enquanto referência, as demais ocupam o espaço de marginalização.

2 DESENVOLVIMENTO

O organizador curricular de Petrolina aborda quatro temas principais para o ER: a) compreensão da história; b) interpretação da cultura; c) busca de sentido e, d) compreensão da experiência religiosa (Petrolina, 2019). Quanto ao uso dos termos no documento, identificamos o uso recorrente da palavra: **índio**, no sentido genérico e homogêneo, sem especificar a diversidade de povos indígenas que constituem o nosso país. A Associação Indigenista de Maringá (ASSINDI) explica que o termo “índio” é uma representação folclórica, desconsiderando o sujeito como parte da sociedade (ASSINDI, 2022). Além disso, comporta uma concepção redutora e unificadora das mais de 260 etnias do nosso território, marginalizando suas especificidades. O ideal, é se referir a etnia em questão: povo Tapajó, Truká, Tupiniquim, dentre outros.

Dito isto, o currículo apresenta 06 competências específicas alinhadas com uma perspectiva intercultural e interreligiosa, estruturando a disciplina em três unidades temáticas: 1) Identidades e Alteridades; 2) Manifestações Religiosas; e 3) Crenças Religiosas e Filosofias de Vida. Estes aspectos que o currículo traz estão alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) número 4.7, que busca até 2030 a garantia de uma cultura de paz e o convívio intercultural (ONU, 2024). Com base nos ODS, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) traz uma corrente teórica chamada Educação para a Cidadania Global (ECG).

Esse conceito “reflete a necessidade de fornecer aos alunos as ferramentas para compreender as questões globais e se tornarem cidadãos responsáveis e ativos em um mundo globalizado” (Akkari e Radhouane, 2022, p. 293, tradução nossa). Essa corrente educacional traz uma perspectiva de criticidade ampla para as relações étnico-raciais e para a multiplicidade cultural presente nas sociedades.

Ainda no documento, destacamos o uso do termo “Ensino Religioso”, visto que existe uma diferença entre religiosidade e espiritualidade, quando se refere a religiosidade a ideia é de uma instituição religiosa, mais precisamente cristã, porém o termo espiritualidade é mais abrangente, denotando a inerência humana em encontrar respostas e sentidos para a sua vida. Os pressupostos desse componente curricular infere uma generalidade e suscita a compreensão de um componente curricular com vistas as distintas religiosidades que atravessa os povos brasileiros.

Quanto aos *objetivos* do documento, tratam de identidade, alteridade, divindades, memórias, símbolos, celebrações e tradições. Vale notar que são considerados aspectos da cultura religiosa: culinária, vestimenta, histórias, templos, práticas, arte etc. Quando voltado para as religiões de matriz africana e ou de etnia indígena, identificamos o uso da palavra mito definido como “ideia falsa, que distorce a realidade ou não corresponde a ela” (Ferreira, 2008, p. 558). Tal conjuntura, denota a presença do racismo religioso e da colonialidade do poder, que relega a condição do ainda-não, de mito, de religião menor, uma vez que se distancia do cânone religioso de referência, o que contradiz a liberdade religiosa e a laicidade.

No que concerne as *habilidades* mencionam respeito pela diversidade, manifestações, sentimentos, memórias, saberes, costumes, ambientes, símbolos, tradições, territórios, movimentos, ritos, danças, gestos, cantos, meditações, divindades, filosofias, modos de ser e viver, vestimentas. De modo geral elas continuam perpetuando a visão intercultural do currículo, no sentido da interculturalidade crítica proposta por Candau (2020), que explicita a interculturalidade crítica como buscando desvelar as formas de colonialidade presentes na sociedade e nas escolas, reconhecendo e nomeando essas estruturas, em contraposição à visão eurocêntrica e hegemônica.

3 CONCLUSÕES

Ao analisar o referencial curricular de ER (anos iniciais), do município de Petrolina-PE, identificamos um movimento de resistência visando contribuir para os estudantes construïrem sentidos de vida amplos, em uma formaçãõ religiosa diversa, nesse viés, não deixando de fora o fator crucial para o ER – a pluralidade (Baptista; Siqueira, 2021). Este movimento, nos permite compreender que o currículo em questão, se contrapõe à visão eurocêntrica e se redireciona a interculturalidade crítica que busca desvelar as formas de colonialidade presente na sociedade e nas escolas, contrapondo-se à visão euroamericanocêntrica.

Tal movimento, caminha em direção a pedagogia decolonial e intercultural que advoga uma educação interreligiosa/laica, especialmente considerando a diversidade religiosa de Petrolina, que inclui Espíritas, Católicos, Umbandistas, Candomblecistas, Evangélicos, Budistas, Judaístas, Testemunhas de Jeová, religiões indígenas e sincretismos (IBGE, 2024). O organizador de ER de Petrolina avança para uma abordagem intercultural, mas enfrenta desafios linguísticos e práticos, refletindo tensões entre a intenção de pluralidade e estruturas históricas de poder, indicando a necessidade de contínua reformulação das práticas educativas.

4 REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; RADHOUANE, Myriam. **Intercultural Approaches to Education**: From Theory to Practice. Springer Cham, 2022.

ASSINDI. **Índio ou indígena**: qual a diferença?. Associação Indigenista - Maringá, 2022. Disponível em: <https://www.assindi.org.br>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira.; SIQUEIRA, Giseli do Prado. **O Ensino Religioso, a relação educado-educando a Base Nacional**

Comum Curricular - BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 13, n. 1, p. 497-522, jan./abr. 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade:** temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php4>. Acesso em: 11 jul. 2024.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa.; VALENTE, Gabriela. **Laicidade brasileira na perspectiva da colonialidade do poder.** Revista Eletrônica de Educação, v. 16, p. 1-21, jan./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271995523>. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-1066-7063>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008, 7 ed.

IBGE. **Brasil/Pernambuco/Petrolina.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/petrolina/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 13/07/24.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Educação de qualidade. Organização das Nações Unidas, 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 09/07/2024.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2019.

PETROLINA. **Organizador Curricular:** Currículo de Petrolina anos iniciais. Petrolina: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1vjMd8jNd6Stf5a-quTfN7_NAq27VCzqki/view. Acesso em: 09/07/2024.

Palavras-chave: Interculturalidade; Ensino Religioso; Currículo.

EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA: DOS SABERES DO CANDOMBLÉ ÀS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS

Leandro Tiago Ferreira ¹
Mário de Faria Carvalho ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

Concebida no cerne da experiência afrorreligiosa do candomblé, essa pesquisa é relacionada às contribuições da religiosidade de matriz africana para a formatação de uma perspectiva educativa decolonial. Elegemos enquanto lócus da tradição abordada o Terreiro T’Aziry Ladè, fundado na cidade de Caruaru, no agreste pernambucano. Territorializado na geografia da região periférica do Monte Bom Jesus, o Terreiro congrega atravessamentos e experiências a partir das subjetividades individuais em direção a formação de um imaginário coletivo, que demarca a pluralidade de sujeitos (Cardoso; Carvalho, 2015) neste espaço. Assim, as reflexões que mobilizam a pesquisa em curso decorrem da pergunta sobre “como os valores éticos e as práticas do candomblé constituem saberes e atitudes para uma perspectiva educativa decolonial?”.

Os corpos subalternos que constituem o imaginário e valores da tradição afrorreligiosa resistem às opressões da colonialidade em uma expressão

1 Mestrado em andamento no PPGEduC (UFPE/CAA). Bacharel em Design (UFPE/CAA). Aluno da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, leandrotiago555@gmail.com.

2 Doutor em Sciences Sociales (PARIS V). Professor no Núcleo de Design e Comunicação do PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mariofariacarvalho@gmail.com.

da fé não hegemônica, posicionam-se em relação ao sagrado enquanto possibilidade de ressignificar as dinâmicas interpessoais, simbólicas e a subjetivação da vida por intermédio das sensibilidades. A compreensão da experiência enquanto potencializadora da educação realça aspectos que Jorge Larrosa (2014) alude enquanto potência para a produção de saberes dissidentes.

As reflexões que concernem à educação nas experiências não-formais, como a do candomblé, consideram que tais crenças operam ante às imposições da colonialidade. São arranjos epistêmicos nos quais as manifestações do candomblé (Lima, 1976) retomam o capital pensado dos povos subalternos enquanto saberes válidos, mesmo que não hegemônicos, e que atuam em contraponto aos cânones da modernidade. Ao reiterar a presença de formas dissidentes de experienciar (Quijano, 2005) a vida, as contribuições do Terreiro para a produção de uma perspectiva educativa decolonial é denotada na construção de um posicionamento crítico às epistemologias eurocentradas. Afinal, conforme Hooks (2019), o binarismo ocidental oferece uma lógica maniqueísta que tende a ser invertida por grupos historicamente oprimidos.

Assim, é traçado nesse estudo um elo reflexivo entre as teorias da pedagogia da experiência (Larrosa, 2014) e a abertura à interculturalidade crítica (Walsh, 2007) suscitada pela valorização das subjetividades dos sujeitos subalternizados e em detrimento às imposições da colonialidade do saber (Quijano, 2005). Trata-se, pois, de cogitar um aprender fronteiro, avesso às imposições do pensamento colonial.

2 DESENVOLVIMENTO

Para transitar juntamente aos saberes do Candomblé, a pesquisa recorre à atitude cartográfica (Rolnik, 2006), na qual **intuímos** que a pesquisa está dimensionalmente relacionada aos contornos afetivos dos fenômenos nos quais o pesquisador é incluído. Assim, a imersão nas práticas do Terreiro T’Aziry Ladè foi organizada no sentido de diminuir as hierarquias presentes entre as noções de ‘campo’ e ‘pesquisador’, como também as entidades as quais estas representam, permeadas pela sabedoria ancestral e religiosa ou pelo conhecimento acadêmico.

Ao adentrar as encruzilhadas epistemológicas do Terreiro e passar a integrar as práticas cotidianas que se desdobram desde o sagrado, o sujeito que instrumentaliza a pesquisa passa a ocupar o espaço de sujeito da experiência, como definido por Larrosa (2014): alguém repleto de subjetividades, disposto a trafegar por campos nos quais não possui domínio e, pelas suas características indeterminadas, deixa-se afetar pelas experiências que o perpassam nos espaços.

É, nesse sentido, que a vida, para além de seu caráter temporal utilitário, abre caminhos para o exercício das sensibilidades e a formatação de novas pedagogias, em constante alteração, passível de mudanças constituintes da fluidez dos saberes que se formatam nas trocas orgânicas.

Tal conotação reitera a inversão das classificações relativas ao binômio ‘pensar’ e ‘sentir’, sobre o qual as epistemologias relegam a segunda noção a um valor inferior (Larrosa, 2014). Típicos às classificações hegemônicas, a criação de binômios reitera lapsos da subalternização que visam suprimir as identidades dissidentes de suas imposições. Tal fenômeno recai sobre as crenças de matriz africana, as caracterizando enquanto selvagens, pois somente as práticas provenientes da colonialidade seriam, pois, civilizadas (Quijano, 2005).

O referido argumento também é presente na ideia de separação cartesiana entre os paradigmas corpo e mente, afastados em prol da racionalização moderna³. Entretanto, Sodré (2019) considera o corpo enquanto espaço primeiro de aprendizado, tendo em vista que é a partir deste que se experiencia o mundo, sendo o território primeiro a se ocupar.

Delineada desde os corpos subalternos e em processos de resistência, a apreensão dos saberes no candomblé, pelos sentidos, direciona-se à totalidade das práticas desempenhadas. A ação está, ainda que pautada por outros nomes, em confluência com interculturalidade crítica, como relaciona Walsh (2007). Trata-se de uma construção de saberes relacionais, atravessados pela precarização e processos de subalternização e em busca de mudanças sociais.

3 Emprego esse termo em acordo com os estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, que institui que a modernidade é o período que constitui a colonialidade.

As tradições e o imaginário do candomblé praticado no Terreiro T’Aziry Ladè reitera a posição da referida religiosidade desde as trocas horizontais e entre subjetividades distintas, assim como a convivência entre experiências epistêmicas plurais, marcadas por potências educativas. A transversalidade praticada no cerne desse espaço de fé e de saberes ancestrais está atrelada à horizontalidade e a possibilidade de coexistência característica das tradições não-hegemônicas, nas quais não é formatada uma verdade única, mas a síntese de saberes múltiplos (Durand, 2012).

3 CONCLUSÕES

O resgate às práticas que conceituam a experiência enquanto mediadora do aprendizado, do imaginário e dos ritos presentes no candomblé encontra-se inserido na formação de saberes dissidentes. A experiência é indissociável, portanto, às pedagogias do terreiro, de modo que, para compreender as pulsões que emanam da afroreligiosidade, é preciso inserir-se e valorizar o encantamento e a produção de sentidos enquanto mediadores do conhecimento e da formação humana.

O caráter epistêmico das práticas religiosas do candomblé intui um panorama para além das tensões instauradas pela colonialidade do saber. Ao desenvolver atividades cotidianas que se inserem nas práticas do candomblé, o exercício dos sentidos pelos sujeitos subalternos é direcionado às conotações simbólicas, mitológicas, arquetípicas e gestuais que integram o imaginário e a cosmologia da ética e da estética afroreligiosa.

As pedagogias em terreiro ocupam um espaço dissidente, íntimo às perspectivas orientais, e se distanciam da verticalidade característica dos processos educacionais ocidentais. O processo de decolonização que se suscita a partir de seus saberes, ao valorizar os sentidos enquanto potencializadores do aprender, situam-se para além dos limites da racionalidade reducionista que institui a lógica maniqueísta entre “pensar-sentir”.

Os povos tradicionais de terreiro, que experienciam a contestação às imposições da colonialidade, conservam em seus valores pedagógicos a valorização dos sentidos, sendo estes responsáveis pela continuidade de suas tradições. As contribuições da educação não-formal, disposta nesses centros de difusão de saberes religiosos, concerne às possibilidades de

enxergar a horizontalidade dos processos educacionais formais, respeitando as subjetividades dos envolvidos e que consagram a relação de trocas orgânicas cuja manutenção não reside na reprodução de uma cadeia hierárquica de saberes, mas na afetação entre pluralidades distintas.

4 REFERÊNCIAS

CARDOSO, Fernando da Silva; CARVALHO, Mário Faria de. Contemporaneidade, pesquisa social e imaginário. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, p. 105-117, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5461/3489>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HOOKS, Bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2006.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales.

Nômadias. Revista Crítica de Ciências Sociais y Jurídicas,
Colômbia, n. 26, p. 102-113, abr. 2007.

Palavras-chave: Educação; Candomblé; Decolonialidade.

EDUCAÇÃO E FÉ: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM ROBERT REID KALLEY NO CONTEXTO LUSO-BRASILEIRO (1838-1876)

Ailton Paulo Dias Neto¹
Paulo Julião Da Silva²

INTRODUÇÃO

Através dos mosteiros e das primeiras universidades, a religião buscou pensar sobre a prática educacional para o melhor aproveitamento de sua própria tradição e identidade. Robert Kalley incorporou a prática educadora como um dos pilares para a propaganda protestante, fundando escolas no contexto luso-brasileiro entre os anos de (1838-1876).

No geral, a visão social do protestantismo teve a intenção de ampliar o quesito educacional e religioso proporcionando uma educação de qualidade e acessível a todos. De acordo com Silva³, “desde a chegada dos primeiros protestantes no Brasil, a educação foi um dos motes do projeto de expansão missionária”. Contudo, as práxis metodológicas ainda eram

- 1 Mestrando em educação pela Universidade Federal de Pernambuco- (UFPE) e Bolsista pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), ailtonarca@hotmail.com
- 2 Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). paulo.juliao@ufpe.br
- 3 SILVA, Paulo Julião da. **É por causa dessa necessidade de evangelismo e o mister de combinar a actividade educacional com a religiosa**: as relações entre educação e missionarismo no discurso de expansão protestante batista (1930-1945), ISSN: 23592370, 2018. Em: <https://doi.org/10.25247/hu.2018.v5n9.p298-308>.

escassas em boa parte do país. Para Kalley e todos aqueles que abraçaram seu projeto, era necessário a criação de uma escola diária, diferente da escola bíblica dominical ofertada na igreja, que tivesse por objetivo primeiramente a presença dos alunos durante toda a semana, visando não somente a alfabetização, mas, também, a oferta de uma educação diferente da vigente. Diante da crise educacional na segunda metade do século XIX, no contexto luso-brasileiro, diversas foram as criações de propostas sociais com cunhos educacionais. O Dr. Kalley desenvolveu projetos, métodos e ações educativas de qualidade usando seus próprios recursos a fim de promover uma educação abrangente e coesa. Nas escolas estabelecidas, ricos e pobres estudavam, crianças e adultos, livres e escravos. Não havia distinção e todos eram tratados da mesma maneira.

De acordo com a Doutora Vilas-Boas⁴ (2022) “a educação é um processo pelo qual modelam comportamentos, valores, crenças. Através dela o indivíduo é capaz de aprender os significados do grupo social no qual está inserido e, ao incorporar esse aprendizado à sua singularidade, é formado por essa sociedade, transformando-a também”. Conforme Souza e Silva⁵, os embates ocorridos dentro do campo religioso, sairá vencedora a mensagem que for: Mais capaz de satisfazer o interesse religioso de um grupo determinado de leigos, e de exercer sobre ele o efeito propriamente simbólico de mobilização que resulta do poder de absolutização do relativo e de legitimação do arbitrário. Chartier⁶ considera que as práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem

4 NASCIMENTO, Ester F. V. B. C. do. **Educar, curar, salvar**. Uma ilha de civilização no Brasil tropical. Aracaju: Ed. Criação, 2022.

5 SOUZA, José Roberto de; SILVA, Edjaelson Pedro. **A INSERÇÃO PROTESTANTE EM PORTUGAL: Uma análise da propaganda religiosa de Robert Reid Kalley na Ilha da Madeira**. PARALELLUS Revista de Estudos de Religião - UNICAP, Recife, Pernambuco, Brasil, v. 10, n. 25, p. 461–474, 2020. DOI: 10.25247/paralellus.2019.v10n25.p461-474. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/1550>.

6 CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros. De acordo com Barros⁷, as noções complementares de “práticas e representações” são bastante úteis, porque através delas podemos examinar tanto os objetos culturais produzidos como os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as normas a que se conformam as sociedades quando produzem cultura, inclusive mediante a consolidação de seus costumes. Na construção do referencial teórico e demais tópicos de discussão, serão utilizados uma ampla gama de trabalhos consolidados e de grande relevância, sendo eles os mais expressivos: 1) O missionário e intelectual da educação Robert R. Kalley (Alcântara, 2012); Jornada no Império: Vida e Obra do dr. Kalley no Brasil (FORSITH, 2006); 2) A influência da Reforma Protestante na educação do Brasil no Século XIX (CARMO, 2012); 3) Os congregacionais no Brasil: perspectivas históricas e teológicas (Filho e Leal, 2023) e outros.

Palavras-chave: Protestantismo; Educação; Congregacionalismo.

DESENVOLVIMENTO

a. TRAJETÓRIA DE VIDA E CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO LUSO-BRASILEIRO

De acordo com Santos & Lima⁸: “Kalley, na Ilha da Madeira, iniciou uma campanha de alfabetização, que culminou com a criação de escolas domésticas, para as quais foram contratados diversos professores que ministravam o ensino elementar, com aulas diurnas para as crianças e noturnas para os adultos. As adesões a esta iniciativa foram muitas, e em pouco tempo, já existiam dezessete escolas com mais de oitocentos alunos”.

7 BARROS, D' Assunção José: A História cultural e a Contribuição de Roger Chartier. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005 em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422>.

8 SANTOS, Lyndon de Araújo; LIMA, Sergio Prates. Robert Reid Kalley: **Um missionário diplomata na gênese do protestantismo luso-brasileiro**. Ed. Novos Diálogos: Rio de Janeiro, 2012.

Michael Testa⁹ diz que “o Dr. Kalley se sentiu imediatamente impelido a usar os seus esforços e a sua fortuna a favor do povo pobre e analfabeto da ilha. Resolveu estudar a língua portuguesa e requerer licença para praticar a sua profissão em terra portuguesa”.

O Dr. Robert R. Kalley instituiu o movimento **pró-alfabetização**, conhecido pelo método: **cada um ensina um outro**. A resposta, em termos de apreciação e resultado, foi atestada pelo extraordinário número de matrículas verificado nas escolas e pelo rápido progresso na aprendizagem. Por volta do ano de 1841, Kalley recebeu as justas homenagens da cúpula da cidade de Funchal, no dia 25 de maio de 1841, tendo sido nomeado “*O Bom Doutor Inglês*”, como reconhecimento pelo seu trabalho com os pobres, analfabetos e doentes. Vale salientar que, a visão missionária de Kalley erguia-se em atender primordialmente aos quesitos sociais e postulados com fins educacionais e religiosos na construção de uma comunidade leitora.

A contribuição de Kalley, não foi apenas religiosa, foi também, social e educacional. Vale salientar que a situação degradante da ilha não foi um impedimento para que o Dr. Kalley desenvolvesse seu ministério. Como bem destacou Michael Testa¹⁰: “Mas o Dr. Kalley, que era um escocês prático, prontificou-se a tomar sobre si missão de servir aos pobres nas suas necessidades de assistência médica. Todavia, a prática de medicina e de cirurgia foi a maneira de chegar ao seu fim principal, a evangelização dos pobres e analfabetos ilhéus, com a mesma dedicação e paixão que o incitaram de início a seguir como missionário para a China”. Foi no ano de 1855 que o casal Kalley chegaram ao Brasil. O Reverendo James Cooley Fletcher, agente da Sociedade Bíblica Americana (SBA), já atuava no Rio de Janeiro em meados da década de 50, e havia solicitado ao seu superior, R. Baird, o envio de madeirenses para auxiliarem no trabalho evangélico no Brasil, levando-se em consideração que a Constituição Brasileira não permitia a prática de cultos em língua estrangeira.

9 TESTA, Michael R. Kalley- **O Apostolo da Madeira**. Lisboa: Igreja Evangélica Presbiteriana de Portugal 1963.

10 *Idem*, p. 53

CONCLUSÃO

Espera-se com este estudo, oferecer conhecimento sistematizado para sociedade, dentro dos temas propostos pelo projeto, destacando-se a importância dos aspectos religiosos para o planejamento regional sob as ações educacionais. Ressalta-se compreender os meios didáticos e operacionais dos ensinamentos de Kalley e sua esposa para que mais pessoas possam aprender a ler e escrever por meio do evangelizar. Enfatiza-se o papel integrador da educação religiosa no contexto local, regional e nacional, pois é sobre o aporte teórico e metodológico que muitas pessoas deixaram de ser analfabetas e hoje são leitoras fluentes. Percebe-se a importância de valorizar uma educação de qualidade a todos, frente aos pressupostos cristã e aos desafios diários.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Priscila Silva Mazêo. **O missionário e intelectual da educação Robert Reid Kalley (1855-1876)**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2012. (Mestrado em Educação).

BARROS, D' Assunção José: A História cultural e a Contribuição de Roger Chartier. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005 em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422>.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FORSYTH, William B. **Jornada no Império**. Vida e Obra do Dr. Kalley no Brasil. São José dos Campos: Editora Fiel, 2006.

ROCHA, João Gomes da. **Lembranças do passado**. Ensaio histórico do início e desenvolvimento do trabalho evangélico no Brasil, do qual resultou a fundação da Igreja Evangélica Fluminense, pelo Dr. Robert

Reid Kalley. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Publicidade Ltda, Vols. (1941; 1944; 1946 e 1957)

SANTOS, Lyndon de Araújo; LIMA, Sergio Prates. Robert Reid Kalley: **Um missionário diplomata na gênese do protestantismo luso-brasileiro**. Ed. Novos Diálogos: Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, José Roberto de; SILVA, Edjaelson Pedro. **A INSERÇÃO PROTESTANTE EM PORTUGAL: Uma análise da propaganda religiosa de Robert Reid Kalley na Ilha da Madeira**. PARALELLUS Revista de Estudos de Religião - UNICAP, Recife, Pernambuco, Brasil, v. 10, n. 25, p. 461–474, 2020. DOI: 10.25247/paralellus. 2019.v10n25.p461-474. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/1550>.

TESTA. Michael R. Kalley- **O Apostolo da Madeira**. Lisboa: Igreja Evangélica Presbiteriana de Portugal 1963.

EDUCAÇÃO, LAICIDADE E DIVERSIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OBSERVAÇÕES DE PRÁTICAS RELIGIOSAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE (PE)

Yza Borba Pinheiro¹
Allan Anderson da Silva Barboza²
Karen Gabryelle da Silva³

1 INTRODUÇÃO

O presente texto busca apresentar a experiência de três discentes da disciplina de Prática Educacional, Pesquisa e Extensão (Anos Iniciais) – PEPE (AI), do curso de Licenciatura em Pedagogia (LP) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como pesquisadores em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). A disciplina, componente curricular obrigatório do curso, foi vivenciada no período letivo de 2023.1, entre outubro de 2023 e março de 2024. A proposta da disciplina é proporcionar observação e reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, yzabpinheiro2@aluno.educacao.pe.gov.br.
- 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, allan.sbarboza@ufrpe.br.
- 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, karengabryelle99@gmail.com.

Diante disso, um aspecto do ritual de entrada dos(as) alunos(as) tornou-se evidente em nossa pesquisa: a presença de práticas religiosas na rotina da instituição. Por essa razão, nosso objetivo é analisar como essa prática se alinha com os princípios de laicidade estabelecidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988), que garantem a neutralidade do Estado em relação às manifestações religiosas nas instituições públicas de ensino. Além disso, buscamos entender o impacto dessa inserção religiosa no ambiente escolar, considerando o respeito à diversidade de crenças e a liberdade de consciência dos alunos, preconizado pelos direitos fundamentais.

Para concluir, este texto discutirá como as práticas religiosas observadas no ritual de entrada dos(as) alunos(as) impactam a dinâmica escolar e a percepção dos(as) estudantes sobre diversidade e inclusão. Os resultados preliminares indicam que a imposição de uma única matriz religiosa pode gerar sentimentos de exclusão entre os(as) alunos(as) de diferentes crenças, contrariando os princípios de uma educação laica e inclusiva (Fischmann, 2012). Ao longo do texto, exploraremos esses resultados, destacando a importância de promover um ambiente escolar que respeite e valorize a pluralidade religiosa, garantindo uma educação democrática e respeitosa para todos.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A abordagem se deu a partir da visitação à escola da RMER, ocorrendo em um período de seis dias, entre o final de novembro e o início de dezembro de 2023, no turno da tarde, das 13h às 17h30. Durante as aulas da disciplina de PEPE (AI), recebemos suporte teórico e instruções investigativas que serviram de base para nossas observações e reflexões na escola de estudo. Essas instruções sugeriam conhecer o cotidiano dos anos iniciais do ensino fundamental, refletindo sobre as modalidades de organização do trabalho pedagógico, as práticas docentes e os processos de ensino-aprendizagem, com vistas aos fundamentos teóricos que norteiam a prática pedagógica.

Ao longo desses seis dias de visitas, observamos o cotidiano dos estudantes dessa escola, desde o ritual de entrada até a saída. Além disso, notamos a dinâmica das aulas, a interação entre alunos e professores, e

como a organização do espaço e do tempo influenciava o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, refletiremos sobre a contrariedade das disposições das políticas públicas no ambiente educacional, evidenciando como tais práticas enfraquecem os princípios de uma Educação Democrática.

3 RESULTADOS

As aulas na escola observada começam às 13h10; entretanto, os alunos se reúnem no pátio às 13h00, onde são orientados a formar filas em frente a um mini palco. O chão é numerado de 1 a 15, correspondendo ao número da sala de cada turma. De início, a gestora posiciona algumas crianças no palco para cantarem uma música evangélica com o auxílio de um microfone conectado a uma caixa de som. Em seguida, ela conduz uma oração do Pai Nosso com os alunos. Somente após a execução do hino nacional, os alunos são levados para suas salas pelos professores.

Durante as visitas à escola, não foi observada a presença de ensino religioso nas aulas ou no currículo da instituição, tampouco práticas de outras matrizes religiosas. A Constituição Federal (Brasil, 1988) assegura a laicidade do Estado brasileiro, o que implica que o ensino religioso, quando oferecido nas escolas públicas, deve respeitar a diversidade de crenças e a liberdade de consciência dos estudantes, sem promover qualquer religião específica. A imposição de práticas religiosas de uma única matriz contraria esses princípios, podendo gerar exclusão e desrespeito às diferentes convicções religiosas presentes no ambiente escolar (Valente, 2018). Esse princípio exige que as instituições públicas de ensino mantenham-se neutras em relação a qualquer religião. Conforme Fischmann (2012), a escola é o primeiro contato da criança com o Estado e precisa garantir acolhimento e respeito, sem impor conteúdo de fé, seja ele qual for.

Ademais, a LDB (Lei nº 9.394, 1996) estabelece que as escolas públicas no Brasil devem ser administradas pelo Estado e oferecer uma educação básica universal e gratuita, assegurando acesso igualitário a oportunidades intelectuais, operacionais e relacionais. Essas escolas devem ser laicas, garantindo que nenhuma religião seja privilegiada, e de qualidade, permitindo que todos os cidadãos desenvolvam de forma equitativa

o hábito do pensamento reflexivo e suas habilidades individuais (Magoga; Muraro, 2020).

No entanto, em todos os dias observados, testemunhamos a prática de orações para abençoar os(as) alunos(as), conforme explicado pela gestora. Posteriormente, alguns(mas) dos(as) estudantes eram selecionados para cantar uma música cristã no microfone. Coincidentemente, na semana que estávamos lá, era semana de prova e, diariamente, a gestora alertava para que orassem para que todos conseguissem fazer uma boa prova. Essa prática, aparentemente bem-intencionada, gera impactos significativos no processo educacional, tais como, discriminações, perseguições, bullying e situações de violência moral aos(as) alunos(as) que não comungam do mesmo princípio cristão.

A inserção de práticas religiosas específicas em um ambiente escolar público viola o princípio da laicidade, comprometendo a neutralidade e a imparcialidade que devem ser garantidas pela instituição (Fischmann, 2012). Ao associar o desempenho acadêmico à prática religiosa, a escola pode estar enviando uma mensagem implícita de que a fé é um pré-requisito para o sucesso acadêmico. Isso pode gerar ansiedade e pressão entre os alunos que não compartilham das mesmas crenças, além de desviar o foco do esforço pessoal e da preparação como principais fatores para o sucesso nas avaliações.

Outro aspecto a ser considerado é o potencial impacto na construção da identidade e autonomia dos estudantes. Para Fischmann (2012) a promoção de uma única matriz religiosa pode limitar a exposição dos estudantes à diversidade de crenças e valores, essencial para o desenvolvimento de um pensamento crítico e respeitoso em relação à pluralidade cultural e religiosa. Essa abordagem pode, portanto, enfraquecer a formação de cidadãos conscientes e respeitosos da diversidade. O Brasil é um país caracterizado pela pluralidade religiosa e, portanto, não deve permitir que nenhuma religião se torne dominante ou oficial, garantindo a equidade e o respeito pela diversidade de crenças (Cosme, 2021).

Assim, constatamos que a persistência de práticas religiosas específicas dentro de uma escola pública, mesmo sob o pretexto de boas intenções, compromete profundamente os princípios de laicidade e inclusão que são fundamentais para uma educação equitativa e democrática.

Ao promover práticas religiosas em um espaço que deveria ser neutro e plural, a instituição não só desrespeita a diversidade de crenças dos alunos como também perpetua a exclusão de estudantes que não compartilham dessas convicções.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm]. Acesso em: 26 jul. de 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jul. 2024.

COSME, Márcia Gilda Moreira. Estado laico e escola laica: o direito à inclusão. **Sinpro-DF**, 18 jul. 2023. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/artigo-estado-laico-e-escola-laica-o-direito-a-inclusao/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FISCHMANN, Roseli. **Estado Laico, Educação, Tolerância e Cidadania.** São Paulo: Factash, 2012.

MAGOGA, Patrícia Melo; MURARO, Daniel Natal. A ESCOLA PÚBLICA E A SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: A CONTRIBUIÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e236819, 2020.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, p. 107–127, jan. 2018.

JUVENTUDE E REDE PRIVADA DE ENSINO: PARADIGMAS PARA A ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA RELIGIÃO

Fagner José de Andrade ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho tem o intuito de nos introduzir sobre um projeto que já está sendo desenvolvido na pesquisa de Doutorado em Antropologia, que visa compreender os processos pelos quais os jovens do ensino médio em escolas privadas vão formulando sua perspectiva em torno da religião. A partir dessa abordagem, entender como isso impacta diretamente na formação de sua identidade e como isso vai se associando a um discurso religioso que mais ainda nos últimos tempos tem se configurado ao âmbito político, repercutindo diretamente na cultura e nas socializações. A juventude de classe média tem indiscutivelmente influenciado não apenas a cultura, mas também aspectos religiosos que tem muito a nos dizer, tanto do ponto de vista dos novos modelos de experiência religiosa, mais abertas, diversas e com outras configurações, como também de seu impacto direto nas vivências em grupos e debates em sala de aula. Nossa proposta utiliza-se da metodologia própria da antropologia, o trabalho etnográfico com observação participante, adaptando-a a realidade que estamos inseridos, tanto no manter o nome da escola em sigilo, como a não realização de entrevistas com os jovens, por serem ainda menores de

1 Doutorando em Antropologia-PPGA/Universidade Federal de Pernambuco, E-mail: yertcad@gmail.com.

idade. Alguns dos nossos mecanismos utilizados para ter acesso a dados de nossos informantes é a aplicação de redação com temas motivadores e as rodas de conversas realizadas nas turmas do ensino médio.

2 DESENVOLVIMENTO

A antropologia como uma grande ciência que tem a capacidade de agregar tantos olhares nos possibilita vislumbrar diversos fenômenos sociais que muitas vezes passa despercebido no nosso cotidiano. Com seu esforço teórico e metodológico, muitas são as perspectivas que podemos alcançar e nos direcionar a pesquisar e compreender, a antropologia da educação, por exemplo, faz parte de um grupo de subáreas que tem investigado os diversos aspectos relacionados a educação e sociedade. No caso de nossa pesquisa nos ancoramos na antropologia da religião a fim de tecer essa reflexão no intuito de compreender o quanto o campo educacional privado na cidade de Recife nos possibilita fazer uma leitura não apenas da realidade política e econômica, mas do campo religioso e o quanto isso pode impactar diretamente outros âmbitos desde a chamada “identidade nacional”; a concepção de religião e conexão com aspectos “sagrados” relacionados a crenças e a cosmologias. Nossa pesquisa já teve início, estamos realizando em escolas da região metropolitana do Recife, por questões éticas não revelamos nomes e localizações específicas. Em nossas primeiras abordagens já podemos trazer para debate algumas categorias elencadas, principalmente no que concerne a escola que chamarei aqui de número 01, uma das principais características que já destacamos diz respeito não apenas a sua identidade laica, mas uma própria relação que é assumida pelos alunos, no trato e na necessidade de não fazer de sua confissão religiosa algo direcionador de suas práticas sociais e coletivas. Uma das experiências mais significativas está relacionada a turma do terceiro ano do ensino médio, que se destaca por sua grande diversidade de crenças, que pontua entre evangélicos, católicos, alunos que se consideram da bruxaria e outros espíritas e ateus.

A princípio nossa proposta pode parecer um relato do campo, porém, vale frisar que as categorias como laicidade, respeito as diferenças religiosas e culturais, a não expressão da escola em dias conhecidos como feriados

cristãos e a não utilização de nenhum símbolo material ou verbal religioso, torna-se um dado indicativo de um contexto no qual se predomina uma laicidade que mesmo aparentemente impositiva, torna-se no diálogo dos estudantes uma necessidade para as boas relações. Entretanto componentes da equipe dirigente da escola nos relatam que isso acaba se tornando uma problemática, pois na visão desses interlocutores, “a religião tem um papel fundamental no “bem viver”² e no crescimento sadio desses jovens”. Outro ponto que já conseguimos identificar, diz respeito ao quanto muitos dos pais evangélicos interferem na participação dos seus filhos em eventos que estão relacionados a cultura, como carnaval, festas juninas e outras categorizadas como “festas do mundo”, além, da influência de pais que se consideram ateus e que entram em conflito com a equipe gestora se seus filhos sofrerem algum tipo de constrangimento por parte de trabalhadores da escola ou dos próprios alunos com discursos relacionados ao âmbito religioso, principalmente o cristão.

Desta forma, nos percebemos diante de algumas problemáticas e categorias que serão exploradas pela antropologia, tais como laicidade, crenças, “identidade cristã”, juventude, modernidade e a própria política. Para isso nos utilizaremos das discussões de Dietz (2012 e 2016) sobre a abordagem da diversidade sociocultural, as críticas a determinadas essencializações presentes na sociedade, outro aspecto que devemos levar em consideração são as desigualdades do próprio ambiente escolar no que concerna ideia de habitus (Bourdieu, 2014), pois com ela podemos analisar as estruturas sociais, a escola é um espaço social onde os “princípios” são expressos de maneira plural. E por fim as próprias reflexões de Peter Berger (2017) sobre a modernidade e os pluralismos enquanto religião como um paradigma a ser refletido na contemporaneidade.

3 CONCLUSÕES

O cenário educacional tem muito a nos revelar tanto do ponto de vista social, cultural e religioso. Identificar essas categorias possibilita fazer uma leitura mais aprofundada sobre o que torna a chamada “identidade

2 Categoria apresentada por uma profissional da escola que atua no setor de psicologia da mesma.

nacional” um fator complexo e repleto de elementos, entre eles o religioso que nos últimos tempos tem se tornado um dos quesitos mais importantes e decisivos, principalmente no processo eleitoral. A antropologia como uma ciência humana e de rica metodologia permite que façamos uma imersão em espaços que muitas vezes não é de fácil acesso, como as escolas privadas que por sua maneira de lidar com o público, restringe determinadas abordagens. Para a antropologia essa realidade acaba também se tornando um dado, essa experiência metodológica tem nos garantido não apenas a coleta e análise de categorias, mas um alargamento da nossa compreensão teórica das possibilidades que o campo de pesquisa pode oferecer a nossa ciência, levando em consideração a educação, classe média, poder econômico, política e a ideia de “identidade nacional”.

Palavras-Chave: Educação; Religião; Rede Privada de Ensino.

4 REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Elementos Para Uma Teoria de Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2014.

BERGER, Peter L. Os múltiplos Altares da Modernidade. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2017.

DIETZ, Gunther. Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad em educación: uma aproximación antropológica, México: FCE, 2012.

_____. “Antropologia, Educação, Alteridades y Desigualdades: um ensayo introductorio”. In: Gusmão, N.; QUADROS, M. T.; DIETZ, G. Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 20, 27 (1), 2016, pp. 11-20.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

21

**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA
PARA CONVIVÊNCIA COM O
SEMIÁRIDO BRASILEIRO**

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM TRÊS MUNICÍPIOS DO SEMIÁRIDO PARAIBANO: UM OLHAR A PARTIR DO ALCANCE DA META 9 DO PNE

Raíssa Oliveira da Silva ¹
Ana Célia Menezes²

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Semiárido. PNE

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE): “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL 2015, p.161). O principal objetivo do PNE consiste na “consolidação de um sistema educacional que garanta o direito ao acesso e à permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania”. (BRASIL 2015, p.11).

O alcance da meta 9 se situa nesse contexto da ‘redução das desigualdades e garantia da cidadania. A luta pelo direito à educação de

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, discente do PIBIC, raissa.silva@academico.ufpb.br

2 Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal - UFPB, anacelia.menezes1@gmail.com

peças jovens e adultas, no Brasil, é histórica e tardia. Desde a instituição da educação pública, em 1889, as pessoas jovens e adultas, particularmente os povos originários e os negros, ficaram sumariamente excluídos desse direito. Essa exclusão resultou no alto índice de analfabetismo que tem atravessado a história da educação brasileira. Inicialmente, tratado como uma questão de “atraso social”, o analfabetismo é enfrentado por sucessivas campanhas. Segundo Paiva (1973), o II Congresso realizado em 1958, explicita a falência das campanhas e estimula o desenvolvimento de experiências locais e a busca de soluções para o problema da educação dos adultos. Em decorrência desse Congresso, surgem movimentos de profissionais da educação que se engajam na luta contra o analfabetismo. “Esses novos profissionais da educação não se vinculam aos renovadores, surgem de modo independente buscando soluções novas.” (PAIVA 1973, p. 163).

A luta dos movimentos sociais pela garantia do direito das pessoas jovens e adultas serem escolarizadas, se estende por décadas. Contudo, o analfabetismo ainda é uma questão a ser superada na sociedade brasileira. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, indicaram que 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não sabiam ler e escrever. Destes, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais. Entre as unidades da federação, as três maiores taxas de analfabetismo foram observadas no Piauí (14,8%), em Alagoas (14,4%) e na Paraíba (13,6%). Esse cenário sinaliza que o analfabetismo tem um território demarcado e parte significativa dele está no nordeste brasileiro, particularmente, no semiárido. O Estado da Paraíba tem mais de 70% do seu território na região semiárida, contabilizando 194 municípios, dos 223 existentes no Estado. Planejar e desenvolver políticas educacionais sem considerar as especificidades que constituem o semiárido paraibano é seguramente contraproducente no enfrentamento das históricas desigualdades educacionais que se perpetuaram nesse território.

O semiárido brasileiro tem sido um território de luta pela garantia do direito à vida, pelo reconhecimento dos territórios e comunidades tradicionais, pelo direito à terra, à água, pela preservação da biodiversidade; pelo direito à educação. A educação tem se afirmado como um

estratégico território a ser ocupado. E, a partir deste entendimento, emerge no semiárido, o movimento popular de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSA), cujo princípio central é a contextualização (Martins, 2004)

A política de educação de jovens e adultos, quando pensada a partir deste princípio, no contexto semiárido, desconstrói o modelo predatório que orientou políticas clientelistas e tuteladas em todas as áreas, inclusive na educacional. A ECSA é o referencial que se constitui como aporte para esta pesquisa, cuja questão é: **qual o alcance da meta 9 em três municípios do semiárido paraibano? qual a situação da Educação de Jovens e Adultos nos municípios pesquisados?** Nosso objetivo é mensurar o alcance da meta 9 dimensionando a situação da Educação de Jovens e Adultos em três municípios do sertão paraibano. Referencial teórico: Paiva (1973), Martins (2004) e Dourado (2002; 2010;). Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, documental, cuja fontes principais são os Planos Municipais de Educação e os relatórios de monitoramento disponibilizados no portal público: ‘PNE em Movimento.’

DESENVOLVIMENTO

Neste artigo, nos reportamos ao estudo da meta 9 do PNE em três municípios dos sertão paraibano: Cajazeiras, Poço de José de Moura e Poço Dantas. Começamos pelo detalhamento da meta e distinção dos indicadores que a compõe: A) elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e B) até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Para uma análise preliminar do alcance da meta é necessário considerar a situação inicial e a situação atual dos municípios no que se refere a esses indicadores, por isso fizemos uma busca no portal, PNE em movimento³, localizamos os planos municipais e os relatórios dos municípios selecionados e organizamos os quadros que seguem:

3 <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao?start=10>

Quadro 1: Taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais:

Município:	Situação inicial (2015)	Meta Prevista(2025)	Situação atual:
Cajazeiras	80,6%	93,5%	86,28%
Poço José de Moura	73,0%	93,5%	80,96%
Poço Dantas	63,5%	93,5%	70,72%

Fonte: quadro elaborado pelas autoras

O quadro acima apresenta uma situação relativamente confortável para os municípios, considerando que em 2025, o maior percentual para o alcance da meta estava em torno de 30% (PD) e o menor 10,59% (CJ), para ser alcançado em 10 (dez) anos. Todavia em 2022, a situação atual mostra uma distância percentualmente significativa para o alcance da meta.

Quadro 2: Redução da taxa de analfabetismo funcional da população jovem e adulta:

Município:	Situação inicial (2015):	Meta Prevista até 2025	Situação atual:
Cajazeiras	34,3%	15,30%	5,68%
Poço José de Moura	47,3%	15,30%	7,96%
Poço Dantas	52,7%	15,30%	7,22%

Fonte: quadro elaborado pelas autoras

As informações referentes à situação atual foram construídas pelas autoras do texto, pois esses dados não foram localizados nos sites pesquisados. Eles indicam pouco avanço na redução do analfabetismo: Poço Dantas, 7,22%, e Poço José de Moura, 7,96%. Isso nos leva questionar o alcance da meta na vigência do plano. Vale ressaltar que o analfabetismo diz respeito à negação do direito à educação, um direito previsto em nossa Constituição de 1988.

A educação, além de ser um direito, é também uma questão de dignidade e de possibilidade de transformações pessoais e sociais. Freire enfatiza que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”(FREIRE 1979, p.84). O analfabetismo funcional expressa a negação do direito e se constitui como fator limitante no processo de transformação social. Isso decorre da negligência por parte do poder público, como destaca Dourado: “O Estado brasileiro, historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado aos

interesses do setor privado, configura-se por uma enorme dívida social no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública” (DOURADO 2002, p 237). Os dados indicam a continuidade dessa “dívida social”, uma vez que os municípios avançaram pouco no número de pessoas alfabetizadas, como demonstram os quadros acima.

Outro ponto a ser destacado é a falta de informações sobre o alcance das metas dos planos de educação. Isso nos leva a entender que, “em muitos municípios o PME não contribuiu para o avanço na dinâmica de democratização do planejamento e da gestão da educação” (DOURADO 2010, p 685). Informações sobre o andamento e as avaliações do Plano Municipal de Educação, não devem ficar restritos apenas ao poder público. Como afirma Dourado e Azevedo (2016, p. 20.), “a marca do público é a transparência, dar publicidade é dar transparência”. Por isso esses dados devem ser disponibilizados para toda a sociedade, já que a educação é uma questão social.

CONCLUSÕES

Alguns resultados parciais: 1. a inexistência dos dados locais em site públicos. O que nos leva a duas hipóteses: a primeira, que os municípios não realizaram o monitoramento e avaliação do seu plano e a segunda que realizaram, mas não publicizaram. 2. A EJA continua como uma política marginal, sem monitoramento e sem avaliação do Estado e que, possivelmente, chegará ao final da vigência do PNE, com graves déficits sobretudo, nas regiões mais vulneráveis do país, comprometendo o direito dos jovens e adultos do semiárido brasileiro, de acesso, permanência e aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação-Secretaria Executiva Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep- Diretoria de Estudos Educacionais- Dired. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** . Brasília- DF: INEP, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Centro de Estudos Educação e sociedade – CEDES. Campinas: CEDES, 2002.

_____. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins(org). Relações federativas e Sistema Nacional de Educação. Coletânea 1. Recife: anpae, 2016

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos, contribuições à história da educação brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1973.

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semiárido. In: RESAB, Secretaria Executiva (org). Juazeiro: RESAB, 2004.

<https://blogdofurao.com.br/noticia/568/cajazeiras-e-1o-lugar>. Acesso em: 17 de agosto de 2024.

<https://pne.mec.gov.br/#planos>. Acesso em: 17 de agosto de 2024.

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA COMO UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA OS POVOS DO CAMPO

Gabriel de Oliveira Campana ¹
Edmerson dos Santos Reis ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O semiárido brasileiro é marcado pela irregularidade de chuvas e, conseqüentemente durante a maior parte do ano verifica-se um déficit hídrico elevado. Assim sendo, Neri *et al* (2007) propõe a implantação de um novo estilo de vida e de produção sustentáveis dentro desse contexto, considerando as especificidades locais. Entretanto, a educação no campo limita-se a transmissão de conhecimentos já elaborados, a partir de referenciais dos centros urbanos e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia utilizada nas escolas das cidades (Souza, 2013).

Partindo do princípio de que o processo educativo/pedagógico deve ser inovador, inclusivo, contextualizado e comprometido com a emancipação humana, como defendem Reis e Silva (2019), a turma de 2023 do Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) realizou entre os dias 17 e 19 de maio de 2023 uma viagem

1 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA da Universidade do Estado da Bahia – bielcampana@gmail.com.

2 Doutor em Educação, Professor Permanente do PPGESA/UNEB, Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas – DCH-III da UNEB, edmerson.uneb@gmail.com.

pedagógica aos municípios de Monte Santo, Canudos e Uauá. O principal objetivo foi promover reflexões acerca da educação contextualizada, da convivência com o semiárido, da pedagogia da alternância e da formação do imaginário social da seca. Em Monte Santo, município localizado no Território de Identidade Sisal, visitamos a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), localizada na Fazenda Lagoa do Pimentel, que promove uma Educação Contextualizada com base na convivência com o semiárido e na filosofia da pedagogia da alternância.

A principal característica de uma escola família agrícola é o ensino baseado na pedagogia da alternância, e consiste na organização do processo ensino/aprendizagem em dois momentos formativos distintos. Os educandos passam um período de 15 (quinze) dias na escola, e outro período de 15 dias com suas famílias, na sua comunidade realizando as atividades programadas pelos monitores. Outra característica marcante das Escolas Família Agrícola é a promoção de um diálogo dos saberes locais com os universais, vinculando o conteúdo curricular com a realidade dos estudantes.

Essa proposta de ensino tem como objetivo cuidar da formação integral do adolescente e jovem que reside na zona rural, promovendo uma educação contextualizada, estimulando a convivência com o semiárido, além de integrar escola, família e sociedade. Não se pode dissociar educação e contexto, tendo em vista que o processo de contextualização curricular imprime sentido aos saberes e reconhece educando e educadores como protagonistas da práxis pedagógica (Menezes, Reis, Teles, 2019). Ademais educação contextualizada promove um diálogo entre o conhecimento historicamente sistematizado presente na Base Nacional Comum com os saberes do cotidiano e os diferentes aspectos da realidade do mundo além dos muros da escola, garantido assim uma conexão com o global sem que ocorra o isolamento local (Silva, 2011).

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um panorama da EFASE e suas condições de funcionamento a partir dos dados anotados na caderneta de campo durante a visita, dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, destacando sua importância como uma alternativa de educação contextualizada a promoção da convivência das famílias no campo.

2 DESENVOLVIMENTO

Monte Santo, onde está localizado a EFASA é o município de maior extensão do Território de Identidade Sisal, ocupando 3.034,197 km², e o 5º mais populoso com 47.780 residentes (IBGE, 2023). O censo demográfico de 2010³ demonstrou que naquele ano, aproximadamente 83% dos domicílios estavam localizados na zona rural do município, enquanto apenas 17% estão em área urbana (IBGE, 2019). Por sua vez, o Censo Escolar revela que em 2023 foram matriculados em 65 escolas do campo 12.304 estudantes, o que corresponde a 71% do total de matrículas (Brasil, 2023). No entanto, apenas 16 delas possuem biblioteca e sala de leitura e somente 4 contam com laboratório de informática.

A EFASA, onde se matricularam 129 alunos em 2023 (Brasil, 2023), se destaca das estatísticas gerais de precarização da infraestrutura das escolas localizadas em área rural, oferecendo aos estudantes e professores um ambiente bem estruturado e adequado para o processo ensino/aprendizagem.

Fomos recebidos na entrada da escola por um grupo de alunos e uma monitora, que nos guiaram em uma imersão no dia a dia da EFASE. No primeiro bloco estão localizados os dormitórios dos alunos e alunas, banheiros, laboratório, biblioteca, departamento administrativo, sala de informática e refeitório. No segundo, as salas de aula e um espaço de convivência. A escola também possuiu um setor de produção onde os alunos são os responsáveis por cuidar da criação de suíno, caprinos, ovinos, e galinhas de postura.

O processo ensino/aprendizagem é baseado na pedagogia da alternância, no período em que passam com as famílias, além de realizar o caderno de atividades elaborado pelos monitores, os alunos também precisam participar das atividades familiares, comunitária e das associações que porventura façam parte. Essa prática permite que os alunos levem o conteúdo aprendido na escola para a sua família e comunidade, aliás,

3 Até a data da elaboração deste trabalho o IBGE não havia divulgado os dados do Censo de 2022 acerca da população residente por situação do domicílio.

um aluno do 9º ano comentou: “Levo o conhecimento daqui para outros lugares”.

Figura 1 – Pavilhão de salas



Fonte: acervo pessoal do autor

Figura 2 – Espaço de convivência



Fonte: acervo pessoal do autor

Depois de um saboroso almoço coletivo com os estudantes fomos convidados para o “Espaço de Convivência”. Alunas e alunos do último ano do ensino técnico integrado apresentaram uma “mística”. Tratava-se de uma apresentação de rap de autoria própria, cujo tema era o racismo, o preconceito racial e a xenofobia. A apresentação deixou claro que apesar dos estudantes não terem acesso à internet e ao celular durante o período em que passam na escola, isto não impede que esses estejam conectados com as questões atuais, presentes no espaço além dos muros da escola. Ficou evidente que o ensino contextualizado consegue unir os saberes locais aos globais.

3 CONCLUSÕES

A viagem pedagógica desempenhou um papel extremamente relevante no aprimoramento das reflexões das alunas/alunos do PPGESA/DCH-III. A oportunidade de vivenciar de perto o que foi estudado em sala de aula, permitiu compreendermos melhor os conceitos de educação contextualizada, pedagogia da alternância e convivência com o semiárido abordados, estimulando um pensamento crítico e reflexivo.

Muito embora o Censo Escolar demonstre o contínuo fechamento e precarização das escolas do campo, as escolas famílias agrícolas ainda conseguem oferecer aos estudantes e professores um ambiente bem estruturado e adequado para o processo ensino/aprendizagem.

A educação contextualizada permite que os alunos compreendam melhor a realidade em que estão inseridos, estimulando que eles participem ativamente na construção do conhecimento a partir da sua realidade política, econômica e cultural. A EFASE é um exemplo de que é possível implantar um currículo contextualizado na educação, sobretudo na educação dos povos do campo. Trata-se de uma prática necessária para reduzir as desigualdades na educação do campo e que fortalece a proposta da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, formando sujeito comprometidos com este paradigma.

Palavras-chave: Escola do Campo; Pedagogia da Alternância; Educação Contextualizada

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Inepdata**: estatísticas do censo escolar. Brasília, 2023. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **SIDRA**: Tabela 1378. Brasília, 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1378>. Acesso em: 07 ago. 2024.

_____. **Cidades@**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MENEZES, Ana Célia Silva; REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho. Apresentação. In: REIS, Edmerson dos Santos. CARVALHO, Edilane Carvalho Teles (Org.) **Contextualizar a Educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 11-14

NERI, Angelo et al. Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada - IRPAA: educação para a convivência com o semi-árido. In: KÜSTER, Angela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (Org.) **A educação no contexto do semi-árido brasileiro**. 2. ed. Juazeiro: Fundação Konrad Adenauer: Selo Editorial RESAB, 2007. cap. 7, p. 133-140.

REIS, Edmerson dos Santos; SILVA, Adelaide Pereira da. Em defesa da contextualização dos processos educativos e da convivência com o semiárido brasileiro. In: REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho (Org.). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-82.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Org.). **Educação**

Contextualizada: Fundamentos e Práticas. 1. ed. Juazeiro: NEPEC-SAB, 2011. Cap. 1., p. 21-44. *E-book* (197 p.).

SOUZA, Luana Santos. Estabelecendo uma diferença entre educação do campo e educação rural. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado; NÓBREGA, Maria Luciana da Silva (Org.).

Educação e convivência com o semiárido: reflexões por dentro da UNEB. 2. ed. Juazeiro: Selo Editorial Resab, 2013. p. 104 – 114.

A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO – UM RECORTE EPISTEMOLÓGICO NO SEMIÁRIDO BAIANO

Claudia Maisa Antunes Lins ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho traz reflexões teórico-metodológicas a partir de uma epistemologia que envolveu a articulação na fronteira entre campos distintos do conhecimento: Literatura, Sociologia Pós-Colonial e Pedagogia, no âmbito do curso de Pedagogia, Departamento de Ciência Humanas III, Juazeiro/Bahia, no Semiárido baiano. Serão expostos movimentos epistemológicos mediante inserção da Literatura na formação da pedagoga,² tendo na Sociologia Pós-Colonial o alicerce para a construção de práticas pedagógicas com base na ecologia de saberes (Santos, 2010, p. 146-153) e em outra racionalidade, a estético-expressiva (Santos, 2002, p. 71-74), a mais resistente aos processos e redes de colonização, de acordo com Santos.

Tais práticas pedagógicas, no âmbito do ensino, extensão e pesquisa, tratam-se de desdobramentos da tese Diálogos do Riso – Um campo aberto para repensar a arte e a educação (Lins, 2020), que através dos conceitos

1 Doutora em Sociologia Pós-Colonial, Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra/Portugal. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, clins@uneb.br.

2 Os gêneros serão flexionados alternadamente, de forma a facilitar a leitura.

alteridade³, outridade (Ramalho, 2008)⁴ e coautoria (Lins, 2020), sublinha as dimensões poética e política mediante a experiência com a linguagem artística, e as possibilidades pedagógicas daí surgidas, através da Literatura e da Poesia, vivenciando-a como outro modo de pensamento.

A inserção da Literatura e da Poesia na formação do pedagogo não se vincula apenas aos componentes previsíveis como Literatura Infanto Juvenil e Arte e Educação, mas sobretudo encontrando fendas em componentes como Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP (2019) e Estágio Curricular Supervisionado (2018-2022), vivenciando, por dentro destes, o exercício da cumplicidade epistemológica (Santos, 2002) que pode ser estimulada na fronteira (Santos, 2010; Ribeiro, 2001), considerando que a natureza destes componentes, alinhada à Literatura, amplia o campo reflexivo do cenário pedagógico e conseqüentemente o repertório discursivo da pedagoga em formação, reverberando na escrita e na pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Em PPP, Estágio e na pesquisa de campo para o TCC, todo trabalho pedagógico orientou-se pelas oficinas literárias com as próprias estudantes (no contexto dos componentes); com crianças, adolescentes e jovens. Em Estágio (2018) realizamos em escolas públicas da rede municipal; em PPP (2019) começamos com o exercício da leitura e escrita literária, reescrevendo-nos a partir das memórias escolares, e depois nas escolas com as crianças; em 2020 nossa vivência com a Literatura foi por dentro do projeto de extensão Literatura e Vida,⁵ cenário em que a extensão se deu no alcance de nossas solidões compartilhadas, através das páginas dos livros (assincronicamente) e das telas do computador e/ou celular (sincronicamente); em Estágio (2022) e na pesquisa de campo de Iniciação Científica IC (2022-2023) abrimos diálogos em torno das camadas da realidade oferidas pelos contos, crônicas e romances, com jovens estudantes

3 Santos (2002) apresenta três dimensões da racionalidade estético-expressiva: prazer, autoria e artefactualidade discursiva. Lins (2020) apresenta a quarta dimensão, a alteridade.

4 Em *Poetas do Atlântico* (Ramalho, 2008) vamos encontrar uma abordagem em torno do conceito pessoano de «outridade». Os conceitos de interrupção e outridade, na tese *Diálogos do Riso*, abrem o caminho para a apresentação da alteridade como a quarta dimensão da racionalidade estético-expressiva.

5 Projeto de Extensão criado no DCH III/UNEB.

da residência do Centro de Formação Dom José Rodrigues, do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA; do Colégio Estadual Hildete Lomanto, e ainda com estudantes transsexuais do Campus III/UNEB.

Palavras-chave: Literatura. Pedagogia. Sociologia.

2 DESENVOLVIMENTO

Toda essa experiência com a Literatura e a Poesia na formação do pedagogo, no contexto do semiárido baiano, autoriza-nos a trazer à tona para o campo epistemológico da educação contextualizada no Semiárido, a abordagem literária e poética, considerando que os conceitos alteridade, outridade e coautoria, bem como o conhecimento como reconhecimento e autoconhecimento compõem um repertório discursivo que nos conectam ao exercício mediante identidades e identificações.

Trazer a abordagem da dimensão poética para campo teórico da educação contextualizada para convivência com o Semiárido é urgente, uma vez que a poesia promove uma experiência de dilatação da realidade, de recriação de realidades possíveis, não exerce violência sobre as coisas no ato de conhecer, está interessada na multiplicidade, que “é o caminho que a poesia procura” (Zambrano, 2000, p. 66). O conhecimento alcançado pela linguagem poética acontece na perspectiva intimista, sem comprometer a interioridade (*Ibid.*, p. 23), dando vazão as potencialidades existentes; uma forma de “transver” (Barros, 2010, p. 350) o mundo.

Outro exercício no ato de conhecer, trata-se de um trabalho quase arqueológico, encontrar realidades submergidas pelo pensamento moderno ocidental, trazendo-as à tona. Falo dos procedimentos meta-pedagógicos: “pedagogia das ausências” e “pedagogia das emergências” (Lins, 2020, p. 155), estes originados dos procedimentos meta-sociológico (Santos, 2010, p. 87-125), a primeira demonstra que “o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, como uma alternativa não-credível ao que existe” (*Ibid.*, p. 95); a segunda faz o exercício de contrair o futuro, e criar outras realidades potentes, um trabalho que já vem ganhando relevo na prática da convivência nas comunidades, uma prática que é pedagógica e poética, por nos oferecer uma linguagem lúcida e

lúdica ao mesmo tempo, e sustentar os sonhos de realidades possíveis e suas potencialidades.

Soma-se ainda o exercício de ler, ler-se, de ler a realidade, mundos (Freire, 1989) e pessoas, o que leva a outro exercício potente que é o de escrever-se, individual e coletivamente, escrever-se para conhecer-se, reconhecer-se, autoconhecer-se; considerando que a base do sentimento poético é de temperamento emocional, e é essencialmente coletivo como afirma Pessoa (2006: 163), num exercício ininterrupto da outridade, que é o caminho para vivenciar plenamente a beleza, a necessidade do outro; Mãe, em “A desumanização” diz: “sem um diálogo não há beleza” (2016: 42). Tal experiência coletiva com a literatura e a poesia abriu-nos para a alteridade como uma das dimensões da racionalidade estético-expressiva (Lins, 2020).

3 CONCLUSÕES

A Literatura e a Poesia proporcionaram vivenciar as dimensões da ludicidade, da abordagem intimista da realidade, das “interrupções” (Ramalho, 2008) possíveis para o exercício da “outridade” (*Ibid.*), observar os aspectos da subjetividade e objetividade a partir da linguagem e outros modos de pensamento. Levou-nos ainda a sentir concretamente a temperatura das palavras, vivenciar o caminho de ida e volta dessas palavras que compõem uma escrita viva.

Dentre obras lidas/vividas experimentamos a consciência crítica exercida pela racionalidade estético-expressiva; a ativação da imaginação através da memória inventada; experimentamos uma realidade do outro que era, também, nossa; vivenciamos sentimentos intimistas do cotidiano que transbordaram as páginas do livro, encontrando-nos; observamos de perto a costura entre a ficção e a realidade. A Literatura, enquanto linguagem artífica, fala da realidade através da ficção e nos dá a certeza do único tempo que temos: o presente, assim a beleza está para o brincar (Maturana & Verden-Zöller, 2004), e o brincar para a beleza.

Deste percurso surgem projetos de extensão: “Literatura e Vida”, “Literatura, Infâncias e juventudes no Semiárido Brasileiro”; projeto de pesquisa “A coautoria e o exercício de outridade na criação literária:

identidades e identificações”, e deste os subprojetos de IC: “Histórias trançadas: o movimento de se ver no outro, se reconhecer no outro e ser o outro” (Emanuelle Matias); “A literatura e as vivências de travestis, mulheres e homens trans”, (Isla Nascimento); “Escrevivência: Nossos mundos”, (Ingrid Silva); organizados em artigos, apresentados/publicados no XII Workshop Nacional e III Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro/2023.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

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

LINS, Claudia Maisa Antunes. **Diálogos do Riso: Um campo aberto para repensar a arte e a educação**. Universidade de Coimbra, Coimbra – Portugal, 2020.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. Porto: Editora Porto, 2016.

MATURANA, Humberto R. & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo, Palas Atenas, 2004.

PESSOA, Fernando. **Prosa publicada em vida**; edição Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

RAMALHO, Maria Irene. **Poetas do Atlântico. Fernando Pessoa e o modernismo anglo-americano**. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

RIBEIRO, António Sousa. **A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira**. In: Santos, Boaventura de Sousa. *Globalização: Fatalidade ou utopia?* Porto – Portugal: Editora Afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão Indolente –
Contra o desperdício da experiência.** Porto: Editora Afrontamento,
2002.

_____. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política.**
Porto – Portugal: Editora Afrontamento, 2ª edição, julho de 2010.

ZAMBRANO, Maria. **A metáfora do coração e outros escritos;**
Tradução: José Bento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.

CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: A REALIDADE DA ECO ESCOLA THOMAS A KEMPIS-PEDRO II-PI

Márcia Valéria de Sousa Nogueira ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Há um confronto entre modelo igualmente insano de agricultura imposto à sociedade pelo mesmo “caminho usual dos negócios” com os ricos processos de reconstituição ou restauração da função social da escola pública nos territórios camponeses que se movem centralmente pelo trabalho vivo de restauração da função social e ambiental da terra (Caldart, 2020).

É dentro desse contexto que a Ecoescola Thomas a Kempis, situada no Sítio Revedor, a 2,5 km da sede do município de Pedro II, no Estado do Piauí, vivencia. Essa escola, foi fundada em 2001 pelo Centro de Formação Mandacaru e mantida pelo próprio Centro em parceria com a Prefeitura Municipal de Pedro II e o Governo do Estado do Piauí via Secretaria de Educação (SEDUC) e se constitui como uma instituição de ensino filantrópica. Atende, gratuitamente, a crianças e jovens do campo e da cidade (desde que tenham vínculo com o campo) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em regime de tempo integral.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinar (PPGFPI)- Universidade de Pernambuco (UPE) campus Petrolina. Graduada do Curso de Biologia da Universidade Federal do Piauí-PI, marciavalerianogueira21@gmail.com.

A escolha para estudar a unidade escolar, partiu das contradições entre o avanço do sistema capitalista e por apresentar no seu currículo a agroecologia como parte integrante do processo formativo desde a sua origem e, ao mesmo tempo associando à educação contextualizada para convivência com o semiárido.

Dentro desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os princípios da Educação para a Convivência com o Semiárido adotado na Eco Escola Thomas a Kempis.

Para alcançar o objetivo, a metodologia percorrida ocorreu mediante quatro eixos operacionais:

- a. **Organização de pesquisa bibliográfica: A Educação do Campo/Convivência com o Semiárido;**
- b. **Análise documental;**
- c. **Prática de campo;**
- d. **Análise de Dados.**

O estudo é fruto da dissertação do mestrado **Educação no/do campo e Agroecologia**: uma análise pedagógica da Ecoescola Thomas A Kempis-PI, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). Portanto, por hora concluída, mas é processual, pois na relação com o método de análise e teoria/ prática, significa que o mesmo se dá no movimento entre pensamento-pensante, pensamento-pensado e realidade.

Palavras-chaves: Educação. Ensino. Terra.

2 DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa ocorreu na Eco Escola Thomas a Kempys no Território dos Cocais² que possui uma população de 391.759 habitantes

2 Os respectivos territórios foram criados pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), tendo como base o conceito de desenvolvimento rural, mais especificamente do Desenvolvimento Territorial Rural (DTR) que por sua vez divide o país em territórios rurais. O MDA organizou os territórios por região e estados, totalizando 243 territórios rurais. Através do Decreto de 25 de fevereiro de 2008 instituiu o Programa Territórios da Cidadania com objetivo de promover e acelerar a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de

e características climáticas diferentes, em virtude de ser área de transição entre a Caatinga (clima semiárido) e a Mata dos Cocais (clima equatorial), mesmo assim, no contexto da educação, a metodologia adotada é da convivência com semiárido a exemplo do município Pedro II, área de análise da pesquisa. O município em destaque, possui uma grande riqueza natural como minas de opalas, exploradas desde 1942. Que movimentam a economia da cidade, tendo como ponto forte de comercialização o Festival de Inverno - um evento artístico-cultural de caráter anual. No entanto, é a agricultura camponesa a economia importante por ser garantidora da vida humana.

No referido município, encontra-se localizada a escola - Eco Escola Thomas a Kempis³ - no sítio Revedor a 2,5km da sede com área significativa 19ha, criada no ano 2001 pelo Centro de Formação Mandacaru⁴ (CFM). É composta por 80 canteiros para produção de hortaliças, 02 áreas sombreadas de hortaliças, 01 aprisco, 01 galinheiro, 01 apiário, 01 área para fruticultura, 01 estufa, 01 estufa sementeira e 16 cisternas, atendendo diretamente a 170 estudantes. Os estudantes são oriundos de 34 espaços rurais e duas áreas urbanas - dois bairros (Pedro II e Lagoa de São Francisco) cujas famílias tem como renda complementar auxílio do Governo Federal a exemplo do -Bolsa Família.

Dessa forma, munidos pelos sentimentos da Teologia da Libertação, as pastorais que formam o Centro de Formação Mandacaru (CFM) fundaram a EcoEscola no ano de 2001. Mesmo optando pela escola de tempo

gênero, raça e etnia, mediante estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. No Piauí, a Lei Complementar nº 87 de 22/08/2007 estabelece para fins de planejamento a instituição de 11 territórios de Desenvolvimentos do estado. (BRASIL, 2008).

- 3 O nome da instituição está ligado a dois aspectos. O primeiro, Ecoescola, por adotar em seu currículo a educação ambiental; o segundo, Thomas a Kempis, trata-se de uma homenagem ao monge copista medieval, nascido na cidade de Kempis, Alemanha. Os paroquianos desta cidade, foram os responsáveis pela doação para a compra do terreno e da estrutura física inicial da escola (G1-CFM).
- 4 Centro de Formação Mandacaru foi fundado em 30.09.1991 em virtude da divergência ideológica entre o grupo de assistentes pastorais que se identificava com a Teologia da Libertação e o pároco do município que pertencia a um outro ramo da igreja. A Fundação, em sua origem, tinha e tem por intenção dar continuidade aos trabalhos socioeducativos nas comunidades pobres da cidade e do campo. Por ser ligada à igreja tem recebido recursos de entidades alemãs como sua principal renda. (G1-CFM).

integral no ano de 2006, permaneceu as especificidades contidas em sua origem como: a participação dos pais agricultores nas atividades da escola, visível na foto que segue:

Foto 01 - Pais e Professores na construção da horta escolar



Fonte: Arquivo da EcoEscola (2022).

Desse modo, a foto acima expressa o que é legitimada pelo estudante-2 e os docentes 2 e 3 emitem:

Eles ensinam nossos pais a produzir frutos, principalmente fazer hortas de modo ecológico, a criar da maneira certa os animais e, ainda, no cultivo de plantas e frutos para o consumo! (E-01).

A escola prioriza muito a prática da agricultura familiar, mostrando que se pode viver da “terra” e que podemos produzir diferentes tipos de alimentos de forma natural e em família, proporciona diversas práticas aos alunos, capacitando-os para uma melhor vida no campo e que possam repassar esses ensinamentos ao restante da família (D MA- 02).

Além da assistência prestada pelo Centro de Formação Mandacaru, a escola promove práticas que incentivam a agricultura familiar e os alunos participam de atividades de acompanhamento de algumas famílias produtoras (D A -03).

A partir da realidade mencionada, percebe-se que a Ecoescola, por meio do Centro Formação Mandacaru (CFM), mantém os princípios da

Educação para Convivência com semiárido entre eles, a metodologia de projetos que atendam a necessidade da escola e da comunidade.

No diálogo do docente-2 destacam-se questões teórico/práticas que são ensinadas aos alunos para que eles possam contribuir com a família nas suas propriedades, conforme foto a seguir.

Foto 2 - Aula prática



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Nos anos de 2016, insere-se a metodologia de uma educação contextualizada com o semiárido (ver quadro abaixo) por acreditar que a metodologia em questão contribui para que se conviva com as peculiaridades climáticas e proporcione nova aprendizagem sobre seus limites e potencialidades.

Quadro 1: Temas dos planos de estudo- 1ª e 2ª séries

1º	Família e Comunidade	1º PE: Projeto das Humanas - Fiapos de Nossas Raízes 2º PE: Acesso à terra e à água em minha família e comunidade 3º PE: Aspectos culturais da família e comunidades 4º PE: Poder político, representações e organizações com a comunidade. 5º PE: Aspectos culturais da família e comunidade
----	-----------------------------	---

2º	Convivência com o Semiárido	<p>1º PE: Caprinos na minha comunidade</p> <p>2º PE: Principais hortaliças e a época apropriada para o seu cultivo, considerando os fatores climáticos na minha comunidade.</p> <p>3º PE: Fruteiras adaptadas ao bioma-Caatinga.</p> <p>4º PE: Introdução e Manejo as Aves da minha região.</p> <p>5º PE: Avaliação da Safra e aproveitamento das pastagens</p>
----	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Conforme o quadro acima os planos de estudo correspondem a dez quinzenas, sendo assim, cinco planos. Dessa forma, trabalha-se um plano de estudo em duas sessões, a partir do tema gerador onde acontecem as intervenções externas - visitas, palestras.

Nessa perspectiva, é analisado por Lima (2011 p. 95) ao enfatizar que o objetivo principal

é contextualizar o ensino-aprendizagem tendo como base o semiárido, enquanto espaço de promoção do conhecimento, de novos valores, divulgação de tecnologias apropriadas à realidade, considerando suas potencialidades e limitações.

Para Martins (2022), o que está por trás, portanto, da ideia de “educação para a Convivência com o Semiárido” é, antes de qualquer coisa, a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos. O estudo da convivência passa pela escolarização de temas locais tomando em suas amplitudes, o que implica não em tratar apenas como temáticas já estabelecidas, nem de recorrer ao saber popular. Trata-se de agregar aos conteúdos locais novos saberes.

Na análise de Reis (2010, p. 123), a convivência com o Semiárido é “Uma educação que precisa fazer sentido na realidade viva pelas pessoas, no lugar onde elas vivem, se não, ela desconsidera todas as particularidades locais”. Dessa forma Educação para Convivência com o Semiárido para os autores trata-se de uma proposta que busca contextualizar o ensino-aprendizagem com o local, considerando as potencialidades e limitações na busca de desenvolver a vida na região, relacionando com os saberes culturais e valores da comunidade.

Os pesquisadores Lima (2011), Martins (2022) e Reis (2010) acreditam nessa metodologia como sendo aquela que possibilitará ao semiárido uma educação melhor, já que para eles constitui em si uma realidade particular,

com suas problemáticas, por isso merece e deve ser tematizada na escola. Para esses autores, esta metodologia envolve princípios pedagógicos com valorização do cotidiano e seu contexto local, compreensão histórica, cultural, diálogo entre os sujeitos e comunidade, troca de experiências e saberes.

Os autores sugerem que a metodologia para Convivência com o Semiárido seja implantada nas escolas, em especial, no campo, a partir do processo formativo dos professores tendo o local, ou seja o semiárido, como ponto de partida e de chegada.

Pois, para Lima (2011, p.97).

A proposta de educação contextualizada não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, mas precisa assumir um caráter político de transformação. Não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica, dentro de quatro paredes, sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais que tanto influenciam a vida dos sujeitos.do

Nessa lógica evidencia que a Educação para convivência com o semiárido, está de acordo com a matriz curricular que tem especificidades nacionais, como propõem o currículo do Piauí, na Resolução 2022, no Art. 68 (p.41 grifo nosso) “Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na **realidade do lugar** e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas”.

3 CONCLUSÕES

O estudo proposto foi de grande relevância pela necessidade de compreender que escolas localizadas no campo podem inserir na sala de aula a realidade vivenciada ou não. E que uma das alternativas para inserir esse contexto na escola é a adoção da metodologia de Educação para Convivência com o Semiárido, que mesmo diante de tantos desafios com a matriz imposta pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí consegue realizar atividades que aproximem os alunos das suas realidades.

Portanto, a EcoEscola Thomas a Kempis tenta uma aproximação com a matriz pedagógica em três dimensões: prática, ciência e luta, pois, “as

práticas e lutas orientam a produção da ciência; a ciência fundamenta as lutas e reorienta práticas” (Caldart, 2019; p.05).

4 REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

LIMA, Elmo de S. **Formação Continuada dos Professores no Semiárido**: ressignificando saberes e práticas. Teresina. EDUFPI, 2011.

MARTINS, Josemar S. **Tecendo a Rede**: Notícia Crítica do trabalho de Descolonização Curricular no Semi-árido Brasileiro e outras Excedências. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2006. Disponível em <<http://www.repositório.ufba.br>> Acesso em 15 de maio de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 26 Ed. Petrópolis RJ, Vozes, 2007.

REIS, Edmerson, S. **Educação para Convivência com o semiárido**: desafios e possibilidades. In: Conceição de Maria de Sousa; Elmo de Souza Lima; Maria Luiza de Cantalice; Maria Tereza de Alencar. Waldirene Alves de Lopes. INSA. Campina Grande, 2010.

ENTRE BRINCADEIRAS E DIREITOS: ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA DA PERSPECTIVA DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Rita de Cassia Borges de Almeida¹
Valdir Alves Ferreira ²

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo Contextualizada na perspectiva de convivência com o Semiárido se destaca por priorizar o desenvolvimento integral das pessoas. Por meio de abordagens que rompem com o ensino tradicional, ela redefine a prática educacional, alinhando-a à realidade específica na região semiárida da Bahia. Semelhante abordagem visa construir novos conhecimentos, destacando a valorização da identidade, cultura, sociedade e saberes historicamente produzidos.

Este texto visa apresentar experiências concretas realizadas no ano de 2023 pela equipe do Programa de Educação do Campo Contextualizada (PECONTE) em comunidades do campo de municípios do Semiárido baiano.

Para alcançar esse objetivo, delineamos os seguintes caminhos metodológicos. Primeiramente, faremos uma rápida abordagem da história do

- 1 Graduada em História pela UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana- Ba. Orientadora educacional no Programa de Educação do Campo Contextualizada – MOC.rita@moc.org.br
- 2 Graduado em Pedagogia pela UNEB- Universidade do Estado da Bahia- Ba. Especialista em educação do campo – IFbaiano, Serrinha. Orientador educacional no Programa de Educação do Campo Contextualizada –MOC. Valdir@moc.org.br

Movimento de Organização Comunitária (MOC), do projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) e do Baú de Leitura, contextualizando suas iniciativas e impactos nas comunidades do Semiárido baiano, na perspectiva da construção de um ambiente educacional mais inclusivo, interativo, dialógico e eficaz, vislumbrando uma educação não sexista, antirracista, com sentimento de pertencimento e valorização de identidade dos sujeitos.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Ao brincar, as crianças são impulsionadas pelo prazer de expressar sua ludicidade, estabelecendo interações com seus colegas, adultos e o ambiente ao seu redor. Segundo Gomes (2004), a ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, sendo a expressão do sujeito capaz de atribuir significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo.

Portanto, é fundamental que as educadoras e os educadores reflitam sobre a utilização de diversas linguagens, estimulando formas de expressão e criatividade nas crianças. Conforme Freire (2000, p. 30), “Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta”.

O princípio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), enfatiza a importância da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Esses elementos são fundamentais para promover um ambiente educacional que valorize a diversidade, estimule o desenvolvimento integral das crianças e favoreça sua participação ativa no processo de construção do conhecimento.

O despertar da curiosidade faz parte da proposta CAT e Baú de Leitura, e o lúdico amplia as possibilidades das crianças experimentarem e descobrir novos conhecimentos, além de ser um ambiente bem propício para a melhor o desenvolvimento sensorial, a interação, socialização e o despertar da solidariedade.

O Projeto CAT, originado em 1994, concentra-se na formação de professores das escolas do campo, utilizando uma metodologia específica que dialoga com a realidade da vida

campe sina, buscando transformar e contribuir para o desenvolvimento sustentável. Com base nessa experiência e na metodologia do CAT, o MOC criou, em 1999, o Projeto Baú de Leitura. Essa iniciativa visa incentivar a leitura lúdica nas escolas do campo, combater o trabalho infantil e aprimorar a qualidade da educação (Carneiro, 2011, p. 1).

Nessa dimensão, com as abordagens de diversas modalidades de atividades lúdicas, buscamos oportunizar momentos lúdicos para melhorar o ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes a partir da educação contextualizada, antirracista e não sexista, buscando proporcionar um ambiente que a criança e adolescente possam conquistar melhores condições para seu desenvolvimento integral.

Essas abordagens buscam fomentar a interação social e construir a concepção de cooperatividade, estimulando a criatividade e promovendo o respeito mútuo, a cultura da paz e a diversidade cultural. Além disso, auxiliam na sensibilização e no despertar da tomada de consciência das crianças e adolescentes sobre seus direitos e deveres cidadãos.

Seguindo o passo a passo do CAT, a atividade inicia-se com questionamentos que desempenham o papel de diagnóstico (momento do Conhecer - da pesquisa-ação), permitindo conhecer os conhecimentos prévios das educandas e educandos e as características específicas da comunidade.

Nesse sentido, questões como quais brincadeiras praticadas pelas crianças, quais as características do meio ambiente da sua comunidade, qual a história do seu lugar, etc, nos dão informações fundamentais para compreender a realidade de cada localidade, suas particularidades, tradições e cultura, além de suas demandas e desafios a serem superados.

Dessa maneira, com essas experiências alinhadas à perspectiva de trabalho do CAT, buscamos dialogar sobre essas práticas e fortalecer a identidade que cada uma carrega – assim, essas metodologias podem ser utilizadas para incentivar a valorização do território, sua biodiversidade, a diversidade e a cultura local.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Figura 3 – Momento de brincar com o rabo de arraia confeccionado pelas crianças, comunidade Mandassaia I, Riachão do Jacuípe (BA) – 28/09/2023.



Fonte: Arquivo PECONTE/MOC.

Existem inúmeras possibilidades de brinquedos e brincadeiras que podem ser confeccionados/realizadas com crianças e adolescentes, utilizando-se recursos de baixo custo ou materiais naturais encontrados em cada localidade. Uma experiência de confecção de brinquedo foi o rabo de arraia, que consiste em um fio de cordão ou sisal amarrado com tiras de papel crepom colorido, formando um brinquedo semelhante à fita rítmica da ginástica olímpica. Após a construção, as crianças compartilham os brinquedos e tiveram a oportunidade de explorar áreas ao ar livre ao redor da escola para brincar.

Essa atividade não apenas proporciona uma experiência divertida e lúdica, mas também promove a criatividade, a interação social entre as crianças, o trabalho artesanal e a expressão corporal. A utilização de materiais simples e acessíveis contribui para a adaptabilidade da proposta em diferentes contextos, incentivando a participação ativa e a expressão criativa dos participantes.

Essa atividade fez parte da campanha “Vozes Fortes, Vidas Protegidas – Pelo fim da violência contra meninas e mulheres”, promovida pelo MOC. A proposta do dia lúdico teve como objetivo trabalhar o conceito de diversidade de forma prática e interativa com as crianças. Assim, a atividade teve como centralidade a participação efetiva de meninas e meninos.

Figura 2 – Realização da atividade “Balões da diversidade” na Escola municipal Senhora Santana, comunidade Lagoa das Cabras, Santaluz (BA) – 14/11/2023.



Fonte: Arquivo PECONTE/MOC.

Dentro da programação do dia lúdico, foi realizada uma dinâmica com balões infláveis coloridos para que as crianças escolhessem a cor de sua preferência e personalizassem o objeto usando sua criatividade.

Desde a escolha das cores dos balões foi observado se a turma reproduzia divisão por gênero. A liberdade criativa na personalização dos balões foi fundamental para que cada aluno se expressasse e apresentasse sua criação, destacando a diversidade na sociedade. Foram observadas as particularidades de cada participante, incluindo a multiplicidade de cores e formas escolhidas. A partir dessas observações, trabalharam-se conceitos importantes, como respeito, empatia e valorização da diversidade.

Essas experiências realizadas pelo PECONTE são apenas alguns exemplos para demonstrar o leque de possibilidades para se trabalhar com Educação do Campo de forma contextualizada com a realidade, tendo em vista a formação integral das crianças e adolescentes, a partir de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo, lúdico e criativo.

Além dessas experiências aqui relatadas, podemos chamar a atenção para outras possibilidades de trabalhar a Educação do Campo Contextualizada para convivência com o Semiárido de forma lúdica e criativa, como propor momentos de lazer, visitas de campo, construção

de hortas comunitárias, promover intercâmbio entre crianças de outras localidades para troca de saberes, construção de jogos, etc.

CONCLUSÃO

Em conclusão, as propostas metodológicas apresentadas a partir da atuação do PECONTE para a Educação do Campo Contextualizada para convivência com o Semiárido refletem um compromisso com a integração entre a prática pedagógica e a realidade vivenciada pelos educandos/as. A abordagem, baseada nos princípios do MOC, utilizando o método do CAT/Baú de Leitura, destaca-se pela valorização de uma educação contextualizada, promovendo criatividade, ludicidade, sensibilidade e solidariedade.

Através de atividades como confecção de brinquedos, brincadeiras ao ar livre e análise de materiais audiovisuais, são propostas que visam não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover uma educação integral, baseadas nos princípios de respeito, empatia e valorização das identidades. A ênfase na participação ativa das crianças, permitindo que se expressem, contribui para um ambiente educacional inclusivo, criativo e enriquecedor.

Assim, esses são exemplos de atividades lúdicas que podem ser utilizadas a partir de uma educação não sexista e contra o racismo, promovendo o respeito à diversidade desde a infância. A liberdade criativa proporcionada aos alunos é uma demonstração concreta de como a educação pode ser um instrumento de transformação social, promovendo valores fundamentais para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

CARNEIRO, V. M. O. **Educação do Campo Contextualizada no Semiárido**: o Movimento de Organização Comunitária – MOC. Feira de Santana, 2011. Mimeo.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, C. L. (org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ENTRE TRADIÇÃO E HISTÓRIA: AS LENDAS EM TORNO DA PEDRA FURADA

Beatriz de Assis Bezerra ¹
Beatriz de Freitas Tenório ²
Ana Clara Tavares ³
Samuel Othon de Souza⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Na contemporaneidade, é sabido que há na sociedade brasileira, desafios no ensino de história. Tal dificuldade se manifesta, também, em grandes municípios. De acordo com o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (Ioeb), as cidades pequenas têm melhores oportunidades de educação. Uma pesquisa realizada em Sobral, Groaíras e Porteiras, no Ceará, por exemplo, expressa que municípios de menor porte são mais bem classificados no que diz respeito à qualidade de educação, enquanto as grandes metrópoles mostram resultados abaixo do desejado.

Para clarificar, Sobral possui uma população de 202 mil habitantes, de acordo com o IBGE, é o maior município entre os dez melhores da avaliação com uma nota de 6,1, a melhor dentre os outros municípios. No entanto, Rio de Janeiro possui uma população de 6 milhões de habitantes e apresenta uma nota de 4,4, aparecendo na 11ª colocação do ranking.

1 Estudante do ensino médio da EREM Quitéria Wanderley Simões, biaassisbezerra@gmail.com.

2 Estudante do ensino médio da EREM Quitéria Wanderley Simões, tenoriobeatriz42@gmail.com.

3 Estudante do ensino médio da EREM Quitéria Wanderley Simões, clarinhatavares1002@gmail.com.

4 Doutor pelo curso de Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, othon.samuel@gmail.com.

Segundo o coordenador de projetos da Fundação Lemann, Ernesto Martins Faria, as cidades menores compõe uma gestão de educação mais centralizada, os impactos de uma boa política pública são mais nítidos e uniformes. Em contrapartida, quando a administração falha, o problema é refletido de maneira mais dramática, apresentando falhas na estrutura corporal da escola e educativa, ademais que prejudica a forma de aprendizado dos estudantes. Já as metrópoles têm dificuldades de fazer o ensino de qualidade chegar a toda sua rede.

Como as capitais têm uma grande extensão, dentro delas há regiões que se destacam nas melhorias de ensino, como boas notas da avaliação, porém, há outras regiões que não se

destacam tão bem assim. Algumas regiões possuem certa dificuldade de ensinar e aprender, sem contar com a desorganização dos cargos itinerários, a falta de prática nas aulas e a falta de compromisso do professor e dos estudantes em educar e ser educado.

Este fato mostra que, apesar dos desafios diários na escola, ainda está sendo posto em prática um sistema de ensino preparado para lidar com realidades emaranhadas, porém em um processo devagar e com muitas revisões a serem feitas.

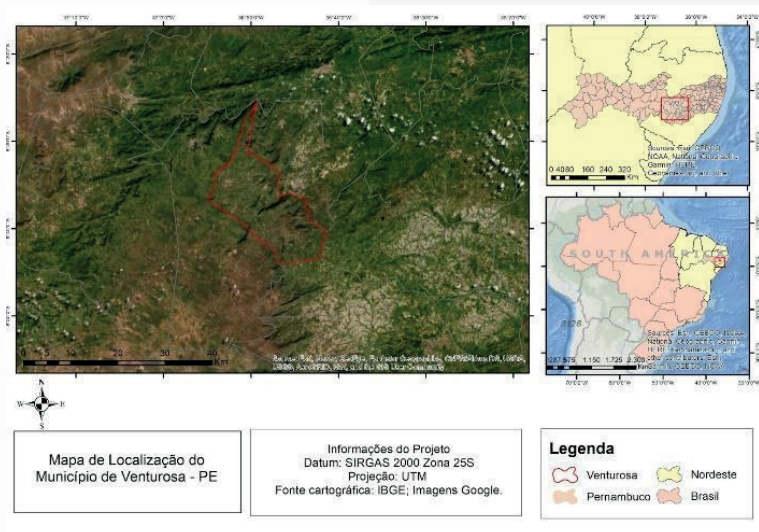
No município de Venturosa (Figura 1), uma cidade pequena no interior do estado de Pernambuco, administrativamente formado pelos distritos sede e Grotão, tem uma história grande e rica, mas que não é valorizada e estudada como deveria ser, como por exemplo a Pedra Furada que é um ponto turístico conhecido pela cidade, o local guarda artes rupestres, histórias e sentimentos pelos cidadãos do município, além de memórias de infância.

No entanto ela é desvalorizada, uma vez que há vandalização por cima das pinturas rupestres, apagando uma boa parte do conceito e seu significado. Na sociedade, a educação é uma ferramenta crucial entre os cidadãos, ela define e transforma o ser humano, além de ser usada para modificar o mundo como um todo, transformando cabeças vazias em um templo pesado de conhecimento. (MANDELA, 2003) (talvez de pra contextualizar aqui também)

Outro ponto importante é que a maior atenção vai para as histórias estrangeiras e não a história do município de Venturosa, a maior parte

dos cidadãos valoriza o diferente, o que é mais discutido sobre e o que é mais “moderno”. Um exemplo prático são as pirâmides do Egito, onde aparece nos livros e tanto os alunos como os historiadores estudam sobre o assunto, fazem os exames e as provas sobre, sempre com aquele pensamento de que são um tesouro inigualável, no entanto, sobre Venturosa ou a Pedra Furada não há nenhum evento, nenhuma comemoração ou trabalho conhecido por fora.

Figura 1: Mapa da localização do município de Venturosa - PE.



Elaboração: autores.

No entanto, Silva *et al.* (2019) reflete que já havia uma cultura de esquemas em relação à Pedra Furada, uma criação de projetos que preserve o ambiente socioeconômico, apesar de não serem conhecidos fora do município de Venturosa.

O foco é que no município de Venturosa, há diversas histórias e lendas sobre a Pedra Furada, algumas de gênero mais cômico e outras com algo mais obscuro e “perturbador”. O velho do saco, por exemplo, fala sobre um homem velho que anda nas ruas carregando um saco de lixo nas costas, acredita-se que eram os órgãos das crianças que ele encontrava andando sozinha pela noite. Ou a comadre florzinha, que é uma protetora da mata do sertão, facilmente confundida com o curupira, que é o protetor da floresta e dos animais. Além dessas, há diversas outras lendas

urbanas que são contadas para as crianças até os dias atuais, embora tenha perdido a força e se tornou mais difícil fazer com que as crianças acreditem em lendas. Hoje essas histórias estão guardadas nas memórias de muitos como uma espécie de nostalgia e saudade da época em que eram contadas tais lendas urbanas.

2 DESENVOLVIMENTO

Figura 2: Fluxograma metodológico da pesquisa.



Elaboração: autores.

O projeto foi realizado a partir de pesquisas bibliográficas, artigos e pesquisas de campo. Foram usufruídos como base o livro “Lendas da Pedra Furada” de José Tavares de Lima e entrevistas com os moradores da cidade.

As perguntas feitas para os entrevistados foram com base nas memórias afetivas e cultura imaterial, passado de geração para geração de forma oral. Sendo elas:

1. Qual o seu nome e idade?
2. Nasceu em Venturosa? Se sim, há quanto tempo?
3. Quais lembranças você tem da cidade, na sua infância?
4. Tipos de brincadeiras, memórias, escola, comemorações?

5. Sobre a Pedra Furada, quais contos ou lendas são contadas?

A seleção dos interrogados foi com base na idade e tempo de estadia na cidade de Venturosa, como por exemplo pessoas mais velhas ou que têm amplo conhecimento na história da Pedra Furada. Os relatos dos entrevistados foram de suma importância por agravarem fatos e uma narrativa histórica.

O processo da interlocução foi ocasionado através de um diálogo de longa duração com os entrevistados, no qual foi questionado a correlação deles com a Pedra Furada e sua história, além de gravações com áudio.

Os relatos não foram inteiramente satisfatórios devido a algumas respostas serem vagas e rasas e outras mais amplas e detalhadas. Isso é devido à falta de passagem de cultura aos cidadãos. (tambem nao sei to com sono dá um desconto)

3 CONCLUSÕES

Como havia citado, há diversas lendas e histórias da cidade, por exemplo a “Loca Encantada”. Fala-se que muitos moradores contam que há um esconderijo na Pedra Furada que se abre e dentro tem uma sala cheia de colares ricos, pulseiras brilhantes, coroas chamativas, muitas barras de ouro e moedas antigas. Era uma tradição guardar botijas, antigamente os mais velhos não guardavam o dinheiro no banco, ou em cofrinhos com cara de

porco. Uma botija é uma panela de lata em que armazena toda a riqueza, seja joias, dinheiro ou ouro. Depois é necessário tampar a botija e cavar um buraco e a enterrar. Posteriormente o dono morrerá. Então, o que acontece com o dinheiro? Na história era dito que depois de falecido, o dono aparece no sonho de algum indivíduo que ele quer que receba suas riquezas, o falecido dá as instruções de como encontrar a botija, a localização e de como chegar, mas com uma condição, a pessoa não pode falar sobre para ninguém, caso contrário tudo que estava dentro da panela virará carvão e perderá todo o seu valor.

Há um caso de uma senhora que morava no sítio Goiabeira, ela recebeu a visita de uma falecida em seu sonho, e essa tal falecida tinha o

corpo de uma serpente e a cabeça de uma pessoa. A senhora recebeu as instruções e a localização da botija, sendo toda aquela riqueza somente dela. Outro caso mais interessante é o de um jovem que sonhou a mesma coisa, um morto instruindo-o a pegar a sua botija e suas riquezas. Contudo, as consequências de adquirir tal riqueza era de viver completamente mudo, sem falar nenhuma palavra até conseguir achar a panela, porque se não iria perder toda a riqueza. Dado isso, relatam que o jovem ficou muito doente, ficou febril porque não podia contar sobre a sua visão, embora ele tivesse vontade.

Apesar dos relatos não mencionarem a Pedra Furada, as histórias se passam neste local e tem como intuito usar a criatividade das pessoas e a sua fantasia e criar ótimas histórias sobre nosso amado ponto turístico, além de que tende a validar a importância da nossa história. Como disse Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998). A criação de lendas estimula a mente das pessoas, forçando-as a pensar e criar um novo mundo de possibilidades e fantasias, afinal, lendas é sobre isso, é sobre enxergar o mundo com um novo par de óculos e transferir conhecimento para aqueles que sentem à vontade de originar a sua própria história.

A Pedra Furada transcende sua beleza natural e se torna um elo entre o passado e o presente. Sua importância vai além das rochas e inscrições, refletindo a riqueza cultural e a necessidade de proteger nossos bens patrimoniais. É preciso apresentar projetos como esse que visam melhorar e preservar essa parte do nosso município. O objetivo do nosso projeto é trazer mais visibilidade e não deixar que essas histórias caiam por terra e se percam. Devemos aprofundar em pesquisas para aperfeiçoar o local, como por exemplo tentar restaurar as pinturas da Pedra Furada que foram cruelmente pichadas e danificadas. E também trazer mais visibilidade para um espaço que guarda tanta história e sentimento, como escrever mais histórias e incluir esse ponto turístico no nosso cotidiano, trazer mais eventos educativos, espalhar conhecimento e ensinar a nossa cultura para as mentes jovens que apresentam um grande futuro para o nosso país. Tudo isso é com o objetivo de preservar a nossa cultura e a beleza da história da Pedra Furada.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emerson Luiz. **Uma história de Venturosa: de vila à cidade** (Venturosa 2013)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

ALMEIDA, Almir Bezerra de. **Resquícius coronelísticos em Venturosa**.

MANDELA, Nelson JINGA SEPÉ: **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras** (1918-2013).

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO (EFASE) E ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA (EFAJ): A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ENQUANTO PROPULSORA DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Hanna Karoliny Feitosa Barbosa¹
Jackeline Maciel de Azevedo²
Edmerson dos Santos Reis³

1 INTRODUÇÃO

Esta escrita tem como objetivo relatar as experiências vividas no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Juazeiro, em duas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) situadas no Semiárido baiano.

A primeira visita foi à Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), localizada em Monte Santo-BA, no dia 17 de maio de 2023, com a turma do mestrado PPGESA, mediante o componente Fundamentos da Educação Contextualizada. Enquanto a visita para a Escola Família Agrícola de Jaboticaba (EFAJ), em Quixabeira-BA, aconteceu no dia 02 de agosto de

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, da Universidade do Estado da Bahia, hannakbarbosa@gmail.com
- 2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, da Universidade do Estado da Bahia, jackmaaciel@gmail.com
- 3 Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia, Doutor em Educação, edmerson.uneb@gmail.com

2024, devido ao “2º Seminário Territorial de Educação Contextualizada e Práticas Socioambientais: Bacia do Jacuípe”.

Assim, percebemos que esta metodologia persiste em uma educação que se distingue das escolas convencionais, utilizando a Pedagogia da Alternância, que nos remete a um ato de resistência, em um contexto que tenta uniformizar a realidade. No qual engloba a sala de aula e comunidade na proposta curricular, sendo uma experiência pulsante e animadora de ser descrita.

Nesse sentido, a materialização da proposta da Educação Contextualizada ao espaço do campo no Semiárido brasileiro liga-se com a melhoria da produção de vida, uma vez que englobam as singularidades desconsideradas historicamente, aproximando as demandas da comunidade em suas práticas, viabilizando uma formação integral dos(as) educandos(as).

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

MONTE SANTO

Em maio de 2023 ocorreu a visita na EFASE, no qual fomos recebidos(as) pelos(as) estudantes e monitores para apresentação da estrutura física, como as áreas de cultivo, laboratórios práticos, dormitórios e espaços de convivência, além do partilhamento sobre suas experiências no cotidiano a partir da Alternância.

Nessa ocasião, conhecemos as instalações da escola, com ênfase nas atividades realizadas a partir de frutas da Caatinga, como o Licuri, sendo base na culinária local, além de ser matéria-prima para a produção de óleo vegetal, cosméticos, sabão e cimento. Para a elaboração desses produtos, havia maquinários como a Quebradeira e a Despeladeira, e espaços para a decantação e extração de óleo, que possibilitavam a produção de artefatos para o consumo intra e extraescolar.

Ademais, a partir da observação das práticas de convivência, foi explicado sobre a divisão de atividades e a participação de todos(as) na manutenção da escola e desenvolvimentos de habilidades e saberes, não havendo segregação entre os gêneros nos afazeres do cronograma diário.

Ao final da visita na EFASE, nos reunimos no espaço onde acontece o *Serão*, momento de expressões artísticas-culturais, em que os estudantes compartilharam uma mostra com músicas, poesias, peças teatrais, apresentando segurança e desenvoltura nas expressões de suas vivências e produções, dentre as temáticas, foi refletido sobre racismo, violência de gênero, direito e acesso à terra para suas existências no campo. Além disso, haviam bandeiras e frases com os pilares de luta da fundação da escola, como “Articulação Nacional de Agroecologia”; “Água não é mercadoria” e “Juventude que ousa lutar constrói o poder popular”.

QUIXABEIRA

O segundo momento que entrelaça este relato, ocorreu em agosto de 2024 na EFAJ, através da participação no seminário territorial que reuniu docentes, coordenadores e gestores pedagógicos para conhecerem a dinâmica dessa proposta educativa contextualizada. A escola possui 233 estudantes que, na práxis da Alternância, são divididos em dois grupos que se alternam (15 dias na EFAJ e 15 dias na comunidade), e para o funcionamento das atividades diárias há uma rotina organizada e pré-combinada.

A monitora destacou que um dos pontos positivos da EFA é a articulação com as famílias através das assembleias, onde, de maneira participativa e democrática, se decide o que será materializado na rotina, normas e combinados de convivência.

Além disso, foram apresentados alguns dos materiais didáticos-pedagógicos, como o Plano de Estudo, Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento da Alternância, que em conjunto viabilizavam a prática desta pedagogia, pensados e criados a partir da necessidade e diálogo entre escola-comunidade.

No segundo momento, foi apresentado sobre a “Educação contextualizada: saberes e fazeres para uma Educação Libertadora e engajada numa perspectiva da Ecologia e Humanidades”. Dentre uma de suas falas, o docente apontou que a primeira atividade que realiza em sala é a história de vida, para que escreveram sobre si, de onde vieram, sua família e contexto, com o intuito de conhecê-los para que suas realidades “oxigene” a prática, contextualizando os processos educativos.

Ao final do itinerário na EFAJ, conhecemos o sistema de saneamento básico da escola que reutiliza a água através de um sistema com Estações de Tratamento de Esgoto (ETE's), consistindo um conjunto de reservatórios que filtram as sujidades em etapas, como a da Caixa de Sedimentação de fios capilares, até chegar numa condição de reuso da água na agricultura.

3 RESULTADOS

A partir dessas vivências foi percebido o quanto ambas as EFAS tinham como base materializada a Pedagogia da Alternância e práticas propulsoras contextualizadas ao campo no Semiárido brasileiro.

Um dos aspectos observados na EFASE, foram os espaços de cultivo e manejo do Licuri, sendo utilizado enquanto instrumento pedagógico. Através desse trabalho, percebe-se o despertar da consciência ambiental e a convivência com a Caatinga, que instiga estudos na realidade e discussões que transitam entre a escola e comunidade, criando práticas sustentáveis numa perspectiva do não desperdício e seu uso diversificado.

A escola possui um amplo espaço para convivência, com dormitórios, refeitório, biblioteca, sala de informática, pátio, setores de atividade prática, fruticultura, criatório de caprinos, aves e bovinos. E, para o desenvolvimento das atividades cotidianas, nos chamou atenção a não reprodução dos estereótipos de gênero, pois todos(as) desenvolvem as habilidades necessárias para a convivência, da limpeza da escola às tarefas domésticas e de produção. Destacamos isso pelo imaginário social que sobrecarregou as mulheres com essas tarefas, como aponta Moreira (2018), e esse aprendizado da rotina escolar se estenderá para a vida em comunidade, promovendo uma educação que supera os estereótipos.

Dentro dessa perspectiva, os princípios da educação contextualizada discutem sobre o protagonismo social dos sujeitos, valorizando suas identidades. Desse modo, as aprendizagens voltam-se para uma percepção integral de saberes aprendidos, e das relações de convivência independente do gênero.

Na mostra artística, advindas dos Serões na escola, foi possível perceber a autonomia dos(as) estudantes na organização das pautas, dos textos recitados e da desenvoltura nas falas, bem como das bandeiras elaboradas

que destacavam a preocupação com recursos naturais. Ademais, percebe-se criticidade diante das questões sociais e culturais, questionando as violências de étnico-raciais, gênero, direito à terra, dentre outras, outrora naturalizadas até mesmo na educação.

Outro ponto relevante é a dinâmica de organização, a partir da tomada de decisões via assembleias, como exercício à democracia e autonomia, de modo que as pautas são ouvidas, discutidas e deliberadas. Torna-se assim, um momento formativo na compreensão dos direitos e dos deveres presentes na sociedade, promovendo o protagonismo dos(as) sujeitos(as) diante do cotidiano na comunidade intra e extraescolar.

Os instrumentos pedagógicos (Plano de estudo, Caderno da realidade, Caderno de estudo, Visitas às famílias, dentre outros), por sua vez, são utilizados para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, mas não se limitam a teoria, pois além da ida à comunidade, existem setores de estudos práticos, e conforme Reis e Santos (2019), as EFAS se efetivam a partir da circulação dessas atividades desenvolvidas em que precisam das assinaturas dos monitores das famílias, criando um vínculo e aproximação dos responsáveis na vida escolar.

Assim, vivenciamos o encontro das bases teóricas estudadas com a prática através das EFAs, percebendo as temáticas de Educação Contextualizada no Semiárido brasileiro, aprendizagem comunitária, práticas de reaproveitamento da água para os sistemas agroflorestais, que beneficiam a educação ambiental, cultura, formação integral, memória histórica, dentre outras experiências que uma viagem assim proporciona.

A Pedagogia da Alternância promove o diálogo entre escola, família e comunidade, valorizando suas experiências, as formas de economia local, suas identidades e culturas, sendo fundamental para o contexto campesino, tendo em vista a histórica negação do direito à educação nesse território.

4 REFERÊNCIAS

MOREIRA, G. **Sertões Contemporâneos**: rupturas e continuidades no semiárido. Salvador: Eduneb/Edufba, 2018.

REIS, E. S.; SANTOS, I. L. Existência, Resistência e Resistência das EFAS no Brasil. *In*: FOERST, E.; PUIG-CALVÓ, P.; GERKE, J.; CALIARI, R. O. (org). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras: Memórias, trajetórias e desafios**. Appris editora, 2019.

EU MORAVA NA AREIA, SEREIA, ME MUDEI PARA O SERTÃO: O BRINCAR NO SEMIÁRIDO

Aline Ramalho dos Santos ¹

Edmerson dos Santos Reis ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho é um ensaio teórico que tem por objetivo compreender o papel do lúdico e do direito ao brincar na aprendizagem, na ótica das crianças e professoras, e sua manifestação nas Políticas Educacionais de Juazeiro-BA. Destaca a importância da escola na promoção da cultura infantil e na valorização das brincadeiras, especialmente durante a pandemia, evidenciando o brincar como essencial para o desenvolvimento infantil mesmo em tempos adversos. Para isso, foi necessário entender as especificidades das crianças que vivem no Semiárido Brasileiro (SAB), analisando a cultura infantil dentro desse contexto particular. Para Lopes (2008, p. 76) existem “diferentes lugares ocupados pelas crianças numa mesma época e sociedade; à existência de várias infâncias e não de uma única, como tem sido comum nos estudos e olhares direcionados às crianças”.

Estudos como os de Lopes (2008), Sena (2016), Malvezzi (2007), Borba (2007) e Ribeiro (2015), revelam que, apesar da história da infância e da educação no SAB serem frequentemente marcadas por negligência e práticas pedagógicas que evidenciam a falta de ênfase no brincar e na

1 Professora Substituta na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III - alinersantos@uneb.br.

2 Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III - edmerson.uneb@gmail.br.

ludicidade, as crianças têm resistido e se reinventado. Mesmo diante de desafios, elas demonstram que as brincadeiras são uma forma essencial de aprendizado e de interação com o mundo ao seu redor.

2 DESENVOLVIMENTO

As representações do SAB em livros didáticos e na mídia, produziram narrativas que ignoram a realidade da região, marcada pela falta de políticas públicas ao longo das décadas. Porém, estamos reaprendendo a pautar o Semiárido por outras imagens e simbologias, pois “O

Semiárido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só” (Malvezzi, 2007, p.09).

Sena (2016) aponta que, no SAB, muitas crianças são forçadas a assumir responsabilidades adultas desde cedo, sacrificando sua infância para ajudar no trabalho e na manutenção do lar como relatado no trecho abaixo:

É um misto de alegria e tristeza, mais de alegria (...) passei por muita coisa quando criança, não tive infância, fui uma pessoa que fui criada já pra trabalhar né? (...) Minha mãe trabalhava nas Olarias mais meu pai e eu tinha que assumir a casa desde pequena e meus irmãos que iam nascendo (...) eu sempre tive responsabilidade muito cedo porque mãe precisava trabalhar para ajudar meu pai e a gente (...) como não tinha quem tomar conta dos meninos eu era quem fazia (...) eu não sabia o que era brincar de boneca nem de nada (...) eu simplesmente tinha responsabilidades.³ (Informação pessoal).

[...] **Já na base dos 12 e 13 anos** brinquei um pouquinho, fazia as coisas né, tudo o que tinha para fazer, aí eu brincava, eu gostava muito de brincar de ciranda, aquelas músicas de roda (...), Lembrei que a gente era muito saudável nessa época (...) eu gostava de peteca, a gente não tinha condições de comprar uma peteca, mas a gente fazia com meia, com tudo (...) a gente gostava muito de brincar, eu brinquei muito de pular amarelinha, **também depois já de grandinha, quando eu comecei a ir para a escola que eu comecei a aprender a brincar aquela horário que eu estava na escola** (...) nesse tempo eu podia brincar, porque eu não estava

3 SANTOS, Ana Maria Ramalho. Relato pessoal da infância da minha mãe, recebida via Whatsapp em dezembro de 2021

olhando criança, não estava varrendo a casa, nem lavando prato e aquele horário ali era valoroso demais porque a gente podia brincar e foi muito bom estudar também por isso né!? (Informação pessoal, 2021, grifo nosso).

E sobre estudo, escola, eu estudava sim. A escola é uma coisa assim (...) de uma lembrança muito boa que eu tenho em relação ao meu pai e a minha mãe (...) ele tinha o maior prazer de ver a gente na escola e eu então ele tinha mesmo prazer de me ver estudar e no dia que passava o livro que não tinha na escola e tinha que comprar esse livro ele dizia “olha, hoje não tem nem arroz, digamos assim, só tinha farinha e peixe porque o dinheiro é pra comprar o livro para minha filha estudar” então isso me marcou profundamente, ele fazia isso mesmo! nós morávamos em casas que não tinha luz elétrica né? E era no Candeeiro, esses candeeiros era ele que fazia, então ele não deixava faltar o gás, porque a noite eu ficava sentada estudando pra no outro dia ir para escola [...] (Informação pessoal, 2021, grifo nosso).

Para muitas crianças em situação de vulnerabilidade social, a escola é o único local onde seus direitos são assegurados, oferecendo acolhimento, proteção contra violências e suprimento de necessidades básicas ausentes em seu ambiente familiar. Sena (2016, p. 21), falando sobre estas infâncias do Semiárido diz que “é preciso superar as práticas pedagógicas deslocadas dos interesses, necessidades e principalmente dos direitos que as crianças possuem de crescerem saudáveis e em condições dignas para o seu desenvolvimento”, situação revelada quando

Santos (2021) diz que “aquele horário ali era valoroso demais porque a gente podia brincar e foi muito bom estudar também por isso (...)”. Esta fala nos indica que a escola também se constitui como lugar para o brincar e brincando, portanto, se aprende. Portanto, Borba (2007, p. 42) nos afirma esse fato ao declarar que

[...] a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que **a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer,**

pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade (grifo meu).

Ribeiro (2015) traz uma contribuição para dialogar com o contexto atual das crianças nessa região ao ressaltar que “[...] é possível falar de infâncias do Semiárido atravessadas por toda história e culturas tradicionais sertanejas, mas também via os processos de globalização, mundialização e intimidade com as novas tecnologias e efeitos da comunicação de massa” (p. 94).

O autor examina, usando literatura de cordel, registros fotográficos e observações de brincadeiras, a interação entre crianças e idosos em Juazeiro-BA, local em que a pesquisa se situa, e Petrolina-PE. Destaca a diversão das crianças com brincadeiras tradicionais como corrida de saco e pula-pula de corda. Também foi possível captar “crianças brincando na rua de bicicleta e ao mesmo tempo gravando no celular as piruetas que faziam. Além desses “flagras”, foram registradas cenas de crianças trabalhando, conduzindo carroças, ou pedindo dinheiro aos transeuntes” (RIBEIRO, 2015, p. 96).

Ribeiro (2015, p. 97) revela que, apesar da influência da cultura de massa, as crianças demonstram potencial e energia para explorar e reinventar formas de brincar utilizando novas tecnologias. Elas internalizam, reproduzem e ressignificam essas experiências em seu cotidiano como nos aponta Corsaro (2009, p. 31) a partir do conceito de reprodução interpretativa lembrando que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças”.

Essas narrativas e representações oferecem uma visão da diversidade no “Sertão”, revelando uma infância plural, ainda marginalizada, que reinventa suas formas de brincar e de vivenciar o mundo. Que “possamos percebê-las como pessoas que não estão deslocadas no espaço e tempo, mas como alguém real, que brinca, se diverte, está na escola ou não, está no campo, nas lavouras, nas fábricas, nas ruas, em movimentos de migrações, realidade tão bem captada” (LOPES, 2008, p. 80).

3 CONCLUSÕES

A pesquisa revelou que as crianças desejam mais tempo e espaço para brincar na escola e precisam retomar a interação com os colegas interrompida pela pandemia. Embora as professoras reconheçam a importância do brincar e do recreio, falta formação adequada e apoio da gestão escolar para implementar essas práticas. Além disso, há uma desconexão entre a teoria e a prática, e o recreio escolar é quase inexistente, não sendo contemplado no Projeto Político Pedagógico ou no planejamento escolar.

Palavras-chave: Infâncias, Brincadeiras, Escola.

4 REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL,

MEC/SEB. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade, v. 2, p. 33-45, 2007.

CORSARO, W. A. **Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares**. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 31-50. 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Rev. Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido: Uma Visão Holística**. Brasília: Confea, 2007.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Infâncias do Semiárido lançando olhares. **Labor e Engenho**, v. 9, n. 2, p. 93-100, 2015.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Por onde anda a infância no Semiárido? Questões que perpassam a educação. *In*: TELES, Edilane Carvalho; REIS, Edmerson dos Santos. **Anotações sobre o brincar e a infância na contemporaneidade**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, p. 15-30, 2016.

EXPLORANDO A HISTÓRIA E SIGNIFICADO DA PEDRA FURADA EM VENTUROSA-PE

Beatriz de Freitas Tenório ¹

Beatriz Assis Bezerra ²

Juliana Zacarias Silva³

Samuel Othon de Souza Costa⁴

1 INTRODUÇÃO

“A evolução do homem: na pré-história o homem das cavernas vivia em bandos para se defender dos predadores, hoje o homem vive em bandos para depredar” (SANTOS, 2006). Este pensamento de Milton Santos é uma crítica ao fato de como o homem perdeu seus instintos com o tempo, deixando parte da nossa história para trás.

Formalmente, ainda temos marcas pictóricas encontradas em rochas, que antes eram usadas para registrar o cotidiano, contudo, estas são usadas, atualmente, para desvendar os mistérios dos nossos antepassados, essas marcas são conhecidas como pinturas rupestres. Lugares que apresentam essa relíquia geralmente acompanham com algum decreto condizente sobre preservar este local (JUSTAMAND, 2004).

Nesse sentido, no município de Venturosa abriga um tesouro natural que merece ser preservado: a Pedra Furada. Mariano *et al.* (2012),

1 Estudante do ensino médio da EREM Quitéria Wanderley Simões, tenoriobeatriz42@gmail.com.

2 Estudante do ensino médio da EREM Quitéria Wanderley Simões, biaassisbezerra@gmail.com.

3 Estudante do ensino médio da EREM Quitéria Wanderley Simões, julianazacarias99@gmail.com

4 Doutor pelo curso de Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, othon.samuel@gmail.com

descreve a estrutura como um arco granítico com altura em torno de 700 metros, sendo o seu acesso por meio de 360 degraus irregulares e com pinturas rupestres ao seu pé.

É sabido que na escola passamos tanto sobre lugares pré-históricos que guardam grandes segredos que esquecemos o que temos nas nossas localidades. O parque Pedra Furada, dispõe de um conjunto de paisagens atrativas e que denotam uma importância a ser mensuradas, contudo, nem sempre foi um ponto turístico. Em virtude disso, para obter uma compreensão completa desse conceito é necessário compreender a história de como a Venturosa surgiu.

Em “*Conhecendo o município de Venturosa*”, uma cartilha elaborada pelas senhoras Maria Náilda Alexandre e Genilda Correia Alexandre em 1994 para o Departamento Municipal de Educação, lemos que a cidade teria se originado a partir da influência de uma fazenda de propriedade do Sr. José Antunes Bezerra, por volta de 1878. Não se pode negar a importância dessa fazenda, mas durante a pesquisa que culminou neste trabalho, percebe-se que os últimos autores, demonstram que várias outras fazendas foram fundadas nessa região e também desempenharam papel como agente de fixação de novos habitantes e contribuíram significativamente para o surgimento da cidade.

A história da cidade é como um grande livro, repleto de relatos reais passada por pessoas de verdade. Essas histórias não são lendas, são fragmentos do passado que moldam nosso presente. Os prédios antigos, as ruas movimentadas e as praças, todos têm suas próprias histórias para contar. São testemunhas silenciosas das gerações que nos precederam antes de nós. As lembranças compartilhadas por nossos antepassados são como tesouros, elas nos conectam ao passado, nos ajudam a compreender quem nós somos e como valorizar a nossa identidade.

Já a Pedra Furada, parte de um conjunto de paisagens com potencial turístico, embeleza a região. Este patrimônio representa um marco para toda a região e cidade, tanto que no ano de 2009, o local tornou-se municipal através da Lei nº 633/2009, sendo gerida qualquer tipo de gestão para o poder executivo.

Outro ponto importante é destacar sua importância pelo fato de pertencer a uma área do bioma caatinga, com vegetação típica do local,

ela transcende sua beleza natural e se torna um elo entre o passado e o presente (MARIANO *et al.* 2012). Sua importância vai além das rochas e inscrições, refletindo a riqueza cultural e a necessidade de proteger nossos bens patrimoniais.

Nesse sentido, é preciso apresentar projetos como esse que visam melhorar e preservar a Pedra Furada no município de Venturosa, aprofundar em pesquisas para restaurar as pinturas que foram cruelmente pichadas e danificadas, principalmente, trazendo trabalhos que tenham o objetivo de explorar a história e sua formação, dando mais visibilidade para um espaço que traz marcos históricos da humanidade e dos moradores da localidade.

A Pedra Furada em Venturosa, testemunhou as mudanças na paisagem, desde os primeiros habitantes até os dias atuais. Essas inscrições podem fornecer pistas sobre a cultura e o modo de vida das civilizações antigas. Escavações na área revelaram artefatos, ferramentas e cerâmicas que datam de séculos atrás. Esses vestígios nos conectam ao passado e nos ajudam a compreender a vida daqueles hominídeos e a sua interação com o ambiente.

Portanto, Silva (2018), informa que o município pode ter servido como local cerimonial, abrigo ou ponto de referência para viajantes, cada inscrição e marca nas rochas conta uma história. Assim, é crucial a preservação da Pedra Furada e seu entorno. Ações de conservação garantem que as futuras gerações possam apreciar essa herança cultural.

Observando este contexto é necessário compreender sobre a história e desfrutar da paisagem única da Pedra Furada, porquanto, o trabalho parte da problematização de como realizar uma exploração de informações sobre objetos e fenômenos históricos em meio a possibilidade de realçar a preservação ambiental e a conservação das pinturas rupestres.

O objetivo deste trabalho é explorar a história e os significados da Pedra Furada em meio a sua localidade, observando o contexto atual e as potencialidades que poderiam ser utilizadas por gestores e pela própria população.

Espera-se que este trabalho possa auxiliar o desenvolvimento de estudos sobre patrimônios socioambientais, além de servir como base para planos de manejo e gestão dos responsáveis sobre a localidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento do trabalho foi realizado uma abordagem qualitativa sobre os fatos mencionados, movida a partir da interpretação das informações obtidas. Portanto, grafemos essas histórias com cuidado e reverência. Registremos as memórias em livros, documentos e nas conversas com os mais velhos. Assim, preservamos nosso patrimônio cultural para as gerações futuras. Sendo assim a metodologia do projeto está sendo fundamentada por pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo e depoimentos dos cidadãos do município.

3 CONCLUSÕES

No livro *“Uma História Venturosa de Vila à cidade”* de Emerson Luiz, no ano de 2013, temos a descrição detalhada de tudo que aconteceu para que Venturosa se transformasse na cidade que ela é hoje. Chegando ao ponto principal, o que isso tem a ver com a pedra furada? Bom ela está localizada em Venturosa no coração do Agreste pernambucano, é uma formação rochosa granítica que se destaca na paisagem como um grande arco (Figura 1). Apoiada nas extremidades, no alto de um pequeno morro, ela produz um vão livre interno de grandes dimensões.

Um fato curioso é que já foram produzidos filmes e novelas no lugar, o mais conhecido e famoso foi *“O Cangaceiro”* escrito e dirigido por Lima Barreto em 1853, na época a cidade parava para ir ver as gravações do filme, a partir daí que a Pedra Furada começou a ser considerada um ponto turístico. Posto isso, o lugar ficou mais conhecido, e foram feitas diversas mudanças para que o local ficasse mais acessível e preservado, por exemplo os degraus, que tornaram a escalada mais favorável.

É de finalidade, proporcionar uma compreensão profunda e completa da história da cidade, seu desenvolvimento e as relíquias arqueológicas que nela abriga. Dado isso, a Pedra Furada deve ser um lugar preservado e conservado, em razão de ser um patrimônio cultural da Cidade de Venturosa

Figura 1. Imagem do Arco da Pedra Furada em Venturosa.



Fonte: Elaborado pelos autores.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emerson Luiz. **Uma história de Venturosa: de vila à cidade** (Venturosa 2013)

ALEXANDRE, Maria Nailda; Alexandre, Genilda Correia. **Conhecendo o município de Venturosa**. Departamento Municipal de Educação de Venturosa, 1994.

ALMEIDA, Almir Bezerra de. **Resquícios coronelísticos em Venturosa**.

JUSTAMAND, Michel. **As pinturas rupestres do Brasil: educação para a vida até hoje**. Revista Espaço Acadêmico, Londrina, v. 41, 2004.

LUIZ, Emerson. **Uma história Venturosa: de vila à cidade**. Diagramação, p. 104, 2013.

MARIANO¹, Gorki; DE OLIVEIRA GUIMARÃES, Thaís; DE BARROS CORREIA¹, Paulo. **INVENTARIAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DO GEOSSÍTIO: ARCO GRANÍTICO–PARQUE DA PEDRA FURADA-VENTUROSA/PE**. Estudos geológicos, v. 22, p. 2, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Lilian Renata Teixeira; PINHO, Thomáz Augusto Sobral; BARBOSA, Bárbara Gabrielly Silva. **IMPORTÂNCIA DO GEOTURISMO PARA A EDUCAÇÃO E CONSERVAÇÃO DO PARQUE DA PEDRA FURADA**, VENTUROSA–PE, Eng – João Pessoa, 2018.

VENTUROSA. Lei nº 633, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a criação do Parque Municipal Pedra Furada e dá outras providências. Venturosa: Câmara Municipal, 2009. Disponível em: <http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/98454e416897038b052568fc004fc180/e5df879ac6353e7f032572800061df72>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SÃO FRANCISCO: DA AUSÊNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO À DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES

Iêda de Almeida Ribeiro Bacelar ¹
Luzineide Dourado Carvalho ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A pesquisa em educação surge no movimento entrelaçado de saberes, fazeres, interesses, vivências e convivências no mundo, na sociedade, no envolver da cultura e da natureza. Assim, a visão de educação entre pesquisador foi construída a partir da relação entre a busca por compreender os desafios e dificuldades, com o intuito de mitigá-los, bem como, construir um itinerário pedagógico que contribua com aspectos relacionados ao ensino, desenvolvimentos de práticas teórico-metodológicas referentes aos indicadores sociais e educacionais. Nesse contexto, relaciona-se à Educação, o enraizamento dos seres humanos, nas suas bases ecológicas, biológicas, sociocultural, que resultarão no sentido de pertencimento à espécie.

Diante desse contexto de inquietações, justifica-se o meu interesse pelo objeto pesquisado, ao fato de, em estudo anterior, no Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA/ UNEB – Campus III/Juazeiro-BA, com o intuito de investigar o fechamento das Escolas do

1 Doutoranda em Ensino pela RENOEN/UFRPE - PE, jedasme@yahoo.com.br

2 Professora dos cursos de Pedagogia e Geografia - UNEB, luzdourado418@gmail.com

Campo no município de Remanso/BA e após um vasto deleite às referências teóricas, deparei-me na pesquisa de Campo, com relatos e entrevistas que inquietam o pesquisador.

O interesse pelo tema surgiu na aplicação dos questionários, entrevistas e na observação feita nas viagens, paradas para escrita sensível de um Diário de Bordo. Isso porque, por unanimidade, os entrevistados relataram emocionados que, após o fechamento das escolas no campo, as comunidades iniciaram um processo de esvaziamento, de diminuição da valorização cultural, pois muitas famílias, jovens e idosos mudaram-se. Analogamente, esse fato foi percebido, durante as viagens, pois, nas estradas haviam muitas casas fechadas, terreiros com matos, fato que identificou um ambiente Desterritorializado e, conseqüentemente um revés que assola o elo entre os sujeitos e o lugar que pertencem.

Mediante as falas dos líderes comunitários, moradores, pais e alunos nas comunidades visitadas, o sentimento era de impotência e tristeza. Daí surgiu o pensamento no processo de desterritorialização presente a partir do fechamento das escolas do Campo, e como conseqüência, a ausência da Educação de Jovens e Adultos nas comunidades, sujeitos com conexões sentimentais fragilizadas, abordados na escrita de um artigo. Para tanto, observaram-se rotinas sendo mudadas, agricultura familiar e desenvolvimento local sustentável afetados, culturas sendo negadas e fragilizadas, e, identidades esquecidas.

A escolha do tema é muito relevante por acolher a pesquisa que envolve Ensino, Currículo e Processos de Ensino-Aprendizagem, uma vez que se trata de uma discussão que percorre a relação do homem com a escola e o ambiente, neste caso, nas comunidades que tiveram as Escolas do Campo fechadas, ocasionando um processo de desterritorialização e afetando o processo de ensino – aprendizagem das redes de ensino nos 10 (dez) municípios baianos que compreende o Território do Sertão do São Francisco, sendo eles: Campo Alegre, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho e Uauá.

Outrossim, o presente estudo apresenta como objetivo, analisar os impactos sociais, culturais, afetivos e, portanto duais, entre o homem, o lugar, a paisagem e o território a partir da desterritorialização das comunidades nas redes de ensino dos municípios do Sertão de São Francisco.

Como complementação do objetivo já citado, pretende-se em objetivos específicos: Investigar o processo de desterritorialização nas comunidades rurais com escolas nos municípios do território do Sertão do São Francisco; Buscar os impactos para o processo de ensino-aprendizagem a partir do processo de desterritorialização oriundo do fechamento das escolas no Campo; Verificar as percepções pedagógicas como medidas na proposta curricular da educação do campo das redes de ensino investigadas para a ressignificação da territorialidade no contexto da identidade e do pertencimento dos povos do campo; Identificar as políticas públicas que contribuam com o trabalho pedagógico e à formação dos professores;

Diante desse contexto, sabe-se que, a educação é um direito assegurado em vasto arcabouço jurídico. É oportuno considerar que o processo educativo envolve sim, o conhecimento presente na função social da escola, na participação da sociedade, comunidade e família, numa relação entre os sujeitos e o lugar, assegurando a experiência pessoal.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao pensar o processo educativo, reporta-se ao papel social dos povos em seus espaços, com uma visão de Território como patrimônio cultural e ambiental nas Comunidades. Diante de um posicionamento social de desconstrução e descontextualização com o Território, os Povos e a Natureza, é necessário, mais do que nunca, “educar para as entrelinhas, para a complexidade, para a criação de sentidos, para o entendimento, para o diálogo” (SEVERINO, 2002, p. 36). Nesse sentido, cabe-nos compreender a importância da educação que prioriza os espaços rurais como potencializadores do conhecimento, das identidades e do pertencimento, numa lógica que dialogue com políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores, numa perspectiva de mitigar os desafios relacionados a educação contemporânea.

Os elementos presentes no fechamento das escolas do campo, sinalizam a forte presença de um território com comunidades sendo esvaziadas. Para tanto, no Território do Sertão do São Francisco diversas pesquisas abordam esse fenômeno, em discussões que envolvem o fechamento das escolas, a descontextualização dos saberes e culturas e a desterritorialização.

Assim, é oportuno pensar a questão da desterritorialização, como consequência deste fenômeno de fechamento, afetando as relações sociais, culturais e afetivas.

Como problemas de pesquisa, esta investigação se norteia a partir dos seguintes questionamentos: É possível estabelecer relações sociais, culturais, afetivas e, portanto duais, entre o homem, o lugar, a paisagem, a escola e o território, a partir da desterritorialização das comunidades oriundas do fechamento das escolas do Campo? Que perspectivas de currículo e políticas públicas, as redes públicas de ensino, evidenciam na proposta de educação que acolha a ressignificação da territorialidade, da identidade, do pertencimento para alunos nas comunidades que tiveram suas escolas fechadas? Existem políticas públicas que contribuam para o trabalho pedagógico e à formação dos professores?

Portanto, para essa abrangência investigativa traçada, pretende-se apontar ou até mesmo propor novos caminhos que contribuam para a superação dos entraves que serão investigados.

3 CONCLUSÕES

Nesse sentido, é oportuno pensar a lógica da construção do conhecimento, a partir da relação do sujeito com a escola, como espaço para a aprendizagem sistemática, e a comunidade, como espaço de vida. A junção das discussões em torno da temática, resultou no fortalecimento da ideia de uma educação capaz de oportunizar a convivência, capaz de proporcionar o diálogo entre o local e o global, e esse ser o caminho a ser percorrido para o alcance de uma educação para a convivência com o semiárido.

Ainda como achados na pesquisa, foram as questões: a ausência de aulas para os adultos, no noturno, na Educação de Jovens e adultos e para os alunos portadores de necessidades especiais. Durante a pesquisa de campo, muitos foram os relatos a respeito dessas questões.

Enfim, aprender requer doação por parte de todos os envolvidos, professores, alunos, gestores, família, comunidade; e muitos serão os desafios diante das questões que norteiam a educação sistemática, capaz de dialogar e conviver com o contexto dos sujeitos. Mas esse é um exercício que

deve ser feito por todos, e com a consciência de que para uma educação efetiva é necessário o envolvimento do currículo, capaz de oportunizar a contextualização, e assim, seja garantida a aprendizagem.

Para FREIRE, 1977, p.75, “O conhecimento, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requer sua ação transformadora sobre a realidade, demanda uma busca constante”. E assim, afirmamos, que o caminho não está sendo encerrado aqui, mas, com a pesquisa, outras possibilidades serão possíveis, como a expansão em Artigo Científico.

REFERÊNCIAS

ROCHA, Ádma Hermenegildo. **Do direito à educação ao fechamento das escolas do campo: Uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro** / Ádma Hermenegildo Rocha. Juazeiro, 2020.

ARROYO, Miguel. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Vozes, 2004

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Publicado no livro: **Educação e Convivência com o semiárido: Reflexões por dentro da UNEB**. RESAB,2013, pag. 56, 2ª edição, Juazeiro – BA.

<https://novo.qedu.org.br/uf/29-bahia/distorcao-idadeserie?>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Francisco Marcones Moura Silva ¹
Paulo Cesar de Oliveira Andrade ²
Luís Távora Ribeiro Furtado³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A educação é uma prática existente em diversas ações, que buscam desempenhar um papel de transformação contínua e reflexiva acerca do desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano. Nessa perspectiva a educação escolar exerce a função de socializar e democratizar, suporte para que os seres humanos possam construir saberes e valores acessando conhecimentos inerentes a formação de pessoas conscientes, críticas e participativas no processo de ensino e aprendizagem.

Ao tratarmos de educação escolar, é preterível que não deixemos de refletir sobre a formação docente em virtude de ela ser o agente que está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, também denominado “educação” que acontece nas escolas formais. Notadamente,

- 1 Mestre em Educação e Ensino, Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7925-7209>, francisco.marcones@aluno.uece.br.
- 2 Graduado pelo Curso de Teologia da Universidade, caritasdeitapipoca.coordenador@gmail.com.
- 3 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Professor livre docente da Universidade Federal do Ceará, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>, luistavora@uol.com.br.

para ser professor é preciso vivenciar um processo que se origina na formação inicial e se estende ao longo da vida na sua formação continuada, uma vez que a formação do professor se estrutura na relação entre teoria e prática interligada a realidade discente (ZACARIAS *et al.*, 2015).

O ponto central da investigação é o Projeto Contexto, que visa qualificar o sistema educacional através de um programa de formação para professores no Ceará. A proposta é valorizar a realidade vivida, os saberes populares e transformar o cotidiano dos alunos em conteúdos significativos. Essa abordagem contextualizada busca fortalecer a educação no semiárido, atendendo às necessidades dos sujeitos locais.

A metodologia utilizada é definida e classificada com uma abordagem de natureza exploratória-qualitativa. O viés exploratório tem como intenção buscar uma maior familiaridade com a problemática, para apresentá-la de forma explícita e/ou construir hipóteses sobre o objeto, nesse sentido, se faz necessário abordar o objeto de forma qualitativa, podemos considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos atuantes nas ações do projeto contexto.

Isto posto, a fundamentação teórica da presente investigação recorre aos estudos de Freire (1987), Gomes *et al.* (2019), Fraser e Gondim (2004), Maciel Júnior (2020), Oliveira *et al.* (2018), dentre outros autores que fundamentam a educação contextualizada e a formação continuada para docentes.

Partindo disso, discutiremos à frente sobre o Projeto Contexto, enquanto uma concepção de formação continuada para professores/as, apresentando suas idealizações e bases formativas.

2 DESENVOLVIMENTO

O Projeto Contexto é realizado no âmbito da Plataforma Educação Marco Zero: a questão de gênero e da educação emancipatória⁴, envolvendo

4 **A Plataforma Marco Zero** foi constituída em 21 setembro de 2015 para tratar de uma educação emancipadora. Esta plataforma pode ser entendida como uma única base política que reúne várias instituições organizadas da sociedade civil,

sete organizações civis em ações que promovem educação emancipatória, empoderamento feminino, acesso à informação e fortalecimento de organizações locais. O objetivo é desenvolver uma educação contextualizada para regiões semiáridas.

O programa de formação para educadores/as desenvolvido pelo *Projeto Contexto: educação, gênero e emancipação*, trata-se da formação continuada acerca dos princípios e conceitos da educação emancipatória (do tipo contextualizada) para professores/as da rede municipal de educação de vinte (20) municípios no Estado do Ceará. Realizado por meio de módulos temáticos para disseminar metodologias pedagógicas apropriadas a região semiárida. É válido salientar que ao potencializar, durante o processo de formação, temáticas regionais, não se tem o interesse de excluir ou diminuir o diálogo sobre temas que estão distantes geograficamente do semiárido, mas sim, promover uma relação dialética entre o “local” e o “global”.

O processo de formação abordou diversos temas em módulos, como identidade, convivência no semiárido, sementes, água, produção agrícola e não agrícola, família, gênero e violência. Durante a pandemia, houve destaque para questões como prevenção da covid-19 e cuidados no retorno às aulas. Como produto do processo de formação modular foram obtidos o diagnóstico da situação das escolas, em nível de estrutura e funcionamento, e o diagnóstico da situação socioeconômica familiar dos/as alunos/as. Os módulos abordam a Educação Contextualizada no semiárido, discutindo estereótipos, potencialidades, convivência, ensino e aprendizagem para qualificar educadores nessa área.

A proposta de educação contextualizada é essencial para que os conhecimentos adquiridos na escola façam sentido na vida dos alunos e professores. A educação tem assumido ao longo da história a forma pela qual nos constituímos enquanto seres humanos, para atender nossas necessidades, vivemos em sociedade, por isso dependemos uns dos outros, dos saberes construídos para convivermos (MARTINS, 2016).

Esse movimento por uma educação emancipadora que dialogue com a vida das pessoas surge como crítica à realidade da educação brasileira, inspirações do exemplo de Paulo Freire (1987), que vinha apontando a valorização da cultura, das memórias, dos valores, saberes, racionalidade

e matrizes culturais e intelectuais do povo, como eixos importantes que contradizem à lógica de que é necessário a inferiorização de uns para garantir a dominação de outros.

Esse processo formativo está voltado para a valorização dos saberes socioculturais, e busca desenvolver as dimensões na formação das pessoas, nas competências físicas, afetivas, sociais, éticas e cognitivas, contribuindo para a construção de elementos de emancipação e organização social, com vista, ao enfrentamento dos problemas locais. Não existe educação neutra, toda educação tem propósito, tem intencionalidades e interesses, não distante disso, a ECCSA desenvolvida pelo projeto contexto, interessa uma escola parceira e incentivadora de projetos para a mudança de vida e transformação da realidade do semiárido.

3 CONCLUSÕES

As ações que envolvem educação e formação em ECCSA desenvolvida pelo projeto contexto, promoveu um processo de formação continuada e sistemática a favor de educadores/as e famílias, visando a ressignificação das práticas docentes e o alcance de impactos diretos no cotidiano da sala de aula. Alcançando os discentes matriculados nas escolas, oferecendo uma educação que favorecesse uma aprendizagem significativa, pautada no “chão da escola”.

O programa de formação em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido (ECCSA) para profissionais da educação resultou na integração da ECCSA nos diferentes aspectos da educação municipal, por meio de formações continuadas e módulos temáticos que abordaram a realidade do semiárido brasileiro.

Por fim, consideramos que a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido pode contribuir de forma contundente no processo de qualificação da educação como política pública prioritária, emancipadora e libertadora dos sujeitos, fortalecendo a construção de novas relações pautadas: na promoção de uma cultura de paz, na convivialidade, no respeito às diferenças, no diálogo e na humanização; na equidade de gênero, respeito a diversidades e na defesa de um desenvolvimento sustentável, justo e solidário. Um dos passos importantes a serem dados,

é a defesa de uma formação continuada contextualizada dos agentes facilitadores da educação.

4 REFERÊNCIAS

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, v. 14, n. 28, p. 139 -152, 2004.

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

GOMES, A. D. C.; SOUSA, F. J. F.; SALES, V. A.; SOUSA, M. A. B. Política pública em educação contextualizada: contribuições do projeto educação, gênero e emancipação para a educação no semiárido. In: VI CONEDU, 2019, Fortaleza-CE. Anais. Campina Grande-PB: Editora Realize, v. 1, 2019.

OLIVEIRA, C. N.; CHAGAS, V. P.; LIMA, M. C.; *Perspectivas e desafios da educação contextualizada no Estado do Ceará*. Anais do III SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE MAPA. Eixo VII- Questão Agrária, Políticas Públicas e Educação do Campo. Editora Unoesc, Fortaleza, 2018.

MACIEL JUNIOR, W.S. **A educação contextualizada e a formação continuada do Projeto Contexto: trajetórias e relatos dos professores do ensino fundamental em Iporanga-CE**. Dissertação (Mestrado em Educação). 225 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

MARTINS, A. A. S.; REIS, E. S. A educação contextualizada no semiárido: um olhar sobre a multisserie no campo *In* I CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIVERSIDADE NO SEMIÁRIDO (CONIDIS), **Anais**, 2016, Bahia, Editora Realize. 2016.

ZACARIAS, J. C.; BARBOSA, A. B.; GOMES, M. A. S. da.; SILVA, M. K.; BALBINO, E. S. Programa de Formação Continuada de Professores em Pesquisa-Ação para Melhoria da Qualidade da Educação Básica FAPEAL-CAPEL. in: I Congresso de Inovação Pedagógica e VII Seminário de Estágio em Arapiraca, 2015.

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA CONTEXTUALIZADA E DECOLONIAL

Carolina Celestino Nascimento¹

O presente estudo é decorrente dos diálogos e reflexões realizados no Grupo de Pesquisa EDUCERE (UNEB), como também, durante a realização do curso da disciplina de Mestrado “Fundamentos e Práticas da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (PPGESA/UNEB). O estudo objetiva refletir acerca das epistemologias decoloniais e contextualizadas inseridas na formação de educadores/as, evidenciando a contribuição destes para uma formação crítica e libertadora. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, analisamos as políticas de formação de professores, evidenciando, ainda, a importância de um currículo e de políticas que abarquem as especificidades e contextos diversos. Acreditamos no paradigma decolonial como insurgente e subversivo que vai de encontro com a axiologia da modernidade ocidental e a hegemonia colonial do poder, do ser, do saber e da natureza.

Palavras-chave: Formação docente; Contextualização; Decolonialidade

Segundo o que é colocado pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, a docência pode ser compreendida como uma ação educativa intencional, construída em relações sociais que influenciam princípios e objetivos da Pedagogia, se desenvolvendo na articulação de diferentes conhecimentos e valores. Percebe-se, assim, a relevância da atuação do

1 Graduanda do Curso de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos/ PPGESA da Universidade do Estado da Bahia - BA, carolinacelestino370@gmail.com .

pedagogo para uma formação holística e crítica dos diferentes sujeitos sociais que compõem os espaços educativos.

Apesar dos importantes avanços no que diz respeito à formação de professores com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), no que tange aos programas implementados, as problemáticas relacionadas às estruturas formativas docente persistem, principalmente na formação inicial de professores. (Oliveira; Foerste, 2023).

Com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN), foi priorizado um percurso único de formação, as novas DCN “reduzem as competências profissionais dos professores às aprendizagens essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018 *apud* Oliveira e Foerste, 2023, p. 148)”. Tais alterações engessam as possibilidades da diversidade de práticas didáticas interdisciplinares e contextualizadas na educação, a formação fica fragmentada apresentando um caráter não crítico e instrumentalizado, que pode acabar por reforçar práticas coloniais na educação, já que não proporciona a contextualização dos saberes e possibilidades de estudos locais nos diferentes contextos.

É indispensável que a formação docente não seja compreendida apenas como a aquisição de conhecimentos e competências mas que leve em consideração os conhecimentos historicamente construídos e locais, culturas, e identidades sociais nos diferentes territórios. Que a formação se dê continuamente, num movimento decolonial, intercultural e contextualizado de práticas e epistemologias.

Corroboramos com Meneses (2010, p. 7) *apud* Oliveira e Foerste (2023, p. 145-146), quando diz que, o colonialismo pode ser considerado “[...] “uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber- poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”.

Dessa maneira, defendemos a ideia de que se faz necessário a proposição de uma formação docente, pautada no viés decolonial e contextualizado, já que, “[...] o professor é a figura essencial e indispensável na contribuição da formação do sujeito ativo e comprometido com o

processo social, histórico e cultural da sociedade na qual ele está inserido” (Oliveira; Foerste, 2023, p. 147). Desenvolver uma práxis educativa na perspectiva decolonial e contextualizada é uma forma de transgredir, de insurgir sobre o que está colocado nas escolas, refletindo de maneira crítica sobre as imposições dos paradigmas educacionais “estrangeiros” e de políticas públicas alheias à participação coletiva docente e etc., (Honorato; Faleiro, 2023).

Enfatizamos a contextualização do saberes como um instrumento a favor da decolonialidade, já que, contextualizar, significa situar no contexto, na realidade, partir da conjuntura local para o âmbito global, valorizando os conhecimentos locais de cada contexto, e, assim, possibilitando que, vozes e saberes outrora marginalizados tenham centralidade no processo de ensino aprendizagem. O professor, nesse sentido, teria autonomia no processo de ensino, não apenas reproduzindo uma educação bancária e colonialista, que não conversa com o contexto local, mas ao contrário, que tivesse autonomia em sua prática, trabalhando a partir das diferentes realidades de maneira a promover uma educação significativa e libertadora.

Segundo Carvalho e Reis (2013, p. 33) a contextualização pode ser compreendida como “uma ação de rompimento com as narrativas universalistas postas pelo conhecimento científico, e que deseja estabelecer novos acordos, novos ‘contratos’ com o natural e o social”. Em consonância com Martins (2004) *apud* Carvalho e Reis (2013, p. 33) a concepção de contextualização é “uma ação de descolonização, pois sua tarefa de reconstruir visibilidades e dizibilidades instituídas e de permitir que os ‘outros’ excluídos da ‘narrativa hegemônica’, recupere sua palavra e tornem pertinentes suas questões”.

É por isso que a decolonialidade e a contextualização são complementares para criação de novos paradigmas, novas formas de pensar e ver o mundo, possibilitando a emancipação dos sujeitos sociais, longe das amarras hegemônicas, da vigência do pensamento único, da desvalorização e subalternização de culturas e da negação da realidade dos diferentes contextos sociais.

A pesquisa possui natureza qualitativa, que, segundo Creswel (2007, p. 186) *apud* AUGUSTO, C. A. *et al* (2014, p. 748) “[...] na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador,

o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Como instrumento de análise utilizou-se a pesquisa bibliográfica

CONCLUSÕES

Este estudo se propôs a refletir acerca das epistemologias decoloniais e contextualizadas inseridas no contexto da formação de educadores/as. Ao analisar as políticas de formação de professores, percebemos que algumas problemáticas persistem, sendo priorizado um percurso único formativo, as novas DCN reduzem as competências profissionais dos professores às aprendizagens previstas na BNCC, o que engessa e dificulta uma abordagem contextualizada.

É preciso, uma abordagem curricular que dialogue com os conhecimentos historicamente construídos e valorize os conhecimentos locais de cada realidade, por isso, enfatizamos a contextualização dos saberes como um instrumento a favor da decolonialidade, já que valoriza os saberes e culturas de cada contexto, partindo do local para o global.

Faz-se necessário, conforme assegura Mota Neto (2015) *apud* Honorato e Faleiro (2023, p. 7), “[...] uma postura crítica frente a toda e qualquer forma de exclusão que se origine no colonialismo, possibilitando a emergência de distintas formas de organização da existência social, além de confrontar as práticas de silenciamento vindas da colonialidade”. Formar docentes na perspectiva decolonial e contextual é admitir uma luta pela ruptura dos silenciamentos, para a construção de um paradigma outro. Somente com todos os professores devidamente valorizados, com formação sólida e pautada em tais perspectivas libertadoras é que poderemos vislumbrar uma escola que garanta educação significativa, de qualidade e dignidade social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**/ Miguel Gonzalez Arroyo,

Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina, (organizadores). -
Petrópolis, RJ : Vozes, 2004.

AUGUSTO, C. A. et al.. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745–764, out. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: > [L9394](#) < Acesso em: 23/06/2024.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: > [\(mec.gov.br\)](#) < Acesso em: 23/06/2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: > [Base Nacional Comum Curricular](#) < Acesso em: 23/06/2024.

CARVALHO, Luzineide Dourado. REIS, Edmerson dos Santos. **Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Fundamentos e Práticas** in Educação do Campo no Semiárido Brasileirp. - Juazeiro: RESAB, 2013.

HONORATO, Olga Matias Teles. FALEIRO, Wender. O QUE É “FORMAR” DOCENTES DO CAMPO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL. **SERTANIAS: REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS 2023** | v. 4 | n. 1 | p. 1-23.

OLIVEIRA, Josiléia Curty de. FOERSTE, Erineu. A formação de professores do campo na perspectiva decolonial: epistemologia e práxis educativa intercultural. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 142-163, out. 2023.

O LIVRO DIDÁTICO E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE O NORDESTE BRASILEIRO

Vinícius da Silva Coutinho¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho é fruto de discussões de uma dissertação de mestrado em andamento, em um programa que promove uma formação na área do ensino, atravessada pela contextualização dos conhecimentos e saberes escolares e das políticas educacionais inerentes aos territórios. As discussões propostas pelos componentes curriculares influenciam diretamente na abrangência dos processos educativos e comunicacionais, como também, nas concepções conceituais voltadas ao ambiente e às particularidades dos sujeitos, com olhar direcionado ao Semiárido Brasileiro (SAB).

Diante disso, este estudo busca entender como a educação, em sua forma de comunicar conhecimentos por meio da construção imagética dos livros didáticos, construiu e constrói representações sobre a região Nordeste. As discussões se dão em torno da educação, com foco na educação contextualizada; do conceito de representações, a partir dos estudos culturais e, por fim, de como o Nordeste aparece nos livros didáticos.

1 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos na Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE); Especialista em Gestão de Marketing e Mídias Digitais pelo Instituto de Educação Superior Raimundo Sá (IESRSA). Graduado em Jornalismo pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), viniciuscoutinho96@gmail.com.

A Revisão de Literatura é utilizada para embasar a escrita deste trabalho. Gil (2002) afirma que este tipo de pesquisa possibilita uma melhor construção e definição do quadro conceitual em estudo. Além disso, o levantamento bibliográfico foi realizado utilizando autores que trazem discussões sobre as representações difundidas pelos livros didáticos entre os anos de 2018 e 2022.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao tratar sobre o campo da educação, Brandão (2002) parte do pressuposto de que nós aprendemos uns com os outros, representando uma forma distinta de educar, em contraposição à dominante. Para o autor, a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura. São formas de saberes que atravessam as palavras de cada comunidade, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos das artes ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para se reinventar, todos os dias.

Desse modo, há um viés preza que a cultura dos povos envolvidos está diretamente envolvida aos modos de aprendizagem, já que os saberes plurais são considerados, principalmente, tendo em vista a territorialidade. Assim, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, para Carvalho e Reis (2013), é uma proposta mobilizada e articulada como política pública de educação para as escolas do Semiárido pela RESAB, que possibilita visualizar a forte interação entre as dimensões materiais e imateriais que o atravessam e se manifestam na relação dessas gentes com sua natureza. Manifesta-se em formato pós-colonial, propondo um rompimento das narrativas construídas na modernidade, que visa(va) m a padronização e a neutralidade.

Nesse cenário, uma das barreiras que tem interferido para a educação contextualizada é a representação construída sobre esse território a partir dos livros didáticos. Nos Estudos Culturais, Hall (2016, p. 31) compreende que as representações são produzidas e consumidas em meio a um contexto de disputas por significados na sociedade. Assim, “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”.

Nesse sentido, Hall (2016) entende as representações como produtos culturais e ideológicos, pois acredita que estes refletem e moldam as relações de poder, bem como as identidades individuais e coletivas. Assim, a linguagem está diretamente ligada ao processo de constituição das representações e da cultura. Além disso, é o poder simbólico, para Hall (2016), que define as representações, ao marcar, atribuir e classificar; sendo um poder da expulsão ritualizada. Por isso, há um “regime de representação” em que as práticas representacionais e a estereotipagem são elementos-chave para a construção também de uma violência simbólica.

O livro didático é um dos mecanismos que orientam e materializam a educação formal. Apesar de ser um guia de conhecimento, o mesmo pode carregar uma série de simbologias, ligadas aos interesses de quem o produz e sobre os pensamentos arraigados acerca de determinados assuntos. Como apontam Castro, Guimarães e Costa (2022, p.166), “o livro didático não é meramente um instrumento portador de conhecimentos; é, antes de tudo, um instrumento difusor de ideologias, estando, na atual sociedade capitalista estreitamente ligado à relação de poder”. Partindo desse pressuposto, os autores compreendem que o livro didático ainda carrega estereótipos e reforça preconceitos sobre a região Nordeste.

Ainda segundo os pesquisadores, o livro didático enquanto mercadoria integra-se à indústria cultural, a qual confere, por definição, a desqualificação de seus produtos, que transcendem todas as particularidades de cada objeto, reduzindo-os à sua forma mercantil. Por isso, o meio científico tem direcionado, nas últimas décadas, um olhar mais atento sobre as ideologias e ideias presentes nos livros didáticos e do seu uso em sala de aula (Castro, Guimarães e Costa, 2022, p.167). Para sustentar esta vertente, os autores argumentam também que, “para que alguns conteúdos sejam incorporados ao currículo, outros são excluídos, ou seja, toda escolha implica uma exclusão, e esta exclusão pode ocultar conhecimentos relevantes e válidos [...]” (p. 168).

Assim, pode-se perceber uma estreita relação dos livros com a consolidação da imagem do Nordeste como uma região fadada ao fracasso e ao atraso. Essas observações também são feitas por Silva (2018), que, ao analisar livros didáticos de Geografia, percebeu uma conservação no discurso sobre o Nordeste, tratado como um lugar paralisado na história

e sem transformações sociais. Ao comparar as imagens introdutórias nos capítulos sobre as regiões, o autor destaca que estas sustentam, ainda mais, uma bipolarização entre urbano-rural, moderno-arcaico, popular-erudito, estático-dinâmico, sempre enquadrando o Nordeste de forma deslocada.

A análise das imagens das capas sobre os capítulos acerca do Nordeste permite concluir que a maior parte das coleções trabalham com representações de uma semântica que é rural, turística, com poucas conexões econômicas em escalas maiores, características culturais marcadas pela ruralidade. Das dez coleções analisadas, nove apresentaram a dimensão de representação imagética com mais vínculos com o passado do que com o presente (Silva, 2018, p.152). Isso também fica nítido também nas análises de Castro, Guimarães e Costa (2022, p.169), ao evidenciarem que “os capítulos e atividades sobre a região Nordeste comumente estão vinculados aos problemas da seca, contribuindo para a ideia reducionista de que o Nordeste se resume a este fenômeno”. Estas narrativas contribuem para a construção de uma imagem homogênea da região, que é fruto justamente das imagens e enunciados presos à concepção do fenômeno enquanto fator determinante à pobreza da região.

Nesse prisma, Silva (2018) revela também uma sutil mudança na retratação do Nordeste, tendo como foco a exposição de suas belezas naturais, principalmente ligadas aos litorais e seus pontos turísticos. Porém, o autor alerta que é necessário que outras imagens assumam os espaços nos livros, para que possam provocar novas representações de paisagem sobre a região. Principalmente, porque as imagens hegemônicas carregam muitos traços de um Nordeste que não é mais presente. Já que as novas relações nas paisagens nordestinas revelam novas integrações de sua espacialidade na economia nacional e global, pensar em transformações no imaginário sobre o espaço nordestino requer um olhar atencioso e contextualizado, tanto por parte da educação quanto dos meios de comunicação.

3 CONCLUSÕES

A revisão de literatura demonstrou que boa parte das mudanças que aconteceram durante o percurso histórico da região Nordeste não foram atualizadas nos discursos apresentados em livros didáticos. Assim, temos

um imaginário sobre a região, quase sempre relacionado ao atraso e à negatividade, com um viés ultrapassado e estereotipado com características que não lhe cabem.

As discussões do estudo apontam que há uma conservação no discurso sobre o Nordeste, sendo retratada nos livros didáticos, que são também uma forma de comunicação de conhecimentos e podem apresentar principalmente às crianças, a primeira versão textual e imagética sobre diversos temas, como é o caso das regiões brasileiras, em Geografia.

Por fim, o trabalho traz um alerta tanto para educação como para a comunicação, campos que constantemente constroem representações sociais, a partir dos enquadramentos adotados em cada narrativa. É essencial que haja um olhar mais atento e contextualizado às realidades plurais destes territórios.

4 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: fundamentos e práticas. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro**, Ano 08, N°07, Setembro de 2013 [pág. 23-40]. Juazeiro – Bahia: Selo Editorial Resab, 2013.

CASTRO, Fabíola Lima; GUIMARÃES, Guilherme Lima; COSTA, Glauber Barros Alves. Os estereótipos e representações da região nordeste no livro didático de geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**. V.5, N.2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/253581>. Acesso em 17 mar. 2024. GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Editora Apicuri, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Fernando Ribeiro Costa. **Para além do homogêneo:** A representação imagética da região Nordeste nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Geografia Humana - USP), São Paulo, 2018.

PEDRA FURADA: OS LUGARES QUE CONTAM HISTÓRIAS VENTUROSA-PE

Beatriz de Freitas Tenório ¹
Ana Clara Tavares Bezerra ²
Beatriz de Assis Bezerra ³
Samuel Othon de Souza Costa⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

// A memória recolhe os incontáveis fenômenos de nossa existência em um todo unitário; Se não fosse a força unificadora da memória, nossa consciência se estilhaçaria em tantos fragmentos quantos os segundos já vividos” Ewald Hering (1920). Chamamos de memória a capacidade que os seres vivos têm de codificar, armazenar e recuperar informações. É uma função essencial em nossas vidas, pois é responsável pela aprendizagem e pela nossa sobrevivência, já que, sem a memória, nos tornamos totalmente incapazes de aprender ou de recordar tudo o que aprendemos ao longo de nossas vidas.

É de finalidade que o artigo preserve e registre a memória coletiva de uma população em relação a um monumento histórico de grande importância para a região. Afinal, tão importante quanto as pinturas rupestres que contam a história da Pedra Furada no município de Venturosa, desde

1 Estudante do ensino médio da EREM Quitéria Wanderley Simões, tenoriobeatriz42@gmail.com.

2 Estudante do ensino médio da EREM Quitéria Wanderley Simões, clarinhatavares1002@gmail.com.

3 Estudante do ensino médio da EREM Quitéria Wanderley Simões, biaassisbezerra@gmail.com.

4 Doutor pelo curso de Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, othon.samuel@gmail.com.

antes se tornar cidade, é conhecer e registrar a história sociocultural da população.

Quando nos referimos a uma localidade de menor tamanho, como Venturosa, estamos tratando de um município com uma população reduzida e infraestrutura mais modesta. E por isso nossa principal fonte de informação e pesquisa são as pessoas com idade mais avançada, que guardam as histórias em suas memórias e que são passadas de maneira oral. Vansina *et al.* (2010), explica que o conhecimento oral, isto é, as informações das tradições socioculturais passadas de geração em geração através da fala, não é apenas um meio de comunicação diária, mas também uma maneira de preservar a sabedoria dos ancestrais, pois as palavras podem criar coisas.

Por isso, os relatos dos moradores do município são extremamente valiosos para a realização do projeto, juntamente com outros métodos de pesquisa, expostos a seguir: Pesquisas bibliográficas, pesquisa de campo e depoimentos de cidadãos da cidade.

A Pedra Furada é um local de grande importância para a região do Moxotó e da bacia hidrográfica do rio Ipanema no interior de Pernambuco. Ela está localizada em um parque municipal construído em 1985. O local conta com uma das mais belas paisagens da região e para chegar até lá é preciso subir uma escadaria de 360 degraus. Através dela, somos capazes de desvendar diversos mistérios sobre o nosso passado. Ela nos conta sobre nossa fauna, flora e as histórias dos povos originários, através das pinturas rupestres encontradas em suas paredes. Além disso, descobrimos que ela também nos revela aspectos da nossa cultura.

Esse patrimônio da cidade, fez parte de diversos marcos na vida de muitos moradores da região, e até a simples menção dela faz os moradores atravessarem anos em suas memórias e recordarem tudo que viveram. Os mais velhos são uma ponte entre o passado e o presente, eles guardam com carinho as recordações e os sentimentos que aquele lugar um dia os trouxe. As lendas urbanas, os contos de terror que permeiam suas infâncias, as trilhas que percorriam em família até mesmo antes da existência de escadas no local, a adrenalina que sentiam ao atravessar a pedra, ou até mesmo um simples piquenique com as pessoas amadas. Essas são ações as quais criam laços entre as pessoas, e coisas assim só

são consideradas simples para quem nunca experimentou ou que nunca teve a oportunidade de viver esses momentos.

Com as entrevistas feitas foi possível saber detalhadamente como as pessoas viviam na época, e como os adolescentes da época se entretiam. Descobrimos que a cidade possuía diversas atrações, uma delas era a discoteca da juventude, lugar que hoje em dia considerariamos como um tipo de baile, havia também um clubinho, que era uma casa de show mais reservada. Na época Venturosa respirava essas duas casas de show, além deles a escola EREM Quiteria abria aos sábados para que os jovens tivessem a oportunidade de jogar, dama, xadrez, vôlei e futebol, os jovens passavam a tarde se divertindo por lá.

Assim, diante desta realidade, a problematização do trabalho parte da necessidade de explorar as memórias afetivas dos moradores de Venturosa e investigar quais são e a importância de preservá-las.

Um outro acontecimento que deu um ênfase a mais para a Pedra Furada, foi o filme “O Cangaceiro” escrito e dirigido por Lima Barreto em 1853, após esse acontecimento o local começou a chamar mais atenção e a ser considerado um ponto turístico, e foi feito certos aprimoramentos no local, como por exemplo, as escadas que agora facilitam mais a dinâmica de subir e descer. Todo esse reconhecimento trouxe uma certa atenção para o local, tanto que em 2009, a região de Pedra Furada em Venturosa, Pernambuco, passou a ser administrada pelo município conforme a Lei nº 633/2009. Essa gestão está sob responsabilidade do poder executivo.

É importante preservar a Pedra Furada por diversos fatores históricos e ambientais. Sendo um deles por ser patrimônio cultural e social do nosso município, um lugar em que se é possível criar conexões, fortalecer vínculos, gerar sentimentos, pode ser usado tanto para um momento de lazer, quanto como uma ferramenta de compartilhar conhecimentos e histórias. a Pedra Furada é mais do que uma formação geológica; é um símbolo de identidade e pertencimento para nossa comunidade.

Nesse sentido, espera-se que o seguinte trabalho contribua para a promoção de estudos sobre a preservação da história do município de Venturosa, bem como as memórias afetivas sobre o patrimônio da Pedra Furada.

2 DESENVOLVIMENTO

Um grande problema enfrentado na realização desse projeto foi o esquecimento, um fenômeno descrito como a perda de acesso às informações armazenadas em nossas memórias. Porém, esse foi um dos principais incentivos para seguirmos com a pesquisa e construção do artigo, com o objetivo de conscientizar a atual geração e as futuras sobre a importância e o poder da conservação da memória dos mais velhos.

Apesar da dificuldade, a pesquisa revelou resultados satisfatórios. Adquirimos conhecimentos sobre a cidade e a Pedra Furada, além de coletarmos informações sobre como Venturosa era antes do que conhecemos atualmente. A pesquisa também atingiu seu objetivo, que era registrar o que os mais antigos já viveram em nossas terras. Adentrando na memória dos moradores da região, conseguimos conhecer um pouco da Venturosa das décadas de 80 e 90.

Há 40 anos, Venturosa não possuía calçamento em suas ruas, prédios e comércios como os que conhecemos hoje. Um dos moradores contou que as ruas eram de barro e que as crianças brincavam nelas. Escutar essas histórias só comprovou a importância de conhecer nosso passado e como os moradores mais antigos são a principal fonte de conhecimento sobre esse assunto.

3 CONCLUSÕES

Com o passar do tempo foram chegando as primeiras antenas parabólicas, os orelhões (que eram de ficha), novas lojas foram se abrindo, prédios foram feitos, até chegar o que ela é hoje. No livro *“Uma História Venturosa de Vila à cidade”* de Emerson Luiz, no ano de 2013, temos em detalhes os acontecimentos que levaram Venturosa, que antes era chamada de boa sorte, para a cidade que ela se tornou.

Em *“Resquícios coronelísticos”* o professor Almir Bezerra relata que o local onde hoje se encontra a sede administrativa do município foi antes um local de pouso, um rancho onde os almocreves paravam para se alimentar e descansar em suas jornadas. Os almocreves eram comerciantes que transportavam mercadoria no lombo de burros e foram muito importantes

na história do país. Alguns transportavam peixes do litoral para o interior e na volta traziam frutas, verduras e outros itens.

Vale lembrar que antigamente Venturosa era um local bem violento, era comum que os cidadãos tivessem ao menos uma arma para se proteger

A transformação de uma vila para uma cidade é um marco significativo na história de Venturosa. A expansão urbana, o desenvolvimento econômico e as mudanças sociais ao longo do tempo moldaram a paisagem e a identidade da cidade.

Acreditamos que uma das maneiras de preservar esse lugar é mantendo o respeito e as memórias que cada morador tem com ele. Assim, sempre teremos um lembrete do quão especial a Pedra Furada é e da importância de preservar esse lugar e os sentimentos que ela é capaz de guardar. É de grande satisfação que artigos como esse sejam escritos e compartilhados para que essas histórias não caiam no esquecimento, como diversas outras que nem sequer pudemos escutar.

Devemos sempre dar o devido valor daquilo que sempre esteve conosco, ainda mais quando estamos tratando de algo que fez parte da história de quem nós somos.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emerson Luiz. **Uma história de Venturosa: de vila à cidade** (Venturosa 2013)

HERING, Ewald. **Grundzüge der Lehre vom Lichtsinn.**(1920)

ALMEIDA, Almir Bezerra de. **Resquícius coronelísticos em Venturosa.**

LUIZ, Emerson. **Uma história Venturosa: de vila à cidade.**
Diagramação, p. 30, 2013.

VENTUROSA. Lei nº 633, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a criação do Parque Municipal Pedra Furada e dá outras providências. Venturosa: Câmara Municipal, 2009. Disponível em: <http://domino>.

cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/98454e416897038b052568fc004fc180/e5df879ac6353e7f032572800061df72. Acesso em: 22 jul. 2024.

VANSINA, Jan et al. A tradição oral e sua metodologia. **História geral da África**, v. 1, p. 139-166, 2010.

PLANTAS QUE CURAM: VIVÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE AFOGADOS DA INGAZEIRA-PE

Adriana Maria Machado Dos Santos¹
Adriana Pereira Campos²
Danielly Lopes Dos Santos³
José Aelson De Sousa Silva⁴
Lucas Vinícius Nunes Domingos⁵
Maria Daniela Do Nascimento Barros⁶

1 INTRODUÇÃO

Educação contextualizada para a convivência com o semiárido é um conceito que se refere às práticas educacionais que reconhecem as particularidades, necessidades e potencialidades das comunidades, buscando oferecer uma formação escolar que esteja alinhada com a realidade e os contextos dessas populações. Este relato de experiência corresponde a vivências do Projeto Plantas que Curam foi desenvolvido a partir de um diagnóstico nas comunidades envolvidas, quando foi constatado que a

1 adriana.mariasantos1997@gmail.com;

2 adrianapcampos982@gmail.com;

3

4 aelsonsouza718@gmail.com;

5 vinicioslucas922@gmail.com;

6 danip1mc@gmail.com

tradição de cultivar e utilizar as ervas medicinais no tratamento de doenças vem se perdendo aos poucos através das gerações.

O projeto foi desenvolvido em cinco Escolas do campo do município de Afogados da Ingazeira, com estudantes matriculados da Educação Infantil ao 5º ano. As escolas envolvidas foram João Ferreira Liberal, na Vaca Morta, Levino Cândido na Carapuça, Nossa Senhora de Lourdes, no Poço do Veado, e Monsenhor Antônio de Pádua Santos, no Minador da Carapuça. Os estudantes, bem como seus familiares foram considerados como sujeitos históricos, que possuem e constroem sentidos e significados e suas produções foram analisadas como expressões de suas crenças, valores, percepções e conhecimentos.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO FERREIRA LIBERAL

Na Escola Municipal João Ferreira Liberal, realizamos o projeto “Plantas que Curam” por meio do vídeo “Cultura Indígena”, o qual homenageia os costumes ancestrais indígenas, ressaltando a sabedoria de utilizar certas plantas para propósitos medicinais. Em colaboração com os pais, conduzimos uma pesquisa sobre plantas medicinais locais, explorando suas partes e propriedades. Em seguida, organizamos uma exposição de mudas e plantas para que os alunos pudessem observar suas características sensoriais e benéficos.

Como parte das atividades, convidamos os alunos a participarem do cultivo de uma horta de ervas medicinais na escola, aprendendo sobre as necessidades dessas plantas para prosperar. Alguns pais contribuíram com a preparação do terreno e o cultivo da horta. Também destacamos a importância de usar temperos naturais, legumes e frutas na alimentação para promover uma saúde melhor, criando o “Dia da Fruta” na escola.

Um momento significativo do projeto foi a realização de um “Chá de Leitura”, onde proporcionamos uma mesa com uma variedade de gêneros literários, mudas de ervas medicinais e degustação de chás. Em outro momento, tivemos uma apresentação teatral com um talentoso ator e contador de histórias na escola. Encerramos o projeto com uma

apresentação de dança, envolvendo apenas as meninas da turma, ao som da música “Mandacaru” de Luiz Gonzaga.

EXPERIÊNCIA NA ESCOLA JOSÉ LOURENÇO DE SENA

A Escola José Lourenço de Sena, situada no povoado de Queimada Grande, deu início ao seu projeto com uma roda de conversa para colher o conhecimento dos alunos sobre plantas medicinais. Logo após essa troca de ideias, realizamos uma apresentação das plantas cultivadas na comunidade, em um ambiente decorado com saias rodadas e ao som da música “A Benção das Ervas”. Com todos os alunos reunidos em volta, apresentamos as plantas e suas propriedades, permitindo que os alunos pudessem vivenciar a experiência de tocá-las, sentir suas texturas e observar suas características.

Em uma segunda etapa do projeto, conduzimos uma pesquisa junto às famílias para identificar quem cultivava plantas medicinais. Marcamos então uma visita à casa da curandeira mais experiente da comunidade, Dona Nininha, para conhecer seu canteiro de plantas medicinais e entrevistá-la, buscando entender melhor a cultura de cultivo e produção de remédios tradicionais. Também promovemos um encontro na escola para troca de experiências entre familiares, incentivando a criação de uma horta comunitária.

A construção da horta comunitária nas dependências da escola foi uma atividade envolvendo alunos e moradores da comunidade, desde a preparação do solo até o plantio das mudas trazidas pelos alunos. Além disso, desenvolvemos materiais educativos adaptados à realidade local, como uma cartilha ilustrada com informações sobre as plantas e seus usos, que circulará pela comunidade em uma maleta itinerante pelos alunos.

Dentro das ações desenvolvidas, recebemos também a visita de outra curandeira para compartilhar sua sabedoria ancestral, mostrando aos alunos a cultura dos remédios naturais. Em seguida, trabalhamos com a receita de um lambedor feito com malva e hortelã, produzindo-o na escola e distribuindo-o aos alunos. O encerramento do projeto foi marcado por apresentações dos trabalhos realizados, tanto dentro quanto fora da sala de aula, em uma manhã de chá literário.

EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE LOURDES

Na Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes, na comunidade do Poço do Veado, o ensino dos conteúdos foi planejado de maneira dinâmica, envolvendo aulas expositivas dialogadas, atividades práticas, trabalho em grupo e experiências de campo. Utilizamos recursos e metodologias que despertassem e estimulassem o interesse dos alunos pela aprendizagem.

No início do projeto, realizamos uma discussão sobre plantas medicinais na primeira aula, na qual o professor incentivou os alunos a expressarem suas opiniões e ideias sobre o tema. Também apresentamos alguns dados históricos para contextualizar as plantas medicinais e tornar o assunto mais concreto e atrativo.

Utilizamos fotos e vídeos para mostrar onde essas plantas podem ser encontradas e destacamos as culturas que fazem uso frequente dessas plantas para fins curativos. Na segunda aula, abordamos as principais formas de preparo das plantas medicinais e seus usos, realizando uma aula prática na cozinha da escola, com a colaboração da merendeira, para ensinar os alunos a prepararem chás e lambedores utilizando plantas como capim-santo, malva, erva-cidreira e boldo.

Em outra etapa, dedicamos uma aula para o plantio das mudas de plantas medicinais trazidas pelos alunos, como erva-cidreira, malva, capim-santo, arruda e boldo. Criamos um espaço na escola para a horta, onde os alunos participaram ativamente no preparo da terra, adubação e plantio das mudas, divididos em grupos responsáveis por cuidar de cada uma delas.

Uma das aulas de destaque foi a aula de campo, na qual visitamos moradores das comunidades do Poço do Veado e Santo Antônio I. Os alunos foram divididos em grupos para realizar atividades durante o passeio, incluindo entrevistas com moradores sobre suas experiências e conhecimentos sobre plantas medicinais.

Por fim, na última aula, os alunos trabalharam coletivamente na confecção de um livro enciclopédico sobre plantas medicinais. Cada aluno contribuiu com um conteúdo e ilustrações relacionadas, criando um material educativo rico e colaborativo.

EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MONSENHOR ANTÔNIO DE PÁDUA SANTOS

Na Escola Monsenhor Antônio de Pádua Santos, iniciamos o projeto com uma roda de conversa acompanhada da exposição de partes de plantas, imagens e textos sobre o uso da medicina popular, uma prática transmitida de geração em geração. Para aprofundar esse tema, organizamos uma palestra com Jaqueline, que tem experiência nesse campo desde a infância, junto à sua família e comunidade. Durante essa palestra, os alunos tiveram a oportunidade de adquirir conhecimento e esclarecer dúvidas.

Num segundo momento, os alunos desempenharam um papel essencial ao realizar pesquisas junto às suas famílias sobre o uso contínuo da medicina popular em suas casas e na comunidade, suas utilidades e indicações, compartilhando as informações coletadas com o grupo escolar. Para que todos os alunos pudessem vivenciar as experiências uns dos outros, propusemos que trouxessem partes de plantas de suas propriedades para apresentação e discussão de seus usos na medicina popular.

Em sala de aula, promovemos um trabalho em grupo produtivo para a construção de um álbum de plantas medicinais, incluindo partes das plantas, seus nomes, utilidades e indicações. Ao final, todos tiveram a oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre as plantas medicinais da comunidade e valorizar a cultura local.

Realizamos também uma aula de campo na horta da Dona Lourdes, uma moradora da comunidade que cultiva diversas ervas medicinais para uso próprio e para preparar remédios para os moradores. Durante essa visita, os alunos fizeram perguntas e registraram informações sobre os remédios caseiros produzidos por ela. Em seguida, em sala de aula, após compartilhar essas experiências, sugerimos a construção de um livro contendo receitas medicinais tradicionais, como um momento de integração dos conhecimentos adquiridos com a família e socialização das experiências vivenciadas.

EXPERIÊNCIA NA ESCOLA LEVINO CÂNDIDO

Na Escola Levino Cândido, iniciamos abordando o conceito e a importância das plantas medicinais, contextualizando com a história dos

índios e seus conhecimentos ancestrais. Para tornar o aprendizado mais envolvente para as crianças, utilizamos recursos visuais como imagens e amostras reais de plantas. Exploramos como nossos antepassados usavam essas plantas para tratar doenças e promover o bem-estar.

Em seguida, conduzimos uma atividade prática de identificação de plantas, levando as crianças a um passeio nas casas dos mais idosos da comunidade. Lá, elas puderam ouvir histórias e saberes sobre o uso das plantas para a saúde. Após o passeio, retornamos à sala de aula para uma atividade de arte envolvendo as plantas medicinais. Cada criança trouxe uma planta medicinal de casa, que foi plantada na horta escolar para que pudessem acompanhar seu crescimento e entender seus benefícios para a saúde. Elas também foram encorajadas a criar obras de arte inspiradas nas plantas vistas durante o passeio pela comunidade.

Valorizamos o conhecimento trazido por cada criança, bem como a relação entre família e escola na transmissão desse conhecimento. Ao longo da semana, integramos o tema das plantas medicinais em outras atividades, como contação de histórias sobre curandeiros tradicionais, músicas folclóricas relacionadas à natureza e uma palestra com Sebastião Pereira, um membro da comunidade com conhecimentos ancestrais transmitidos por seus avós. As crianças fizeram várias perguntas sobre o sabor e os benefícios de remédios caseiros como o lambedor de malva, ensinado por Sebastião. Ao final da semana, preparamos a receita prática com os alunos e degustamos juntos, encerrando com um chá compartilhado e alguns quitutes locais.

3 RESULTADOS

Através do projeto “Plantas que Curam”, podemos conhecer um pouco mais sobre as experiências dos nossos alunos, resgatando e valorizando a cultura do uso de ervas medicinais. Exploramos o estudo das diferentes partes de uma planta, suas funções e as condições necessárias para seu desenvolvimento. Tudo isso é realizado de forma lúdica, por meio de atividades em sala de aula, observações e pesquisas de campo.

PRODUÇÃO DE ALIMENTO COM ÁGUAS CINZAS E ESCURAS EM SISTEMA AGROECOLÓGICO NA FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL: CENTRO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Iracema Lima dos Santos¹
Benedito Rios de Oliveira²
Ila Adriane Maciel de Faro²

INTRODUÇÃO

O Centro Escola Família Agrícola de Jaboticaba da Fundação Fé e Alegria do Brasil existe desde 1993 e situa-se no coração do sertão baiano, mais especificamente no Município de Quixabeira, Bahia- Brasil, região onde predomina grande escassez de chuva. Pela necessidade de uma acertada gestão dos recursos hídricos e de práticas sustentáveis agroecológicas e contextualizadas, torna-se um espaço em que o reuso de todas as águas cinzas e escuras emergem como uma das tecnologias sociais vitais, que permitem a produção de alimentos saudáveis em uma

1 Diretora do Centro Escola Família Agrícola de Jaboticaba, Quixabeira, Bahia, fone (74) 91154561, e-mail: iracema.santos@fealegria.org.br

2 Professores do Centro Escola Família Agrícola de Jaboticaba Quixabeira, Bahia, e-mail: benedito.ta@hotmail.com, ilafaro13@gmail.com

região tão desafiadora. A escola trabalha com uma metodologia contextualizada ao campo, onde a produção do conhecimento considera os saberes locais, num diálogo permanente com os saberes científicos construídos socialmente pela humanidade, a partir da proposta metodológica da Pedagogia da Alternância.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Projeto de Saneamento básico rural com o reuso de águas servidas em comunidades do Semiárido foi implantado no Centro Escola Família Agrícola de Jaboatão – EFAJ em parceria com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – (IRPAA) e tem como objetivo consolidar a inserção da integralidade das práticas agroecológicas nas comunidades, uma forma de saneamento básico rural apropriado à realidade socioambiental do Semiárido brasileiro, considerando suas especificidades e mudanças climáticas. Nesse sentido, esta é uma experiência que segue alinhada com a 4ª Preferência Apostólica da Companhia de Jesus e que trata do Cuidado da Casa Comum como uma das formas de se promover a justiça socioambiental, ajudando ainda na promoção da Segurança Alimentar e nutricional dos estudantes desta instituição.

A tecnologia socioambiental ora implantada consiste em aproveitar todas as águas cinzas e escuras consumidas no espaço da EFAJ. O processo de tratamento se inicia com a captação e direcionamento dos resíduos para as fossas sépticas, de onde são direcionados para o reator UASB, que, por meio das bactérias anaeróbicas realiza um fluxo ascendente de alta eficiência, provocando a degradação da matéria orgânica. Posteriormente, a água é tratada nas lagoas de polimento que exercem a função de eliminar as bactérias patogênicas, de forma natural, sem nenhum processo químico, apenas com o uso dos raios solares, tornando as águas apropriadas para o uso em sistema de irrigação localizada nas culturas agrícolas, a exemplo de frutíferas como bananeiras, mangueiras, goiabeiras e outras. Segundo Sampaio et al. (2010), a água residuária tem presença de nitrogênio, fósforo e potássio nutrientes capazes de complementar ou substituir a adição de fertilizantes químicos.

Além de promover a gestão dos recursos hídricos e o manejo dos resíduos de forma sustentável, impedindo a contaminação do solo e dos lençóis freáticos, o projeto oferece um aprendizado profundo para nossos estudantes e suas famílias, ajudando-os a se conectarem à terra, compreenderem e respeitarem os bens naturais. Ajuda-os a estabelecerem um vínculo mais forte com o território, a partir das possibilidades de vida que aí se expressam. A implantação deste projeto no contexto da EFAJ, num espaço de educação do campo, significa um grande avanço para a sustentabilidade ambiental, e compreensão da importância do desenvolvimento de práticas agroecológicas que possibilitem uma contínua produção. Para além disso, ele contribui para garantir a não contaminação dos lençóis freáticos, como dito anteriormente; evita o acúmulo de água parada (proliferação de doenças), ajudando na prevenção/promoção da saúde das pessoas, assim como para a efetivação de uma educação contextualizada.

O sistema produtivo desenvolvido com reuso de todas as águas cinzas e escuras utilizadas na EFAJ, segue os princípios da agroecologia e se complementa com adubação orgânica, como poda seletiva das plantas, esterco de bovino, ovino, caprino e compostagem. Além disso, a água de tratamento sanitário contém vários nutrientes para as plantas, sendo considerado uma fertirrigação (Gasparini et al., 2023).

O volume de água disponível diariamente para irrigação é de 17.000 litros/dia. A área irrigada com água do reuso é de aproximadamente uma hectare de fruticultura e culturas perenes. O método de irrigação é o localizado com sistema de gotejamento, método mais apropriado para as condições climáticas do região semiárida, e que otimiza a utilização da água para a irrigação. O sistema é composto por um reservatório, conjunto motor bomba, linha principal, babeçal de controle com sistema de filtragem, e linhas de derivação para cinco áreas, com um gotejador por planta.

RESULTADOS

A reutilização das águas permite que a irrigação seja realizada diariamente suprindo a necessidade hídrica das culturas, e com isso, no ano de 2023 foi possível realizar a manutenção das áreas produtivas, com

uma produção de abóbora, melancia, maxixe, milho verde, maracujá do amarelo, e banana em quantidades consideráveis (Tabela 1), produção que serviu para a alimentação do Centro EFAJ. Possibilitou ainda, ampliação e a manutenção de áreas frutíferas compostas de cajueiro, goiabeira e pinha. Este movimento crescente de produção só foi possível pela disponibilidade da água trazida pelo projeto.

Tabela 1. Produção agrícola da EFAJ em 2023.

Cultura	Área (m ²)	Produção Anual (Kg)
Banana	1.560	3.840
AgroCaatinga (Maracujá)	900	250
AgroCaatinga (Abóbora)	900	280
AgroCaatinga (Melancia)	900	1360
AgroCaatinga (Maxixe)	250	27
AgroCaatinga (Milho Verde)	250	40
AgroCaatinga (Aipim)	900	500
AgroCaatinga (Feijão de Corda, Feijão Guandu)	500	50
Mamão	500	227,5

As famílias dos estudantes e vários grupos das Escolas públicas e das universidades estaduais do Estado da Bahia têm realizado visitas para conhecimento e divulgação do projeto que, dentre seus objetivos, visa tornar-se uma referência que incidirá sobre as políticas públicas de saneamento básico rural, apropriado ao Semiárido Brasileiro. Nesse sentido, esta experiência socioeducativa, torna-se uma pauta de luta para as populações que vivem no e do campo. Ao aproximar o diálogo da agroecologia com o saneamento básico rural, é possível fortalecer os processos de transição³ em sistemas alimentares agroecológicos.

A Experiência que a Fundação Fé e Alegria do Brasil – Escola Família Agrícola de Jaboticaba - Quixabeira – Bahia apresenta se coloca como uma busca para responder ao que propõe o Papa Francisco na sua Encíclica Laudato Si. (141) p.110 “Hoje, a análise dos problemas ambientais

3 O processo de transição é um processo gradual de mudança dos manejos no sistema de produção, com o objetivo de passar de um modelo convencional para a prática da agricultura com princípios e tecnologias de base ecológica.

é inseparável da análise dos contextos humanos, familiares, laborais, urbanos, e da relação de cada pessoa consigo mesma, que gera um modo específico de se relacionar com os outros e com o meio ambiente”.

O Centro Escola Família Agrícola, juntamente com seus estudantes e familiares, pequenos/as agricultores/as têm buscado responder ao apelo de cuidar da Nossa Casa Comum por meio de uma Ecologia Integral, considerando que é preciso enfrentar as nossas vulnerabilidades sócio políticas e ambientais como forma de promover o desenvolvimento sustentável e a justiça social no Território Semiárido da Bahia, local de atuação da EFAJ que se coloca como caminho de esperança para uma vida digna para nossa juventude camponesa.

REFERÊNCIAS

CARTA Encíclica Laudato Si’. Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

GASPARINI, A. R.; ALVES, T. R.; LOPES, M. V. S. S.; MACEDO, P. H. S.; RODRIGUES, J.; SOUZA, C. F. ESGOTO DOMÉSTICO TRATADO COMO FONTE DE ÁGUA E NUTRIENTES PARA CULTIVO SUSPENSO DO ANTÚRIO. **Irriga**, Inovagri, Botucatu, v. 28, n. 3, p. 528-534, julho-setembro, 2023.

MORAES, V. L. A.; BELÉM, C. S.; ROCHA, A. A.; MAYER, M. C. **Sistemas de tratamento de esgoto e reúso agrícola**. Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada - IRPAA, 2023.

SAMPAIO, S.C. Comportamento das formas de nitrogênio em solo cultivado com milho irrigado com água residuária da suinocultura. **Engenharia Agrícola**, Jaboticabal, v.30, n.1, p.138-149, 2010.

REPÚBLICA DE ESTUDANTES: LUGAR DE FORMAÇÃO DE JOVENS PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Aldenisse de Souza Silva¹
Lealda Maria dos Santos²

1 INTRODUÇÃO

As consequências deste Semiárido desigual, que ainda enfrenta grandes problemas com a falta de mais políticas públicas que rompa o paradigma do combate da seca (já que não se combate fenômenos naturais) e fortaleça o desenvolvimento sustentável no campo, reflete também na educação. E neste contexto, a juventude enfrenta problemas com acesso à educação, pois muitas escolas rurais no entorno da sua comunidade só ofertam o ensino básico, e em muitas situações, com professores sem formação adequada e espaços escolares sem estruturas dignas de uma escola propositiva e criativa. Outro fator prejudicial é a fragilidade do ensino, que de forma descontextualizada, ainda mantém na grade curricular um modelo que não considera as questões específicas desta região, reforçando ideias colonizadoras, desconsiderando os modos de vida das comunidades tradicionais, além de práticas culturais e produtivas impróprias ao bioma

1 Educadora do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada - IRPAA, nisse@irpaa.org

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lealda@irpaa.org

caatinga, exclusivamente brasileiro, com características que precisam ser pautadas no ensino escolar também.

Esse cenário da educação, paralelo as demais carências de infraestrutura no campo, provoca há décadas um grande êxodo rural da juventude (apenas 11% dos agricultores familiares têm abaixo de 35 anos - Censo agropecuário 2017) que vai embora de sua região em busca de oportunidades e sobrevivência nos grandes centros urbanos, deixando para trás a sua identidade, a defesa do território e das suas raízes. Isso impactará diretamente na sucessão rural e no futuro da agricultura familiar desta região, que possui grande relevância social, econômica e ambiental.

Para contribuir na superação destes problemas é importante (necessário) apoiar/investir nos jovens rurais, que são os atores sociais que podem ajudar na construção de proposições que contribuam nas mudanças sociais, ambientais, rompendo este modelo de destruição, forjado como desenvolvimento. O fortalecimento dos jovens rurais deve ser não apenas para que permaneçam no campo, mas que possam ter acesso à Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e uma formação de liderança crítica e mobilizadora de suas comunidades, ou nos diversos espaços de atuação política e social, sendo comprometidos com o bem comum.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A República de Estudantes do Irapaa (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada), localizada no Centro de Formação Dom José Rodrigues, em Juazeiro – BA, é uma experiência que atende com formação cerca de 16 jovens por ano, com idades entre 18 e 25 anos, filhos e filhas de agricultoras/es familiares da região semiárida, pertencentes às comunidades tradicionais de Fundo de Pasto, quilombola, ribeirinha e indígena, que têm poucas oportunidades de estudos e formação em suas comunidades/municípios.

Durante o período de formação e estudos, com duração média de 2 a 4 anos, os jovens além de estudarem cursos ligados a agropecuária e ciências humanas oferecidos pela educação pública, também contam com o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar do Irapaa, que

realiza formações específicas sobre a Convivência com o Semiárido, formação humana e política, além de orientações sobre manejo e práticas agropecuárias de Convivência com o Semiárido. Estas formações são vivenciadas através de oficinas, dias de campo, intercâmbios, cursos, seminários e envolvimento com outros grupos através de encontros e mobilizações sociais.

A presença de jovens estudantes morando no Centro de Formação Dom José Rodrigues, mais conhecido como roça do Irpaa, potencializa o espaço, na proposta de ser uma área de experimentação de práticas e tecnologias voltadas para a Convivência com o Semiárido, onde os jovens, além de aprender, também são responsáveis pelo desenvolvimento de setores voltados para a produção rural sustentável, como: práticas direcionadas a produção de alimentos agroecológicos, criação animal e manejo da propriedade. As áreas que são gerenciadas pelos jovens, são vitrines de demonstração durante os intercâmbios ocorridos no Centro de Formação.

Neste processo os estudantes também passam a atuar como “professores” das práticas e ideias da Convivência com o Semiárido, contribuindo com a formação das pessoas (grupos diversos) que visitam o espaço em busca de conhecer mais sobre as tecnologias sociais voltadas para essa região. Assim, o processo de aprender e ensinar é vivenciado constantemente pelos jovens estudantes.

Outra experiência vivenciada pelos jovens durante a residência e formação no espaço, é o Fundo Rotativo Solidário, que é um modo de organização social pautado na Economia Solidária, com a gestão feita pelo coletivo e para o coletivo. Com regimento próprio e construído pelos jovens, esse fundo monetário é utilizado, conforme definição do grupo, para apoiar na conquista da carteira de habilitação, aquisições pessoais que possam ajudar nos estudos e outras necessidades importantes.

A gestão das casas e organização do grupo é compartilhada entre moças e rapazes, prezando pela igualdade de gênero e divisão justa dos trabalhos: da casa, da roça, das formações e demais tarefas que forem definidas.

Mensalmente os jovens realizam ciclos de leituras e cine debates, sempre buscando ter duplas que são responsáveis por escolher a obra ou o filme, com abordagens que ajudem nas reflexões sobre sociedade,

política, educação e etc. Dentre as obras já lidas e debatidas pelas turmas, algumas são importantes destacar: Torto Arado, Pedagogia do Oprimido, As veias Abertas da América Latina, O Menino do Pijama Listrado, Meu Pé de Laranja Lima, Ponciá Vicêncio, O massacre de Pau de Colher e tantas outras.

3 RESULTADOS

A experiência da República de Estudantes, que surgiu há quase 30 anos e já contemplou mais de 160 jovens, apresenta como resultado da formação, jovens empenhados na defesa de um Semiárido mais justo e sustentável. Em um levantamento realizado no ano de 2022, com uma amostra de 90 ex-estudantes, para saber como estava a atuação social e profissional deste público que foi apoiado pelo projeto, mostrou que as/os jovens depois da formação estão atuando/contribuindo em diversos espaços de defesa de direitos e educação social. Os espaços mais comuns são: Escolas Famílias Agrícolas; Pastorais Sociais (CPT, Cáritas); Cooperativas de Agricultores Familiares; Poder Público (vereadores, secretários de agricultura, professores/as, órgãos do Estado); ONGs (com projetos de assessoria técnica e extensão rural com famílias agricultoras – jovens, mulheres voltados para o semiárido), além de atuação em projetos ambientais. Se consideramos que estes ex-estudantes, ao receber o apoio e formação, passam a atuar com grupos (famílias, estudantes, sociedade civil em geral), podemos dizer que um dos efeitos indiretos do projeto alcança milhares de pessoas do semiárido, a partir das ações dos jovens multiplicadores da proposta da Convivência com o Semiárido.

4 REFERÊNCIAS

CADERNO Multidisciplinar Educação e Contexto do Semiárido

Brasileiro: Interfaces entre a educação do campo e a convivência com o Semiárido Brasileiro: selo editorial RESAB, Juazeiro-Ba, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

NO Semi-árido, Viver é Aprender a Conviver: Conhecendo o Semi-árido em Busca da Convivência. Disponível em: <https://irpaa.org/publicacoes/cartilhas/no-semiarido-viver-e-aprender-a-conviver.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2024.

SEDE DE SABER E BEBER: O USO DAS TECNOLOGIAS HÍDRICAS NAS COMUNIDADES DO CAMPO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Aline Cristina Cordeiro Marcolino¹
José Adelmo dos Santos²
Maria Joseane Lima da Silva³
Poliana Mássila Morato Lima⁴
Rayane Maeli Pereira da Silva⁵
Elenilda Bezerra do Amaral⁶

1 INTRODUÇÃO

Reconhecendo o importante papel da escola como agente de informação e impulsadora de transformações, identificou-se a necessidade de colocar em prática este projeto e realizar ações junto aos alunos e comunidades, promovendo assim um intercâmbio de experiências e conhecimento.

O projeto de intervenção elaborado e implementado nas escolas rurais é fruto das atividades do Programa Escola da Terra, do qual os autores deste relato fazem parte como participantes, buscando integrar

1 Escola João Gomes dos Reis, e-mail: alinecmc27@gmail.com;

2 Escola João Gomes dos Reis, e-mail: adelmosantos7@gmail.com;

3 Escola Municipal Ana Maria do Espírito Santo, e-mail: josy.pajeu@hotmail.com;

4 Escola Municipal São Paulo, e-mail: polymassila@hotmail.com;

5 Escola João Gomes dos Reis, e-mail: ray_prof5@hotmail.com;

6 Secretaria de Educação de Afogados da Ingazeira elenilda.amaral30@gmail.com.

teoria e prática e valorizando especialmente as vivências individuais das comunidades rurais. Este trabalho resultou de uma análise teórica e prática das tecnologias sociais relacionadas à convivência com o semiárido.

As atividades do projeto foram conduzidas nas escolas Escola Municipal Ana Maria do Espírito Santo e Escola Municipal São Paulo, situadas no Alto Sertão do Pajeú, nas comunidades de Umburanas e Caiçara/Serrinha, no município de Afogados da Ingazeira, em Pernambuco. A vivência ocorreu no período de 11 de março a 11 de abril deste ano e incluiu diversas atividades pedagógicas com o objetivo de promover uma educação contextualizada, integrando as tecnologias sociais hídricas aos conteúdos curriculares, visando facilitar o processo de ensino aprendizagem voltado para a formação cidadã. Esse enfoque busca enfrentar os desafios existentes e melhorar a convivência com o semiárido, contribuindo assim para elevar a qualidade de vida nas comunidades rurais.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Em um primeiro momento realizamos o diagnóstico sociopolítico e cultural com as comunidades envolvidas, e diante da análise dos dados coletados identificamos os problemas existentes e os mais pertinentes. Em seguida, foram realizadas entrevistas escritas, com os alunos da EJA Campo e com os familiares dos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Turma multisseriada – Pré I e II, 1º, 2º e 3º ano) para um levantamento sobre as tecnologias sociais hídricas existentes nas comunidades etc. Com o resultado das entrevistas/pesquisas houve uma reflexão sobre os resultados e produção coletiva de tabelas e gráficos.

No segundo momento após a organização de toda a logística, realizamos uma pesquisa de campo/ visitas a propriedades de agricultores familiares nas comunidades que possuem algumas tecnologias sociais hídricas, para um intercâmbio de saberes.

Em um terceiro momento, foram desenvolvidas atividades interdisciplinares no ambiente escolar, envolvendo leitura e escrita (leitura de textos informativos sobre as características da região semiárida brasileira, o ciclo da água e leitura de imagens fotográficas dos tipos de reservatórios

hídricos existentes nas comunidades (tecnologias sociais). Bem como, as etapas de construção de uma cisterna de 16mil litros.

No quarto momento, foi vivenciado oficinas em grupos, envolvendo leitura e produção de poemas abordando a temática em estudo; audição da música Tenho sede (canção de Gilberto Gil); produção de lista escrita, relacionada com o tratamento da água e manutenção das cisternas; produção de relatos bibliográficos sobre a convivência com o semiárido antes e depois da aquisição das cisternas.

No quinto momento, foram propostas resolução de exercício e situações problemas contextualizados com as realidades sociais das comunidades e a problemática em questão, bem como estudos orientados.

No sexto momento, foi realizada a confecção de uma maquete simbolizando a residência e a tecnologia social hídrica existente na casa do estudante. Vale salientar, que esta atividade foi elaborada pelos educandos das series iniciais, com parceria da sua família, sendo sua socialização na escola. Também foi produzido relatos bibliográficos sobre a convivência com o semiárido, antes e depois da aquisição das cisternas e outras tecnologias sociais, relato este, produzido por estudantes da EJA Campo anos finais.

Por fim, no oitavo e último momento foi produzido um Doc com aparelhos de celulares com os familiares dos estudantes, relatando as dificuldades enfrentadas antes da aquisição das cisternas, e posteriormente o que mudou em suas vidas com a implementação das políticas públicas voltadas para a construção reservatórios para captação e armazenamento de agua no semiárido brasileiro. Foi produzido também vídeos com as crianças expondo a importância e os conhecimentos adquiridos com a vivência deste projeto político social de intervenção na escola. Na ocasião. Orientamos as famílias que ainda não possuem cisterna para fazer a solicitação ao órgão competente para futuro beneficiamento.

3 RESULTADOS

Ao longo do trabalho desenvolvido sobre o uso das tecnologias hídricas nas comunidades do campo para convivência com o semiárido, percebe-se a importância da Educação do Campo na conscientização de

estudantes, sejam estes crianças ou adultos, pois é nessa identificação deles com o lugar onde vivem e de onde tiram a subsistência que fortalece o movimento. O destino da Educação do Campo está intrinsecamente ligado à batalha contínua entre indivíduos que compartilham identidades e participam de propostas sociais e educacionais opostas. (CALDART, 2012).

Durante o desenvolvimento do projeto foram vivenciadas atividades pedagógicas de forma interdisciplinar, entrelaçando a temática do projeto com os conteúdos curriculares. Sendo que, as atividades foram propostas de acordo com as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e a EJA campo anos Finais. Essas atividades reforçaram a reflexão crítica entre os educandos e a comunidade, promovendo uma troca de saberes, bem como uma participação efetiva de todos os envolvidos.

Ao término do projeto, percebeu-se através dos depoimentos dos educandos e familiares, uma maior conscientização sobre uso e tratamento adequado das águas das cisternas, bem como a sua manutenção.

Figuras 01 e 02: Realização das atividades pedagógicas, pesquisa de campo. Alunos da Educação Infantil e Fundamental I, das comunidades de Umburanas e Caiçara/Serrinha realizando aula campo e organizando os dados coletados.



Fonte: acervo pessoal dos autores

Figuras 03 e 04: Alunos da Educação Infantil, Fundamental I e EJA Campo Anos Finais, vivenciando o projeto de intervenção/realizando as atividades pedagógicas propostas. Pesquisa/aula campo sobre as tecnologias sociais hídricas existentes nas comunidades Umburanas e Caiçara/Serrinha.



Fonte: acervo pessoal dos autores

4 REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete (org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

22

**ENSINO DE SOCIOLOGIA E
EDUCAÇÃO**

(RE)DESCOBRINDO A SOCIOLOGIA: DO CONCEITO AO MÉTODO SOCIOLÓGICO

Maria Luiza Silva do Espirito Santo ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho busca responder à pergunta “O que é Sociologia?” a partir de uma discussão que parte do conceito, pautada por autores que aparecem como referência na disciplina de Teoria das Ciências Sociais I do mestrado ProfSocio na Fundaj, e também se expande aos objetos de estudo da sociologia e ao método sociológico, com o objetivo de compreender a Sociologia como ciência numa perspectiva abrangente dentro de uma densa fundamentação teórica. Toda a discussão realizada no artigo se baseia na experiência da autora, partindo de sua formação na educação básica e passando pela graduação em Ciências Sociais, sua docência como professora de Sociologia na rede pública do estado de Pernambuco e, atualmente, sua formação no mestrado profissional em Sociologia.

O ponto de partida deste trabalho encontra-se em uma redescoberta acerca da Sociologia. Como cientista social formada há alguns anos, nunca me questioneei tão profundamente sobre o que seria a Sociologia. Apresento-a sempre como uma das três ciências sociais, como aquela que se debruça sobre tudo o que envolve a sociedade, uma ciência historicamente nova, formulada no século XIX e com raízes no positivismo. Essa

1 Cientista Social pela Universidade de Pernambuco (UPE). Mestranda em Sociologia do programa ProfSocio na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). E-mail: maria.santo@aluno.fundaj.gov.br

definição bastava para iniciar um novo ano letivo ensinando Sociologia no ensino médio, ofício que exerço desde 2021.

Entretanto, ao iniciar o mestrado profissional em Sociologia no programa ProfSocio na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), me vi questionando tudo aquilo que sabia sobre minha própria área de atuação. Percebi com os meus pares que há diferentes formas de conceituar a Sociologia, e que quando refletimos sobre suas áreas de atuação são também diversos os campos que vêm em mente. Como exercício da disciplina, foi proposto refletirmos sobre a pergunta “O que é Sociologia?” diversas vezes, e as respostas mudaram a cada aula, até que culminaram na proposta de escrita deste artigo.

Era preciso sair do senso comum. Num exercício de aprofundamento do conceito de Sociologia, através da leitura de autores clássicos e contemporâneos, pude ter contato com novas perspectivas, e descobrir a origem de certas definições. Este exercício permitiu as reflexões impressas neste artigo, que parte de uma análise de conteúdo junto aos autores que fizeram parte da bibliografia da disciplina de Teoria das Ciências Sociais I do ProfSocio.

Palavras-chave: Sociologia. Ciências Sociais. Educação.

2 DESENVOLVIMENTO

Partindo da pergunta “O que é Sociologia?”, há diversos caminhos possíveis para se chegar a uma resposta. Durante a trajetória acadêmica é esperado que o conceito de Sociologia mude, se transforme, obtenha novos parâmetros de construção. Em minha experiência, a reflexão sobre este conceito começa ainda na educação básica. Fui uma estudante que teve a Sociologia no currículo escolar desde o ensino fundamental, por uma escolha da instituição que estudei. Tive também o privilégio de estudar a disciplina com professoras formadas na área em alguns desses anos, e considero um privilégio pelo fato de, como aponta uma pesquisa de Daniel Vicente e Ileizi Luciana de 2014, apenas 20% dos professores formados em Ciências Sociais no Brasil lecionam Sociologia.

“Ainda que a significativa parcela dos professores que responderam os questionários possua como área de referência as Ciências Humanas, pode-se refletir sobre esse quadro de

formação como uma problemática quanto a um ensino que poderia se apresentar de forma apenas contextualizada e complementar com outras disciplinas, ao contrário de uma disciplina científica sólida, teórica e metodológica quanto aos princípios de ensino na educação básica”. (VICENTE, SILVA, 2014, p. 78)

Concluí o meu ensino médio em 2013 e ingressei no curso de Ciências Sociais em 2014, aos 16 anos. Nessa idade eu ainda tinha muito o que amadurecer a respeito do mundo acadêmico que se abria à minha frente, e percebi que o curso que havia escolhido era muito diferente do que eu imaginava. Agora, aos 27 anos, encontro-me no mestrado profissional em Sociologia, e mais uma vez a minha visão a respeito desta ciência mudou. Considerando essa trajetória, levanto neste trabalho alguns pontos de análise.

O primeiro ponto está na construção da Sociologia como ciência. No contexto do ensino médio, mostrar a Sociologia como uma ciência consolidada, detentora de objetos de estudo e métodos próprios se torna uma necessidade e uma maneira de afirmação de sua contribuição para a sociedade e o contexto dos estudantes. O segundo ponto envolve a compreensão da Sociologia como Ciência Social. A Sociologia trata do processo, enquanto outras ciências sociais tratam do produto (FREYRE, 1973). Nada impede que ela caminhe em conjunto com outras ciências. Mas entender melhor sobre aquilo em que ela está focada nos permite um maior entendimento da natureza da Sociologia. Becker (2009), nos mostra que os sociólogos não são os únicos a falar sobre a sociedade, mas que a Sociologia tem a sua própria maneira de fazer isto.

O terceiro ponto parte da transformação da minha visão de Sociologia após o ingresso no mestrado profissional. Essa experiência acadêmica me fez enxergar a Sociologia de outra maneira, vendo-a não só com base nas teorias dispostas no currículo da disciplina e que precisam ser abordadas em sala, mas como uma via para falar da sociedade, com bases científicas, mas utilizando situações e exemplos do cotidiano dos estudantes, assim como propõe José de Souza Martins:

“A sociologia se enriquece com a multiplicação de seus temas, a diversificação de suas perguntas teóricas, a consciência profissional da obsolescência de temáticas que saem da pauta

das urgências do conhecimento para dar prioridade a outras. O objeto da Sociologia tem uma dinâmica que o reconfigura continuamente.” (MARTINS, 2014, p. 15)

Enxergar a Sociologia dessa forma me fez entender que, enquanto ela vai estudando os fenômenos sociais, a vida vai acontecendo. Nesse contexto, faz-se relevante entender a sociologia como um elemento importante na vida continuada das sociedades, e não apenas um estudo distante delas (GIDDENS, 2012). José de Souza Martins denota essa importância da Sociologia para o pensar contemporâneo, quando afirma que ela é “a ciência que nos liberta para a compreensão das incertas certezas da sociedade contemporânea, para o tormento dos questionamentos dos avessos” (MARTINS, 2014, p. 19).

3 CONCLUSÕES

A sociologia é uma ciência que busca compreender e interpretar a sociedade em seus mais diversos aspectos. Assim como a sociedade está em constante mudança, o objeto de pesquisa de um sociólogo também está (MARTINS, 2014). A este cabe um fazer sociológico que ultrapasse as fronteiras costumeiras (BERGER, 2001), indo além de suas concepções pessoais a fim de alcançar um contexto mais abrangente (GIDDENS, 2012).

Vejo esta como uma boa maneira de definir a Sociologia, com base nos autores estudados. Pensar dessa forma me fez redescobrir a minha paixão pela minha área de atuação, partindo de um arcabouço teórico mais denso e de conceitos mais bem definidos. Há ainda muitas outras perspectivas, e estou sempre em busca de conhecer mais sobre elas. É nesta busca por conhecimento que podemos redescobrir novos elementos a respeito do nosso próprio campo de estudo, permitindo uma transformação também na prática docente.

Para além do conceito de Sociologia, discutir sobre o objeto de estudo e o método sociológico também aumenta a compreensão dela como ciência. Isso é algo essencial para o processo de transposição didática de um professor de Sociologia do ensino médio, afinal a todo tempo precisamos reafirmar a presença da Sociologia no currículo e isso demanda um entendimento de suas dimensões. Acredito que o exercício

feito neste artigo contribui para um maior aprofundamento do conteúdo a que tive acesso neste primeiro semestre de mestrado profissional, e espero continuar numa crescente de conhecimento.

Conhecer a Sociologia permite a compreensão da importância dela. Permite o desenvolvimento de um modo de pensar diferente, o pensar sociológico. Permite a diferenciação da Sociologia de outras ciências, e as formas de aplicá-la no nosso dia a dia, seja no âmbito acadêmico ou não. Podemos exercer a imaginação sociológica, podemos fazer um artesanato intelectual. Sobretudo, podemos dialogar com as mais diversas áreas da sociedade e, assim, compreendê-la em maior medida. Esse é o poder da Sociologia.

4 REFERÊNCIAS

BECKER, HOWARD. **Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BERGER, Peter L. **Perspectivas Sociológicas, uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Sociologia: uma introdução ao estudo de seus princípios**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

VICENTE, Daniel; SILVA, Illeize. **Quadro nacional dos docentes de sociologia no ensino médio: desafios da formação entre textos, dados e contextos**. O público e o privado, n. 24, 2014, p. 69-80.

Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=1069&path%5B%5D=1148>>

Acesso em: 09/06/2024

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO À LUZ DA PEDAGOGIA DA PRESENÇA NAS ESCOLAS INTEGRAIS DO ENSINO MÉDIO

Josenilda Paiva Barbosa Souza¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de pesquisa que tem como base os estudos realizados no Mestrado Profissional em Sociologia e Rede Nacional (ProfSocio). Estruturado a partir do Trabalho de Conclusão do Curso em andamento. O objetivo geral deste estudo é integrar a Pedagogia da Presença na prática docente das aulas de Sociologia nas escolas integrais do ensino médio, com a finalidade de desenvolver o pensamento sociológico dos estudantes por meio de uma abordagem pedagógica que valorize a presença ativa e reflexiva do educador no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa exploratória a partir de entrevista e revisão bibliográfica. Foi desenvolvido um questionário, com o objetivo de investigar a realidade dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia com ou sem habilitação específica. A revisão bibliográfica parte inicialmente de autores como Costa (2001), Freire (2008), Sílveres (2015) e Giddens (2005). Como produto final, o projeto visa a produção de um material didático de apoio aos professores, trazendo planos de aula abordando os conteúdos de Sociologia para o

1 Mestranda em Sociologia pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO/CDSA/UFCG; e-mail: josenildapaiva873@gmail.com

ensino médio com base nas habilidades e competências propostos na BNCC alinhados à premissa da Pedagogia da Presença, de modo a fortalecer a relação professor-aluno enfatizando a importância da interação humana genuína no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: sociologia, pedagogia da presença, ensino médio integral

INTRODUÇÃO

No contexto das aulas de Sociologia, como disciplina que busca compreender as dinâmicas sociais, as relações de poder, e as estruturas que moldam a sociedade, “[...] justifica-se a necessidade em pesquisar sobre as relações humanas no ambiente escolar com um olhar sobre a relação professor-aluno [...]” (GOMES; MONTEIRO, 2022, p.2)

Vivenciar a Pedagogia da Presença no desenvolvimento das aulas de Sociologia nas escolas integrais do ensino médio, não deveria ser algo inusitado, visto que a Pedagogia da Presença é uma das premissas que estruturam o modelo pedagógico das escolas de ensino integral.

Atualmente, o trabalho docente demanda competências que vão além daquelas originalmente desenvolvidas durante a formação acadêmica dos educadores. A prática de lecionar requer uma ampliação significativa das habilidades e conhecimentos dos professores, refletindo a evolução das necessidades educacionais e a crescente complexidade do ambiente escolar contemporâneo. Portanto, os educadores precisam adaptar-se continuamente às novas exigências pedagógicas e sociais, que vão além das competências tradicionalmente adquiridas em sua formação inicial.

O trabalho realizado nas escolas de ensino integral no ensino fundamental, anos iniciais e finais, possibilitaram o conhecimento das dificuldades dessa modalidade, mas também da ampla possibilidade de poder realizar um trabalho diferenciado. Percebendo que todo processo de ensino-aprendizagem significativa, necessita além do conhecimento teórico, tecnológico e cognitivo, requer sensibilidade, responsabilidade e afetividade.

O Programa das Escolas Integrais (PEI) tem gerado intensos debates, especialmente quanto à sua eficácia na formação dos estudantes em todas as dimensões da formação humana, como o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Embora essa abordagem busque uma educação mais

ampla e integrada, um número significativo de profissionais relatam a quantidade insuficiente de formação continuada dos professores, e a falta de material didático adequado, entre outras questões, comprometendo a implementação efetiva desse modelo.

Assim sendo, podemos questionar: de que modo uma Sociologia viva no chão da escola, ancorada numa presença pedagógica ministrada à luz da Pedagogia da Presença, poderia ser vivenciada de forma a contribuir positivamente para a construção do pensamento sociológico dos estudantes nas escolas integrais do Ensino Médio?

Inicialmente a pesquisa baseia-se nos estudos de Costa (2001) trazendo a Pedagogia da Presença como premissa que faz da relação educador-educando um espaço de desenvolvimento pessoal e social, Giddens (2005) como norteador para a construção do pensamento sociológico, Freire (2002) abordando a educação como prática da liberdade e Sílvares (2016), apresentando o diálogo como elemento inerente à condição humana e, portanto, estando presente na constituição da identidade dos indivíduos e na realização de sua sociabilidade.

Portanto, espera-se que este estudo contribua para aprofundar a compreensão da prática docente a partir da premissa da Pedagogia da Presença, ressaltando como a interação e o diálogo promovem uma relação pedagógica que fortaleça o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção do pensamento sociológico e a identidade social dos estudantes, criando um ambiente de aprendizagem mais significativo e colaborativo transformando as aulas de Sociologia em espaços privilegiados para a construção do conhecimento e o fortalecimento das relações sociais.

A PEDAGOGIA DA PRESENÇA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS INTEGRAIS

As escolas de tempo integral no Brasil têm uma trajetória marcada por tentativas de promover uma educação mais abrangente e equitativa. Desde as primeiras iniciativas no início do século XX, o conceito de educação integral foi impulsionado por educadores progressistas como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que vislumbravam uma formação cidadã que integrasse o desenvolvimento acadêmico, social e cultural dos estudantes.

A iniciativa pioneira de Anísio Teixeira serviu de modelo para a criação de outras escolas de tempo integral. Foi essencial para expandir a ideia de uma educação que abarcasse todas as dimensões do ser humano, influenciando políticas educacionais e projetos de escolas integrais em várias partes do Brasil.

A Pedagogia da Presença é uma abordagem educacional que enfatiza a importância da interação humana genuína no processo de ensino e aprendizagem. Ela parte do princípio de que o aprendizado é mais eficaz quando os professores estão plenamente presentes, não apenas fisicamente, mas também emocionalmente e intelectualmente, criando um ambiente de confiança, respeito e engajamento mútuo. “O diálogo é um elemento inerente à condição humana e, portanto, está presente na constituição da identidade dos indivíduos e na realização de sua sociabilidade.” (SÍLVERES, 2016 p. 9)

No contexto das aulas de Sociologia, como disciplina que traduz a compressão das dinâmicas sociais, as relações de poder, e as estruturas que moldam a sociedade, para o público jovem das turmas de ensino médio na modalidade integral, dada a sua importância, requer uma abordagem que vá além da transmissão de conteúdos teóricos (FREIRE 2008). A vivência da Pedagogia da Presença permite que o professor atue como um mediador entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências vividas pelos estudantes, facilitando uma compreensão mais profunda e crítica dos fenômenos sociais.

Como mediar sem envolver, ou formar jovens instigados a participar da vida em sociedade sem instiga-los a participar e a envolver-se nas aulas? Nesse contexto, Costa (2001) argumenta que a pedagogia da presença, como metodologia, busca destacar o que há de melhor nos comportamentos dos jovens, evitando rótulos, julgamentos ou classificações de suas dificuldades. Esse enfoque permite que as práticas educativas no ambiente escolar sejam verdadeiramente emancipadoras e libertadoras.

De acordo com Giddens (2005 p. 27), “quando começam a estudar a Sociologia pela primeira vez, muitos estudantes ficam confusos com a diversidade de abordagens que encontram.” É no ensino médio que a Sociologia propriamente dita é apresentada aos estudantes. É a

oportunidade do educador proporcionar o encanto por uma disciplina de tão grande importância pra a vida em sua totalidade.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que este estudo contribua para aprofundar a compreensão da pedagogia da presença, ressaltando como a interação e o diálogo promovem uma relação pedagógica que vai além da mera transmissão de conhecimento. Essa abordagem fortalece o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção da identidade social dos alunos. Ao aplicá-la nas aulas de Sociologia, o professor não apenas cria um ambiente de aprendizagem mais significativo e colaborativo, mas também contribui diretamente para a formação de sujeitos sociológicos, capazes de refletir sobre suas realidades e exercerem sua cidadania de maneira consciente e ativa. Assim, esta pesquisa visa demonstrar como uma presença pedagógica efetiva, fundamentada no diálogo e na reflexão, pode transformar as aulas de Sociologia em espaços privilegiados para a construção do conhecimento e o fortalecimento das relações sociais.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. C. G (2001). **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Modus Faciendi.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005

GOMES, E. F. DA S.; MONTEIRO, E. S. Pedagogia da presença: uma prática necessária na escola. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, p. e508111234852–e508111234852, 22 set. 2022.

SÍVERES, Luiz. **Diálogo: um princípio pedagógico**. Brasília: Liber Livro, 2016. 192 p. ISBN: 978-85-7963-149-8

A INSTABILIDADE DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS

Rafael Francisco Alves ¹
Luíza Barcellos de Freitas ²
Monike Bayma Marques ³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O presente trabalho tem como objetivo traçar uma análise de como a sociologia se apresenta enquanto disciplina na escola pública, em particular em uma escola em tempo integral no Estado de Alagoas onde foi concluída a implementação o Novo Ensino Médio no ano de 2024. Pretendemos também trazer reflexões sobre a instabilidade que a disciplina constantemente enfrenta quanto a sua permanência como disciplina e sua importância no currículo para a formação dos estudantes. O trabalho se deu a partir da experiência dos licenciandos em Ciências Sociais

1 Graduando do Curso Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, rafael.alves@ics.ufal.br

2 Graduada pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas- UFAL luizafreitas@hotmail.com

3 Doutoranda em Sociologia no Programa de Pós- Graduação de Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Mestre em Sociologia pelo Profsocio – Fundaj. Graduada pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, foi supervisora do Pibid subprojeto Sociologia na Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva monike.bayma@ufpe.br

da Universidade Federal de Alagoas, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto de Sociologia na instituição escolar. Desta forma, tratamos da consolidação da sociologia no país e no estado de Alagoas, fazendo uso de escritos que tratam com rigorosidade metódica o tema onde fizemos uso das contribuições de Neuhold (2019) que nos oferece um histórico da disciplina na educação básica brasileira. Em seguida, abordamos como a sociologia se apresenta no currículo escolar do Novo Ensino Médio, em especial da unidade escolar em que os discentes do Pibid -UFAL realizaram suas atividades, a Escola Estadual de Ensino Integral Marcos Antônio Cavalcanti Silva.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Sociologia. Alagoas

2 DESENVOLVIMENTO A LUTA PELA CONSOLIDAÇÃO DA DISCIPLINA ENQUANTO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA

A disciplina de sociologia atravessou momentos de instabilidade desde a sua reintrodução na escola pública, transitando entre a obrigatoriedade e opção de cada estado em adicioná-la na grade obrigatória. Embora a lei nº 11.684/2008 tenha incluído as disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo escolar nacional, desfrutou de um tempo relativamente curto de debate acerca de sua importância para a educação dos jovens brasileiros. Desde então, a disciplina enfrenta um período conturbado no campo de disputa pela sua consolidação no currículo escolar, a qual tem a sua legitimidade questionada por grupos com interesses políticos bem definidos. O presente trabalho não pretende formular novas teorias sobre o que muito já tem sido estudado, mas trazer à reflexão a histórica luta que a disciplina anda travando por sua permanência no currículo, resgatando as contribuições de autores relevantes sobre o tema. A sociologia esteve presente no ensino secundário desde as décadas de 1920 e 1940 (nas escolas novas, em 1928), porém, era tida como uma disciplina opcional, ficando a cargo dos estados e das instituições particulares ofertarem ou não em sua grade. Foi somente em 2008 que ela passou a ser ofertada obrigatoriamente nos três anos do ensino médio, em todas as escolas brasileiras tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino (Neuhold, 2019, p. 28-29). Essa estabilidade durou em torno

de uma década, até que em 2016, as mudanças políticas que ocorriam no país iriam colocar sua autonomia em questionamento novamente, uma reforma educacional foi protocolada às pressas, estabelecendo que as competências da sociologia fossem realizadas de forma sublime por meio de “estudos e práticas”, o que dispensaria a disciplina como um conteúdo pedagógico organizado e sistematizado presente na grade. Os ventos do tecnicismo voltaram a soprar, o ensino técnico voltado para as massas populares tomava novamente a frente dos projetos educacionais, mesmo contando com uma forte oposição de grupos organizados como por exemplo a comunidade escolar, estudantes de licenciatura, professores das redes estadual e federal, e o movimento estudantil.⁴

2.1 O LUGAR DA SOCIOLOGIA ATRAVÉS DAS REFORMAS.

De acordo com Roberta Neuhold, os primeiros registros da sociologia nas escolas brasileiras podem ser vistos na reforma Benjamin Constant⁵ de 1890. O general Constant estava à frente do Ministério dos Negócios e da Instrução Pública, correios e Telégrafo durante a Primeira República. Em 08 de novembro daquele mesmo ano, ele assinou um decreto que estipulava que a sociologia deveria ser incluída no ensino secundário, nas escolas normais e nos colégios militares. A grande influência do positivismo sobre os militares permitiu que a sociologia chegasse nas escolas com o objetivo de formar o cidadão, sobretudo a juventude, desenvolvendo a consciência da moral e da ciência. Contudo, essa reforma não foi implementada completamente, devido a morte de seu idealizador em 1891, o regulamento foi esquecido e em 1901 foi retificado por Epitácio Pessoa. A Reforma Rocha Vaz passou a incluir a sociologia na matriz curricular do

4 Durante o ano de 2016, foram promovidas uma série de ocupações nas escolas, com milhares de estudantes secundaristas da rede pública atuando de frente, foram feitas uma série de ocupações nas escolas brasileiras ao longo do ano, este processo de resistência obteve algumas conquistas como a modificação de algumas propostas na época, entretanto, a reforma foi aprovada no ano seguinte em 2017.

5 Benjamin Constant foi um militar brasileiro conhecido por ter lutado na guerra do Paraguai, foi também um dos grandes articuladores do golpe que derrubou a monarquia e instaurou a república em 1889.

ensino secundário, porém, as reformas educacionais da década de 1920 só atingiam o sistema do Distrito Federal (mais especificamente o Ginásio Nacional e Colégio Pedro II). Mesmo que não fosse implantada em larga escala para todo território nacional, as unidades as quais a reforma atingia serviam de modelos para outras unidades da federação, especialmente escolas estaduais que submetiam os estudantes aos exames de maturidade.⁶ Ainda nessa década, a sociologia começou a compor os cursos de formação de professores que eram ofertados pelas escolas normais de alguns estados do país.

3 A SOCIOLOGIA NA ESCOLA ESTADUAL MARCOS ANTÔNIO CAVALCANTI

Durante o ano de 2023, os terceiros anos na Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva ficaram isentos da grade curricular do novo Ensino Médio, a qual a disciplina de sociologia contava com duas horas aula por turma. Embora mantivesse de forma provisória a mesma carga horária de antes da reforma, verificamos que os alunos demonstraram dificuldade de compreensão de assuntos básicos da sociologia. Essa dificuldade pode ser consequência do fato dos estudantes que se encontravam no último ano do ensino médio terem passado os dois primeiros anos de forma remota ou híbrida em razão da pandemia de COVID 19. Desta forma, os alunos apresentavam dificuldade de foco e desinteresse pela matéria, era comum interromper as aulas devido ao uso de celulares, o que não é uma característica exclusiva presente só nas aulas de sociologia, mas levando em conta que os alunos demonstraram não compreender a importância da matéria, situações como essas ocorrem com muita frequência. A “imaginação sociológica” não estava presente no entendimento dos estudantes, diante disso, como formar cidadãos críticos se havia uma incompreensão da relação do “eu” e da sociedade como um todo? (Mills, 1975, p.11-12). A situação da disciplina tornou-se mais complicada em 2024, onde a

6 O exame de maturidade era o nome dado ao curso de jovens e adultos e ao exame que era constituído de disciplinas dos antigos ginásios e colegiais, a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

Sociologia é retirada da grade curricular dos 3º anos, enquanto nos 1º e 2º anos houve uma redução das horas aulas para uma, sendo substituída pelos componentes curriculares das trilhas formativas.

4 CONCLUSÕES

Foi possível perceber que os alunos da escola não possuíam entendimento de como a sociologia afeta de fato as suas vidas, principalmente alunos que abandonaram os estudos durante o período em que os bolsistas acompanharam a escola. Além disso, existiam alunos desmotivados com os estudos por possuírem trabalho ou responsabilidades que não possibilitam que eles compreendam a importância dos estudos ou até cogitem seguir uma carreira acadêmica. Durante as aulas, a supervisora procurou exemplificar os temas apresentados por uma perspectiva que fizesse sentido dentro da realidade dos alunos e nos permitiu aplicar jogos de revisão como ferramenta de transposição didática. Dentro das suas estratégias, a professora também utilizou de filmes e documentários para facilitar a compreensão dos alunos, também promoveu eventos interdisciplinares com o intuito de trabalhar temas sociais de forma empírica e desenvolver habilidades como o trabalho em equipe e produção de materiais artísticos que pudessem ser transformados em produtos de contribuição que aproximam a escola da comunidade em que ela está inserida.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008.** Altera o artigo 36 da lei nº 9394/1996 e estabelece a filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo escolar do ensino médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

NEUHOLD, R. R. **Um histórico da sociologia como disciplina escolar na educação básica brasileira.** In. NEUHOLD, R. R.; POZZER, Márcio R. O. (orgs.). O ensino de sociologia e os dez anos dos institutos federais (2008-2018). Maceió: Café com Sociologia, 2019, p. 23-57.

TOKARNIA, Mariana. Mais de mil escolas estão ocupadas em protesto; entenda o movimento. Agência Brasil, 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento> Acesso em: 13 de abril 2024.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação sociológica**. [s.l.] Rio De Janeiro Zahar, 1975.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf>.

DERMEVAL SAVIANI. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 10 de mar. de 2024.

BODART, C. **A importância do ensino de Sociologia no Ensino Médio**. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/importancia-do-ensino-de-sociologia/>>. Acesso em: 9 mar. 2024.

HUIZINGA, JOHAN. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: Uma abordagem a partir de uma experiência interna**. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas%281%29.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ESPAÇO DE FALA E DE DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER

Newton Malveira Freire ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Enquanto ciência, a Sociologia que se dedica ao estudo das relações sociais e das estruturas da sociedade, inevitavelmente se depara com temas complexos e controversos. A inclusão e permanência dessa disciplina no currículo escolar da educação básica, sobretudo, no Ensino Médio, é vista como uma ferramenta para a democratização do saber, onde as(os) educandas(os) possam ter acesso a um conhecimento científico historicamente acumulado bem como expressar suas experiências de saberes construídos coletivamente, no qual Freire (1991) o define como processo educacional dialógico.

O presente trabalho, corresponde um excerto de dissertação de mestrado apresentada no ProfSocio, tem como principal objetivo, avaliar como o conteúdo curricular de Sociologia no Ensino Médio pode influenciar a cultura escolar e como essas aulas permitem que as(os) estudantes de diferentes contextos tenham acesso a conhecimentos que ampliem suas perspectivas educacionais.

1 Doutorando do curso de Sociologia da Universidade do Minho - UMinho (PT), mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professor efetivo de Sociologia da rede pública estadual do Ceará, e-mail: newton.freire@prof.ce.gov.br

Ao tomar como referências Fernandes (1980), Giddens (2009) e Bauman (2010, 2015), percebemos que esses autores dialogam sobre o poder que a Sociologia tem ao auxiliar as pessoas que entram em contato com ela, no caso aqui especificado, as(os) alunas(os) a desenvolverem uma perspectiva crítica sobre a realidade, permitindo-lhes questionar, compreender e desnaturalizar determinadas práticas sociais, por meio do debate e da comunicação para a democracia.

No que tange a investigação, embora se destaquem a existência de uma diversidade de classificações na literatura, a pesquisa fez uso de uma abordagem mista, adotando o modelo metodológico de Sampieri *et al* (2013).

Nosso estudo permitiu considerar que a inclusão da Sociologia no currículo do Ensino Médio, frente a intermitência da obrigatoriedade da disciplina pelas reformas curriculares, contribui para que ela passe por dificuldades de aceitação. No entanto, apesar das interferências políticas pelas suas idas e vindas, nos surpreendemos com a visão positiva das(os) estudantes, destacando como essa unidade curricular pode influenciar de forma positiva em suas vidas ao provocar consideráveis mudanças de postura, percepção e de aprendizagens.

Palavras-chave: Ensino Médio, Sociologia, Pensamento Crítico.

2 DESENVOLVIMENTO

A investigação obedeceu a momentos distintos e complementares, sendo desenvolvida a partir dos métodos mistos. De acordo com Sampieri *et al* (2013) a abordagem mista convida vários modelos para ocuparem o mesmo espaço de busca e estabelecer um diálogo respeitoso em que os enfoques se alimentem mutuamente, além de, coletivamente, produzirem melhor sentido de compreensão do fenômeno estudado.

O primeiro momento do percurso investigativo contou com a elaboração, gerenciamento e aplicação de questionários virtuais. Segundo Faleiros *et al* (2016) as pesquisas pela internet proporcionam maior praticidade e comodidade aos participantes do estudo, podendo resultar na melhora do número de respostas obtidas. Esse instrumental de coleta de informações foi respondido por estudantes da 3ª série do Ensino Médio,

regularmente matriculadas(os) nas escolas que integram a região do Maciço de Baturité (Ceará). Esclarece-se que a delimitação pela última série dessa etapa de ensino, foi justificada por considerar que essas(es) estudantes vivenciaram em anos anteriores a disciplina e teriam maior propriedade de conhecimento para responder as questões referentes a conceitos e outras temáticas referentes a Sociologia.

Na segunda etapa, após recolha dos dados quantitativos, mapeamos as escolas localizadas nos municípios de Redenção e Acarape, circunscritas em cenários geográficos e sociais diversos, para a realização de entrevistas. A escolha das unidades escolares nas cidades mencionadas, justifica-se pela presença das instalações físicas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), respectivamente Campus das Auroras (Redenção) e Unidade Acadêmica dos Palmares (Acarape), tendo em vista que a referida instituição de ensino superior oferece o curso de Bacharelado em Humanidades com terminalidade em Licenciatura em Sociologia.

Obedecendo o mesmo critério para os questionários, participaram das entrevistas semi-estruturadas apenas estudantes da 3ª série. Essa técnica, em função da sua importância para o campo em estudo, argumenta Oliveira *et al* (2023), ocupa um lugar de destaque, principalmente por possibilitar mediante interação verbal a apreensão de significados, valores, crenças e opiniões dos participantes. Sua flexibilidade e versatilidade permitem a compreensão da realidade escolar com uma profundidade dificilmente alcançada por outros instrumentos ou técnicas.

3 CONCLUSÕES

Os dados revelaram que 98% das(os) discentes defendem a permanência da disciplina no currículo escolar. Vale ressaltar que a pesquisa foi conduzida e finalizada antes da publicação do texto de aprovação da Política Nacional de Ensino Médio por meio da Lei nº 14.945/2024. Outro detalhe importante que ajudará na compreensão do percentual elevado, consiste no fato de que o estado do Ceará, não alterou a oferta da unidade curricular nas séries e nem promoveu a redução da carga horária semanal das aulas de Sociologia, a exemplo de outras unidades federativas brasileiras. Outro percentual elevado foi identificado em relação a aceitação da

disciplinam por parte das(os) estudantes, obtendo uma aprovação de 92%. Isso reflete o potencial que a Sociologia tem em sala de aula, concorrendo com outras disciplinas, em meio a uma série de dificuldades, mudanças, disputas e grandes reviravoltas pelo qual ainda passa a Sociologia para se tornar mais atrativa para as(os) estudantes.

Quando entrevistadas(os) sobre a razão pelo qual gostam da disciplina, identificamos que no contexto de algumas escolas a Sociologia é uma das poucas disciplinas que promove debates sobre temáticas atuais que se aproximam com os interesses da juventude. Os estudos sobre gênero e sexualidade, por exemplo, foi detectado como um dos temas mais indicados pelas(os) respondentes do questionário. Os depoimentos revelaram que as(os) estudantes encontram na Sociologia um espaço para aprender sobre direitos humanos, diversidade, equidade e inclusão. Na percepção das(os) educandas(os) as aulas de Sociologia são o espaço livre e moderado para aprender e debater de forma aberta os conteúdos sobre raça, gênero, classe e outras formas de desigualdade, criando um ambiente em que as(os) alunas(os) refletem criticamente sobre suas próprias experiências e as dos outros, promovendo a empatia e o respeito. A partir das falas analisadas, constata-se que a Sociologia acompanha o que defende Hooks (1994) quando a autora destaca a importância de uma educação que desafie as formas de opressão e marginalização.

Dito isso, nota-se que a Sociologia em algumas ocasiões é uma das poucas disciplinas que no cenário em que se discute a Lei da Mordaza e da Escola Sem Partido (FRIGOTTO, 2017, p.13) ajuda as(os) jovens a se engajarem em debates contemporâneos sobre assuntos que em muitos casos são negligenciados ou omitidos, seja pela falta de formação, dogmas religiosos, insegurança ou conveniência curricular.

Outro ponto a considerar nos resultados obtidos, mostra o reconhecimento da importância das aulas de Sociologia, pois elas servem como alicerce de um robusto arcabouço conceitual e teórico, para a elaboração de argumentos substanciais e bem fundamentados no contexto de avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o desenvolvimento da redação dentro das delimitações do texto dissertativo-argumentativo.

A despeito do que foi apresentado, embora não tenha sido indicado como um dos objetivos explícitos do trabalho, acreditamos que não é redundante da nossa parte registrar que a suspensão da Sociologia dos currículos escolares representa um grave retrocesso para a educação brasileira pois sua ausência comprometeria e limitaria o desenvolvimento do pensamento crítico.

4 REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Para que serve a sociologia: Diálogos com Michael Hviid Jacobsen e Keith Tester**. - 1º ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 2017.

FALEIROS, Fabiana. *et al.*. Uso de Questionário Online e Divulgação Virtual Como Estratégia de Coleta de Dados em Estudos Científicos. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. e3880014, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

hooks, bell. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 1994.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

CURRÍCULO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES APÓS A LEI N°13.415/2017: UM COMPARATIVO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA ENTRE OS ESTADOS DO MARANHÃO E PERNAMBUCO

Artur Santos de Souza Silva ¹
Luiz Carlos Gomes de Brito Júnior²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho tem como objetivo realizar um estudo comparativo sobre o Ensino de Sociologia Escolar nos estados do Maranhão e Pernambuco após a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Para isso, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando a análise documental de documentos oficiais que regulamentam os currículos estaduais desses estados e aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores das redes estaduais de ensino. A Sociologia Escolar, ao longo da história da educação brasileira, tem sido marcada por momentos de presença, ausência ou facultação, tendo como resultado uma dificuldade de legitimação da disciplina e dos docentes por ela responsáveis. Diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a criação dos itinerários formativos e a divisão dos componentes curriculares por áreas do conhecimento,

1 Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGS, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. artur.souzasilva@ufpe.br.

2 Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGS, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. luiz.cjunior@ufpe.br

acelerou-se o processo de “desdisciplinarização” do Ensino Médio e os conteúdos curriculares fragmentaram-se. Com a chegada do material do PNLD 2021 e a adequação dos currículos estaduais à BNCC, as mudanças vão muito além da perda de carga horária. Mediante o objetivo apresentado, esse trabalho se interessa por questões como: o lugar da sociologia no currículo escolar entre os estados mencionados; as semelhanças e diferenças presentes nos documentos legais que regulamentam o Ensino Médio entre esses estados e como eles afetam o ensino da Sociologia; que espaços os professores de sociologia estão ocupando nas escolas e quais as possibilidades de mobilização de conhecimentos das ciências sociais nessas experiências.

2 DESENVOLVIMENTO

Este trabalho tem como foco central as microrresistências na atuação docente diante de mais um momento de fragilização da sociologia escolar, cujo percurso histórico tem sido marcado pela alternância entre obrigatoriedade, facultatividade e exclusão, como aponta Feijó (2012). Alguns marcos dessa variação foram as Reformas Rocha Vaz (1925), a Francisco Campos (1931) e a Capanema (1942) e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs) de 1961 e 1996 e a Lei nº 11.684/2008. Mais recentemente, após quase dez anos de obrigatoriedade nas três séries do ensino médio, com a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apontam para um ensino por áreas de conhecimento na última etapa da educação básica, a disciplina tem sua carga horária diminuída. Barreiros e Santos (2022) apontam que o debate sobre uma base comum data da década de 1980 e foi reforçada pela Constituição Federal de 1988 (Art. 210) e pela LDB de 1996 (Art. 26). Embora tenha prevalecido a decisão de definir uma base nacional comum, havia já naquele momento uma afirmação da necessidade de que as instituições educacionais construíssem seus currículos e que o fizessem com a preocupação em respeitar e valorizar as características regionais, culturais, econômicas e sociais para fins de contextualização. Coadunando com essa demanda, o atual Plano Nacional de Educação (2014- 2024) reafirma a concepção de que, na ação e na prática pedagógica, é possível adequar mais demandas que não estejam

incluídas normativas e documentos (Barreiros, Santos, 2022). A BNCC, como conhecemos hoje, é resultado de discussões que se intensificaram, pelo menos, desde 2013. Como ressalta Silva (2020), nesse ínterim, houve o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, o que ocasionou mudanças na composição do Ministério da Educação (MEC) e, mais especificamente, no Conselho Nacional de Educação. O que fica claro é que, até o impeachment, os rumos das discussões sobre a BNCC eram outros. Havia maior participação de professores/as e pesquisadores/as na formulação do texto da base, mas, com as mudanças implementadas, aumentou a pressão por parte de agentes externos ao governo, Fundação Lemann e Movimento Pela Base, em detrimento dos especialistas, pesquisadores e professores (Cigales, Silva, 2021). Com a criação dos itinerários formativos e a definição da base comum em termos de área de conhecimento (e não mais por disciplina), os componentes curriculares foram afetados e perderam espaço no currículo, enfraquecendo a proposta de uma educação geral. Entretanto, a BNCC, em seu caráter normativo, incumbe os estados da responsabilidade pela criação e adequação dos seus próprios currículos. Por isso, é relevante comparar como a sociologia se faz presente nos diversos contextos curriculares pós-reforma, a fim de promover reflexões que ampliem o escopo de investigação dessa temática. Além disso, dada a forma como o debate aconteceu, a partir de 2016, é importante a garantia de um espaço no qual professores(as) e pesquisadores(as) possam apresentar suas impressões sobre o tema. Compreendemos, conforme Simões (2017), que a reforma do Ensino Médio pretendeu atender a interesses externos à educação, sobretudo à adequação das políticas públicas brasileiras a demandas ligadas às relações políticas e econômicas em âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, o que ocorre no Brasil é parte de uma tendência global identificada por Laval (2019) como neoliberalismo educacional. Tais mudanças desconsideram fatores importantes que influenciam as condições de ensino e aprendizagem na escola, tal como a desigualdade social vivida pelas juventudes do país (Simões, 2017). Diante da reforma, a sociologia tem sofrido diversos entraves, como a diminuição da carga horária, a não obrigatoriedade do seu ensino em todas as séries do Ensino Médio, a sobrecarga dos docentes (obrigados a ministrar um grande número de componentes curriculares

distintos), dentre outros. Além disso, com o material do PNLD 2021, ocorre uma condensação dos conteúdos e surge, ainda, o desafio prático de como lidar com a imposição de um material pretensamente interdisciplinar (Guedes; Lima; Walter, 2022). O ensino e o trabalho político-pedagógico da sociologia, seus diálogos possíveis e seu arcabouço teórico-conceitual contribuem para a ampliação da compreensão sobre diversas problemáticas sociais históricas e contemporâneas. Possibilita, assim, aos jovens estudantes, o desenvolvimento e o exercício de um pensamento crítico e reflexivo diante das realidades sociais, culturais, políticas e econômicas na qual estão inseridos. Portanto, seus conteúdos são relevantes para que as juventudes possam estudar e pensar sociologicamente os diversos segmentos da sociedade (Simões, 2017).

3 CONCLUSÕES

A Sociologia Escolar tem sofrido diante da reforma, tanto pela tentativa de reduzir sua importância no currículo do Ensino Médio, procurando legitimar sua ausência como disciplina específica, quanto pela intenção de restringi-la à parte diversificada, integrada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com a alegação de que o currículo necessita ser mais atrativo, com menor densidade, como se o campo de estudo da disciplina não fosse importante. A Sociologia, considerada como ciência e disciplina, tem base epistemológica, política e lutas históricas que a legitimam como um potencial para pensar as diversas problemáticas sociais no contexto escolar (Silva; Moreira, 2020). Diante das mudanças impostas pelo chamado Novo Ensino Médio, é fundamental não apenas reforçar o papel da sociologia na educação básica, como também valorizar e divulgar as experiências dos docentes que, no chão da escola, têm construído estratégias para manter ou reforçar o papel da sociologia, mesmo em um cenário desfavorável.

4 REFERÊNCIAS

BARREIROS, D.; SANTOS, M. Ações Políticas e Regime de Colaboração em Prol da BNCC: O Tal do Pacto Interfederativo. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-9062

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133-153, 2012.

GUEDES, Waschington Alves; LIMA, Maria Helena C.C. de A. ; WALTER, Luciana Siqueira. Sociologia no currículo da Paraíba e nas coleções didáticas do PNLD 2021. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco**. Campina Grande, Editora Realize, 2022

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SILVA, L. D. O; MOREIRA, N. R. O Currículo de Sociologia e a Luta Política pela Diversidade Étnico-Racial no Ensino Médio: BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 1915-1933 out./dez. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

SILVA, Ileizi. O ensino de Sociologia e a BNCC. In: BRUNETTA, A.; BODART, C.; CIGALES; M. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

SILVA, Ileizi; CIGALES, Marcelo. Entrevista. O ensino de sociologia no Brasil. **Em aberto**, v. 24, n. 111, p. 167-183, 2021

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

DESAFIOS E DESCOBERTAS: A JORNADA DE UMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA

Hanna Vieira Assunção ¹
Filipe Almeida Santos ²

1 INTRODUÇÃO

A imersão na residência pedagógica representou um marco significativo na trajetória acadêmica. Ao ingressar nesse programa, nutríamos a expectativa de vivenciar a prática docente de forma mais aprofundada, de construir relações significativas com os estudantes e de contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais justo e equânime. No entanto, a realidade da sala de aula revelou-se mais complexa do que imaginávamos. A gestão da sala de aula, a elaboração de planos de aula eficazes e a adaptação às necessidades individuais dos alunos foram alguns dos desafios que impulsionaram a buscar constantemente por novas estratégias e conhecimentos. Como a experiência na residência pedagógica contribuiu para a formação como educador, superando esses desafios e aproximando cada vez mais do objetivo de ser um professor transformador?

A primeira reunião ocorreu em 25 de novembro de 2022, abordando a divisão dos preceptores, o repasse do cronograma, a apresentação do

1 Mestranda em Sociologia pelo PPGS - UFPE e graduada pelo curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado da Bahia, hannavieira05@gmail.com

2 Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e Professor de Educação Básica no Estado de Pernambuco, filipealmeidasantos@live.com

projeto e uma roda de conversa para esclarecer dúvidas e curiosidades. Ainda em 2022, visitamos a escola para conhecer o espaço e fazer o primeiro contato com a comunidade escolar. Foi uma oportunidade importante para obter as primeiras impressões do lugar, mesmo considerando o período de recesso/férias de final de ano, que resultou em corredores vazios. Durante a visita, fomos apresentados aos funcionários e conhecemos as dinâmicas de funcionamento da escola.

Os primeiros três meses do programa foram dedicados a reforçar o referencial teórico, planejar atividades didáticas e projetar o ano letivo de 2023. Durante esse período, nossos encontros foram alternados entre presenciais e virtuais, com um intervalo de 15 dias entre as reuniões do grupo geral e as reuniões dos núcleos dos preceptores. Utilizamos grupos no WhatsApp para circulação de informações e interação entre os integrantes, criando também grupos específicos para cada escola para tratar de demandas mais particulares, como divulgação de reuniões, lembretes e outros ajustes.

Com o início do ano letivo de 2023, começamos a prática de observação em sala de aula. O primeiro contato com o colégio foi positivo, especialmente porque todos estavam animados e era o início do ano letivo. O colégio que acompanho está localizado próximo a universidades e ao principal hospital do estado, o que permite um ambiente dinâmico e oportunidades para projetos e atividades com a comunidade local. A escola recebe estudantes das comunidades vizinhas, promovendo um ambiente diversificado e interessante.

Desde março de 2023, tivemos a oportunidade de conduzir algumas aulas e participar do projeto do aniversário do colégio, acompanhando a turma pela qual a preceptora era responsável. Contribuímos para a elaboração de uma paródia e de um documentário feitos pelos estudantes para homenagear a escola. Essa experiência ajudou a estabelecer uma conexão mais próxima com os adolescentes e a cultivar uma prática pedagógica mais afetiva. Os estudantes ficaram orgulhosos pelo trabalho desenvolvido, pela repercussão obtida e pela união gerada durante o processo.

Na produção de sequências didáticas e planos de aula, estamos socializando e discutindo nossas ideias em reuniões, bem como com a preceptora, com o objetivo de trocar ideias e debater a prática pedagógica.

Os espaços criados a partir dessas atividades têm proporcionado mais segurança e autonomia entre os residentes.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A sociologia da educação, baseada nas contribuições de teóricos como Durkheim(1978), destaca a educação como uma instituição que visa assegurar a coesão social e o desenvolvimento moral dos indivíduos. No contexto específico do ensino médio, a pedagogia crítica de Paulo Freire(1987) oferece uma abordagem para promover a conscientização, o diálogo e a transformação social. O relato de experiência visa aplicar os princípios fundamentais dessas teorias no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que abordam os preconceitos de maneira eficaz. Além disso, os estudos culturais integrados ao currículo são considerados como ferramentas essenciais para compreender como as identidades são formadas e como a cultura pode influenciar as percepções relacionadas à gênero, raça e etnia. Desta forma, ao explorar as práticas pedagógicas que visam incentivar a coletividade, este estudo também pretende oferecer ferramentas sobre a incorporação de abordagens antirracistas no ambiente educacional.

A experiência de ensinar Sociologia no ensino médio nos mostrou a importância crucial da flexibilidade e da adaptação. A ausência de um contato prévio com a disciplina por parte de muitos estudantes exigiu de nós uma constante busca por estratégias didáticas inovadoras que tornassem os conceitos mais acessíveis e relevantes. Além disso, imprevistos como feriados e paralisações, comuns no ambiente escolar, nos desafiaram a ajustar nossos planos de aula rapidamente. Essa experiência nos ensinou a sermos proativos e a buscarmos constantemente por novas abordagens pedagógicas para garantir o aprendizado dos alunos, mesmo diante de circunstâncias adversas. Dois exemplos ilustram bem essa necessidade de adaptação: a condução de um seminário sobre feminismo, que exigiu uma abordagem sensível e cuidadosa, e a utilização de cards com perguntas abertas sobre racismo, que proporcionou um espaço seguro para a discussão de temas complexos.

A condução de um seminário sobre feminismo foi uma experiência transformadora. O debate acalorado e a participação engajada dos alunos

demonstraram a relevância do tema e a importância de criar espaços para que os estudantes expressem suas opiniões e questionamentos. Essa experiência nos desafiou a desenvolver habilidades de mediação e gestão de conflitos, essenciais para a prática docente. Aprendemos a importância de criar um ambiente seguro e acolhedor para que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias e de direcionar a energia do grupo para o aprendizado.

Durante a residência pedagógica, tivemos a oportunidade de abordar o tema do racismo em sala de aula utilizando cards como ferramenta pedagógica para incentivar a participação dos alunos e promover uma discussão significativa. O uso de cartas contendo perguntas abertas sobre racismo permitiu que os alunos compartilhassem suas próprias experiências, percepções e sentimentos em relação ao tema. A relevância do assunto foi destacada pela inclusão da população quilombola nos dados demográficos do censo do IBGE em 2022 e pelo ajuste na Lei de Cotas em novembro de 2023. Esses acontecimentos ressaltam a importância de refletir sobre a formação oferecida aos jovens e de analisar os desafios na aplicação da Lei No 10.639/2003, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

A experiência de abordar o tema do racismo em sala de aula, utilizando os cards como ferramenta pedagógica, foi fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e crítico. Ao proporcionar um espaço seguro para que os alunos expressassem suas opiniões e sentimentos, fomos capazes de desmistificar estereótipos e promover uma reflexão sobre as desigualdades raciais. Essa experiência nos mostrou a importância de utilizar estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e que promovam a construção de identidades positivas.

No que tange o processo avaliativo, foi uma parte fundamental da nossa experiência como residentes. Em uma ocasião, nos deparamos com uma situação complexa que exigiu uma avaliação mais rigorosa. A troca de ideias com a preceptora nos fez perceber a importância de considerar o contexto e a individualidade de cada aluno, demonstrando a necessidade de um olhar mais humano e justo na avaliação. Essa experiência nos ensinou a importância de equilibrar a exigência com a empatia, adaptando a avaliação às necessidades de cada estudante e às particularidades de

cada situação. A colaboração com a preceptora foi fundamental para que pudéssemos desenvolver uma visão mais crítica e reflexiva sobre a nossa prática avaliativa.

A experiência que tivemos na residência pedagógica ensinou a ser resiliente, a adaptar o plano de aula conforme necessário e a criar um ambiente de aprendizado produtivo, mesmo diante dos desafios.

3 RESULTADOS

Nossa participação na Residência Pedagógica representou um marco em nossas trajetórias acadêmicas, impulsionada pelo desejo comum de aprofundar nossos conhecimentos sobre a prática docente. A experiência nos proporcionou uma imersão completa na rotina escolar, permitindo-nos desenvolver habilidades essenciais para a atuação em sala de aula, como a construção de relações significativas com os alunos, a elaboração de planos de aula eficazes e a gestão da turma. Ao longo desse período, enfrentamos desafios comuns, mas também celebramos conquistas significativas, como a oportunidade de trabalhar em projetos colaborativos e de receber o feedback de nossos preceptores. A colaboração entre nós e a troca de experiências enriquecedoras com os colegas e a preceptora foram fundamentais para nosso crescimento profissional. Sentimos que a Residência Pedagógica nos proporcionou uma base sólida para iniciarmos nossas carreiras como educadores, equipando-nos com as ferramentas necessárias para lidar com os desafios da profissão e construir um futuro promissor na área da educação.

4 REFERÊNCIAS

DURKHEIM, É. (1978). "Educação e Sociologia." São Paulo: Melhoramentos.

FREIRE, P. (1987). "Pedagogia do Oprimido." Rio de Janeiro: Paz e Terra.

DO ESTÁGIO À RESIDÊNCIA: CAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Laura Victória Rodrigues da Silva¹
Anderson Vicente da Silva²
Alberth Alexsander da Silva Pereira³

1 INTRODUÇÃO

Nos cursos de Licenciatura, o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ESO) tem a finalidade de articular a teoria com a prática, sendo porta de entrada para as primeiras experiências didático-pedagógicas de boa parte dos licenciandos. O estágio também serve como espaço para que o aluno possa enxergar a escola - seu campo de atuação, de forma crítica. Ao analisar o contexto em que a escola está inserida, é possível problematizar questões acerca do rumo que a educação tem tomado nos últimos tempos. Entretanto, observa-se certo distanciamento entre o discurso proposto academicamente e a realidade, pois o estágio por si só não possibilita um maior aprofundamento no trabalho docente⁴.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) surge em 2018, com a proposta de complementar a formação inicial de professores. O objetivo da Residência não é substituir o estágio, mas sim promover uma maior

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco- UPE, laura.victoria@upe.br

2 Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, anderson.silva@upe.br.

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco- UPE, alberth.pereira@upe.br

4 Junior, et al, 2021.

imersão na educação básica, como forma de incentivar a permanência dos licenciandos na carreira docente. No PRP, busca-se desenvolver projetos que integrem o campo da prática profissional e a teoria, fazendo com que o aluno articule de forma ativa a práxis pedagógica, utilizando-se de apetrechos didáticos e metodológicos, como coleta de dados, diagnósticos acerca do processo de ensino-aprendizagem, etc., para registros em relatórios, onde o aluno socializará e avaliará sua experiência enquanto residente. Através destes relatos, busca-se reformular os estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura⁵.

O objetivo deste trabalho é relatar e comparar as vivências no estágio supervisionado e no Programa de Residência Pedagógica do ponto de vista da residente, tendo em vista que a autora realizou ambas as experiências na mesma instituição, a Escola de Referência em Ensino Médio Padre Osmar Novaes - EREMPON, tendo a mesma preceptora nas duas atividades. Busca-se analisar como ESO e PRP se complementam e se diferenciam, assim como também explicitar o processo de adaptação no período transitório do estágio à Residência.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante o último módulo da Residência Pedagógica, fui selecionada no cadastro reserva e incluída no núcleo da Escola de Referência em Ensino Médio Padre Osmar Novaes - EREMPON, localizada no bairro de Paratibe, Paulista-PE, mesma instituição onde eu vivenciei o estágio curricular obrigatório. O estágio ocorreu no período de julho a setembro de 2023. Já a Residência teve início em novembro de 2023, chegando ao fim em abril de 2024. Se no estágio minha participação e funções eram limitadas, com foco na observação e assistência à preceptora, regendo poucas aulas, o PRP me permitiu assumir maior papel ativo nas atividades pedagógicas.

ESO e PRP aproximam-se conceitualmente, por valorizar o trabalho docente e buscar a articulação entre teoria e prática. O estágio possui um direcionamento voltado para o reconhecimento de professores como produtores de saberes, aproximando-se do processo de pesquisa colaborativa.

5 Capes, 2018.

O PRP é encarado como um programa de introdução profissional, permitindo com que os residentes permaneçam ao longo de 18 meses nas escolas, aprofundando-se na profissão docente, recebendo bolsas no valor de R\$700 mensais, como forma de incentivo e ajuda de custo. Ademais, promove o diálogo entre o preceptor da escola e o docente orientador da instituição de ensino superior (IES), o que aproxima e fortalece os laços entre a educação básica e o ensino superior⁶. Apesar das similaridades na teoria, na prática são apontadas divergências. A partir de agora, serão relatadas minhas vivências nas duas atuações.

No decorrer do estágio, não houve oportunidade para que eu desse aulas na disciplina de sociologia. Tal fato justifica-se pela recente chegada da professora preceptora à unidade de ensino. Na organização realizada pela gestão, a docente ficou encarregada da matéria de filosofia nas turmas do primeiro ano e de duas eletivas: *Anime-se* e *Sorria! Você está sendo manipulado*. A primeira tinha como objetivo introduzir conceitos sociológicos como cultura, poder, política e estado, por meio dos animes e mangás japoneses. A segunda possuía um caráter mais reflexivo, buscando problematizar questões de cultura de massa, mídia e ideologias dominantes. No período de estágio, lecionei as disciplinas de filosofia e *Anime-se*. Todas as aulas foram executadas de forma expositiva-dialogada, com direito a exibições de trechos e episódios de animes para debates na turma da eletiva. Nas turmas de filosofia, eu trouxe atividades relacionadas ao SSA e o ENEM para que fossem resolvidos em classe. No final de cada aula, a professora orientava e dava sugestões de melhoria. Seguindo suas dicas, busquei sempre tentar trazer os conceitos à realidade dos alunos, levando exemplos e questionando-os sempre se havia alguma dúvida.

Pouco tempo depois, fui selecionada como cadastro reserva no Programa de Residência Pedagógica, iniciando minhas atividades no início de novembro. Por ser final do ano, não consegui realizar muitas regências. A partir de fevereiro do ano seguinte, quando as aulas tiveram início, passei a dar aulas nas turmas de sociologia (2º ano), filosofia (1º ano), além das eletivas *Sorria! Você Está Sendo Manipulado!* e *Sociologando*,

⁶ Tardin, Ananias, 2023

que objetiva aprofundar conceitos sociológicos que não conseguem ser abordados totalmente em sala de aula.

As abordagens usadas em cada turma foram mantidas de maneiras diferentes. Nas turmas regulares de sociologia e filosofia, por conta do pouco tempo, eu utilizava como recurso o quadro, com textos, resumos ou mapas mentais, tentando sempre relacionar os conceitos com a vivência dos estudantes. Já nas eletivas, onde eu tive duas aulas seguidas, pude desenvolver diferentes dinâmicas e atividades, inclusive trazendo abordagens experienciadas na cadeira de Metodologia do Ensino em Ciências Sociais.

Por ser a finalização deste edital do PRP, tivemos duas culminâncias de encerramento.

Imagem 3: Roda de conversa no EREMPON. Paulista/PE/2024.



Fonte: Autora/2024

A primeira foi realizada na escola juntamente com os alunos. Foi uma roda de conversa com o tema “Sociólogo vs. Professor de Sociologia: Uma conversa sobre educação e pesquisa”. Fiquei responsável por apresentar o debate com outra colega. Primeiramente, falamos dos diferentes perfis de cada profissional e suas áreas de trabalho. Em seguida, abrimos para os alunos falarem sobre seus sonhos profissionais e o que buscam academicamente, dando dicas a partir de nossas experiências. Também aproveitamos para agradecer e saber a partir deles como a Residência os afetou, se lembravam com carinho de alguma aula específica, se tiveram

vontade de se aprofundar em determinado assunto, etc. Ouvir suas avaliações acerca do nosso trabalho foi de extrema importância para nossas futuras atividades pedagógicas.

A segunda culminância deu-se na Universidade de Pernambuco, na Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças - FENSG, onde permanece o curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O evento tinha como objetivo introduzir o PRP para calouros, compartilhar experiências do programa a partir dos residentes e apresentar através de dados coletados a avaliação da Residência Pedagógica na perspectiva dos residentes, preceptores e alunos do ensino médio. De maneira geral, as considerações acerca do PRP foram bastante positivas. O programa contribuiu para que os licenciandos de CS pudessem se apropriar do fazer docente, acumulando e trocando experiências metodológicas e didáticas de ensino.

3 RESULTADOS

O Programa de Residência Pedagógica, assim como o Estágio Obrigatório, permite com que os licenciandos conheçam, na prática, o ambiente escolar, articulando um espaço dialógico entre a teoria acadêmica e a realidade concreta. Entretanto, o PRP oferece uma maior imersão na práxis didática-pedagógica, como maior carga horária, desenvolvimento de projetos que diminuem a distância entre a IES e a escola, como publicação de artigos científicos, livros, apresentações de trabalhos e diagnósticos através de dados coletados durante a vivência, além do incentivo financeiro que permite maior dedicação por parte do residente. Apesar do desafio de ter entrado no último módulo, considero a experiência no PRP fundamental para minha formação, sendo alicerce para a construção da minha identidade profissional como futura educadora.

4 REFERÊNCIAS

CAPES, Portaria N° 38, de 28 de fevereiro de 2018 – Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em: 16 abr. 2024.

JÚNIOR, Afonso Barbosa et al.. **Relato de experiência - a residência pedagógica e o estágio supervisionado na formação dos professores de ciências**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.editora-realize.com.br/artigo/visualizar/82530>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

TARDIN, H. P.; ANANIAS, E. V. Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado: principais diferenças na inserção profissional de futuros docentes. Educ.

FORM., [S. l.], v. 8, p. e10986, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e10986. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10986>. Acesso em: 16 abr. 2024.

ENSINO DE SOCIOLOGIA E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM PODCASTS

Maria Eduarda Cintra de Lima¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A trajetória da educação no Brasil, de maneira geral, é caracterizada por um caminho marcado por inúmeros percalços que refletem tanto questões sociais, políticas e culturais que constantemente moldam e reconfiguram o cenário educacional quanto as complexidades relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente a trajetória do ensino da Sociologia na Educação Básica ainda é permeada por uma série de desafios recorrentes. A desvalorização, instabilidade nos currículos escolares e mais recentemente, com o Novo Ensino Médio, a diminuição da carga horária e até mesmo ausência da disciplina são alguns dos muitos obstáculos que surgem no ensino. Diante deste cenário alguns dos questionamentos que surgem são: como aproveitar a carga horária da disciplina de modo a marcar sua presença dentro da sala de aula diante de sua crescente descaracterização? Além disso, como podem ser postas em prática teorias acadêmicas da educação em sala de aula para que se possa construir uma verdadeira aprendizagem significativa? Como se utilizar de metodologias ativas dentro dos próprios métodos das Ciências

1 Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, eduarda.cintra@ufpe.br

Sociais para o despertar do interesse do aluno? E para além disso, de que forma a universidade pode formar o professor para que ele aposte nessas metodologias no ensino da Sociologia?

A aprendizagem significativa e a utilização de mídias digitais surge como uma estratégia inovadora para facilitar essa conexão entre teoria e prática, oferecendo aos alunos uma forma de engajamento que dialoga com suas realidades e interesses. O intuito deste presente estudo é responder a estes questionamentos trazendo ferramentas e abordagens que possam facilitar o ensino-aprendizagem do aluno, estimulando o pensamento crítico de maneira que também chame a atenção do estudante se insira no contexto dele, mostrando também que é possível formar professores que buscam alternativas para um ensino eficaz e interessante de Sociologia. Para isso será utilizado um estudo de caso proporcionado pelo estágio docente obrigatório como forma de experiência empírica das metodologias pensadas para o ensino-aprendizagem da Sociologia. A partir dessa vivência se tornou possível compreender a dinâmica de sala de aula, considerando seu contexto socioespacial, e pôr em prática a experiência de aplicação de uma sequência didática que utiliza uma metodologia ativa: a composição de podcasts. Este trabalho explora essa intersecção entre aprendizagem significativa contextualizada e o uso de tecnologias digitais, analisando como a experiência em sala de aula com podcasts pode enriquecer o ensino de Sociologia e promover um aprendizado mais relevante e transformador em diversos aspectos.

2 DESENVOLVIMENTO

A utilização da aprendizagem significativa na Educação Básica é um caminho aberto de possibilidades na relação ensino aprendizagem. No contexto do ensino de Sociologia, seu papel se torna não apenas a compreensão de teorias e conceitos, mas também a capacidade de relacionar esses conhecimentos à realidade social, e mais que isso, relacionar-se às múltiplas realidades dos alunos. É nesse cenário que a aprendizagem significativa, conforme proposta por David Ausubel, se destaca como uma abordagem pedagógica que visa integrar o novo conhecimento à estrutura cognitiva preexistente do estudante, despertando seu interesse

e promovendo uma compreensão ampla do assunto permitindo que ele alcance inclusive sua realidade pessoal.

O conceito de aprendizagem significativa trabalhado por David Ausubel (Moreira; Masini, 2006) se baseia fortemente nos ideais construtivistas de seu precursor Jean Piaget (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992) destacando-se pela ênfase na importância do conhecimento prévio do aluno como base para a assimilação de novos conteúdos. A abordagem de Ausubel contrasta com os ideais tradicionais de memorização mecânica quando propõe que a aprendizagem significativa ocorre de forma mais efetiva quando os novos conhecimentos são de fato significativos para o aluno, sendo eles relacionados a conceitos relevantes já preexistentes na estrutura cognitiva do estudante, permitindo uma integração que facilita a retenção e a compreensão profunda de determinado conteúdo e o trazendo para sua realidade.

No contexto do estudo de caso desta pesquisa, realizado na Escola Técnica Estadual João Bezerra, localizada no bairro de Brasília Teimosa, zona sul de Recife, destaca-se a forte integração entre a escola e a comunidade local, uma das principais características dessa instituição possíveis de se notar à primeira vista, sendo ela sempre muito presente nas aulas e utilizada dentro do contexto da temática da aula como pano de fundo de experimentações, exemplos, vivências e também como forma de manter viva não somente a relação entre escola e a comunidade que a rodeia, como também incorporando a aprendizagem significativa no cotidiano escolar. A percepção deste fato foi fundamental para a execução do planejamento da sequência didática proposta, visto que por meio da compreensão dessa ligação foi possível desenvolver atividades que se preocupam com a inserção sociocultural e espacial da escola e seus estudantes, o que as tornou bastante proveitosas, criando um cenário empírico ideal para a aplicação de metodologias que utilizam mídias digitais e promovem a aprendizagem significativa.

No entanto, a tarefa de alcançar essa aprendizagem significativa no ensino de Sociologia exige a adoção de uma metodologia que envolva os alunos de maneira ativa e contextualizada. Para isso, é necessário compreender o contexto sociocultural, espacial e geracional dos alunos, considerando não apenas as particularidades do entorno da escola, mas

também as dinâmicas geracionais e as demandas da contemporaneidade, especialmente no que diz respeito ao uso das novas tecnologias que hoje cerceiam todo o mundo. Dessa forma, a proposta da composição de podcasts surge como um artifício docente de utilizar uma metodologia ativa, atual, tecnológica e unida também ao fazer sociológico e etnográfico que pode ser utilizada em sala de aula a fim de construir duplamente a aprendizagem do aluno, valorizando seus interesses, saberes e cultura ao passo que também tem o potencial de reverberar métodos das Ciências Sociais ao se instigar o trabalho de campo, coleta de dados e entrevistas a fim de tecer o podcast dentro de uma temática específica.

Partindo do princípio de que o conhecimento deve ser ancorado nas experiências prévias dos alunos, a sequência didática precisa ser planejada para conectar os conceitos sociológicos com as vivências cotidianas da comunidade local. Esse processo se evidencia na prática pedagógica com a integração das discussões teóricas com suas próprias realidades socioculturais dos estudantes; isso somado ao uso de mídias digitais proporciona aos alunos não apenas a assimilação dos conceitos teóricos, mas também sua aplicação de maneira crítica nas discussões sobre questões sociais, refletindo a efetividade da abordagem teórica em promover um aprendizado contextualizado e relevante onde ele é o sujeito ativo e responsável também pela construção do próprio conhecimento, refletindo em uma verdadeira aprendizagem significativa com resultados práticos.

3 CONCLUSÕES

A integração dos conceitos de aprendizagem significativa e o uso de mídias digitais no ensino de Sociologia tem o potencial de criar experiências educacionais relevantes para aluno e professor. A aplicação dessas teorias dentro do estudo de caso demonstra que a utilização de podcasts como ferramenta pedagógica, aliada a uma compreensão aprofundada do contexto sociocultural e geracional dos estudantes, pode promover uma aprendizagem mais profunda e significativa. Por fim, essa experiência empírica se propôs a instigar os alunos a imergir no fazer etnográfico de forma prática e descontraída, mas ressaltando métodos científicos próprios das Ciências Sociais, valorizando e trazendo conhecimento desta área

desde a Educação Básica. Neste trabalho a dimensão empírica reforça a teoria, contribuindo para a discussão sobre a importância de metodologias ativas e contextualizadas no ensino de Sociologia, sugerindo que o uso de tecnologias digitais pode ser um caminho promissor para o ensino aprendizagem e, além disso, também abre espaço para futuras investigações sobre como outras mídias e recursos tecnológicos podem ser integrados ao ensino de Ciências Sociais.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em: Jul. 2024.

CARVALHO, M. J. S.; TORACI, V. (org.). **Competências e habilidades para uma educação 3.0.** Recife: Editora Massangana, 2022.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 23ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Centauro, 2006

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco:** Ensino Médio. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas tecnologias. Recife: A Secretaria, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEPE.pdf>> Acesso em: Jul. 2024.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola**: um olhar desde a Antropologia. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2015 (pp. 91-131).

Palavras-chave: aprendizagem significativa; ensino de sociologia; podcast.

FOTOGRAFIA E SOCIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS TURMAS DO ENSINO MÉDIO

Klever Alberto da Silva¹
Edja Maria da Silva²

INTRODUÇÃO

O relato de experiência aqui apresentado, envolve a utilização de fotografias nas aulas de sociologia. Ele é uma sequência didática que surgiu da necessidade dos estudantes realizarem uma pesquisa sociológica que estivesse dentro da unidade temática Sociologia para estudar e entender a sociedade, evidenciando “os olhares que fazem a sociologia”. Esse tema faz parte das aulas do Projeto Travessia Médio no módulo III e 2º Ano do Ensino Médio, na EREM Santos Cosme e Damião, no município de Igarassu/PE, turma de 2022/2023.

Na busca por diversificar os recursos didáticos consideremos a fotografia como uma representação que estimula e oportuniza o pensamento criativo e crítico, capaz de mediar o que se vê, como se lê a imagem e como se descreve o que foi visto, tanto de forma individual como coletiva. Para fortalecer as conexões entre o conteúdo trabalhado e a compreensão do mundo já construída pelos estudantes, é importante observar o que Freire esclarece quando fala:

1 Mestrando do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio/Fundaj), klever.silva@aluno.fundaj.gov.br

2 Mestranda do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio/Fundaj), edja.silva@aluno.fundaj.gov.br

Não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprensável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão de mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte (FREIRE, 2003).

Assim, as fotografias já conhecidas pelos estudantes têm um grande potencial e o seu uso pode ser bem aproveitado nas aulas. Para Bodart (2015, p. 99) “pensar o uso de recursos didáticos, como a fotografia, sob um arcabouço teórico-metodológico norteador é cada vez mais urgente”.

O uso da imagem fotografada nas aulas de sociologia, é uma ferramenta eficaz para relacionar saberes e interagir socialmente com os diferentes contextos dos estudantes. Martins, (2008, p.28), aponta a fotografia como um documento de consistência social. Para o autor ela, a fotografia, é indício e revela o ausente, dando visibilidade, propondo antes de tudo o realismo da incerteza.

A partir desse pensamento, coube a seguinte pergunta: todos os sujeitos e situações identificados nas fotografias estão expostas à mesma realidade social apesar de em um determinado período estarem ocupando o mesmo espaço cultural em uma comemoração festiva da cidade?

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A escola está situada na cidade de Igarassu - PE, essa cidade tem em seu contexto histórico uma importante contribuição para a história nacional, nela encontramos um cenário arquitetônico que nos remete ao século XVI, no início da apropriação das terras brasileiras pelos portugueses. Nesse local foi construída uma capela votiva consagrada aos Santos Cosme e Damião, os santos são o padroeiro da cidade, que deu origem ao período festivo.

Dentro desse contexto, o centro histórico de Igarassu é palco anual de uma festa que movimentada toda a sociedade, são as festividades alusivas à sua fundação histórica associada às celebrações do calendário católico, a festa dos Santos Cosme e Damião. Um calendário municipal

é elaborado para atender as questões religiosas, cívicas e culturais que permeiam nesse período.

O planejamento da aula esteve baseado em dois eixos: a) A imaginação sociológica³ e b) A experiência social das relações determinada pela ótica individual. O objetivo das aulas foi o uso de fotografias para uma abordagem de análise social que permitiu aos estudantes materializar relações, aproximando o conteúdo estudado.

Quadro 1 – Modelo didático da sequência aplicada nas aulas

AULAS	TEMAS	ENCAMINHAMENTOS	MECANISMOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO
01	A finalidade da fotografia	Conexão com a Realidade Local: Integrar exemplos que sejam familiares aos alunos, como situações de sua comunidade ou região.	Depoimentos e Histórias de Vida: Incentivar os alunos a compartilharem suas histórias de vida nessa experiência cultural como forma de contextualizar o tema discutido.
02	Imaginação Sociológica	Problematização: problematizar a realidade como forma de gerar conhecimento crítico. Apresentar conceitos e situações reais registradas nas fotografias que desafiam os alunos a pensar criticamente e a buscar soluções no conteúdo estudado.	Atividade Prática: saída de campo.
03	As relações sociais identificada através das fotografias	Debates Temáticos: Promoção de um debate em sala de aula sobre o tema ligado ao contexto dos alunos estimulando a imaginação sociológica.	Criação de um mapa mental coletivo: conectar aspectos públicos, sociais, históricos que moldaram a interpretação individual e coletiva do evento relacionando as conexões além da aparência.

Fonte: material da autora.

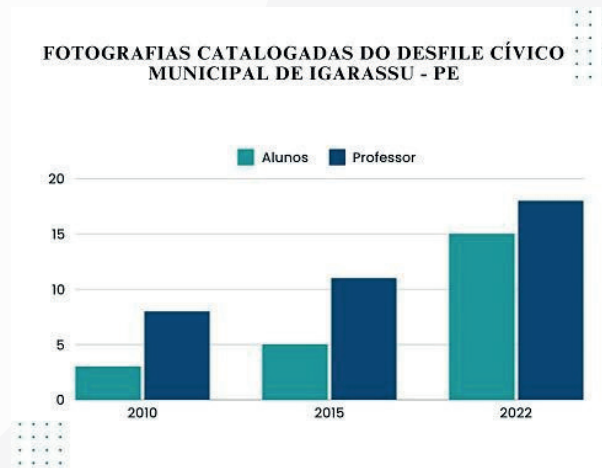
A proposta na aula de sociologia é que os estudantes apresentassem registros dessa movimentação cívica e cultural a partir de experiências individuais e coletivas. O ato de participar dessa festividade integra um conjunto complexo de relacionamentos sociais e o produto desses relacionamentos

3 A imaginação sociológica, um termo cunhado por C. Wright Mills, refere-se à capacidade de compreender a relação entre experiências individuais e as estruturas sociais mais amplas.

gera conexões muito importantes para a sociologia, quando observados através de fotografias de períodos diferentes.

Diante do exposto, os estudantes também participaram de uma atividade de campo que contou com uma caminhada partindo da escola e fazendo o percurso que leva até ao centro histórico onde é realizado o Desfile Cívico Municipal, analisando toda movimentação do entorno e comparando com as movimentações daquele período festivo. Por vezes essa caminhada resultou em fotografias que tentavam captar a realidade do lugar a ser comparados com as imagens nos momentos festivos em anos e até décadas anteriores, suscitando em novas formas de interpretação e interação.

Gráfico 1: Resultado das imagens catalogadas e levadas às aulas



Fonte: Elaboração própria

Para organizar as respostas a esse questionamento, os alunos foram conduzidos a trabalhar a “imaginação sociológica” desenvolvida por Mills na sua obra “*A imaginação Sociológica*” de 1959, onde o autor desenvolve um pensar dando valor simbólico às rotinas cotidianas.

Giddens (2023, p.5), esclarece que “a imaginação sociológica exige que nós ‘nos afastemos’ das rotinas familiares da nossa vida cotidiana, a fim de podermos olhar para elas de um novo ponto de vista que pode parecer estranho, pelo menos a princípio”. Sendo esse evento um marco do calendário festivo municipal, ele faz parte da rotina anual da escola e da cidade promovendo rituais significativos. O estudo dessa “rotina”, é um

importante ponto de análise a ser desenvolvido nas aulas de sociologia e novas interpretações podem ser extraídas dessa vivência.

Portanto, ações como ver, analisar e descrever tomaram outras dimensões nas aulas, elas construíram um conhecimento significativo essencial aos processos sociológicos. Em sentido amplo, atividades com fotografias nas aulas de sociologia, mais precisamente para praticar a imaginação sociológica, abarcam o pensamento de Freire quando ele propõe uma “leitura de mundo”. As fotografias apresentadas permitiram que os alunos identificassem os atores sociais presentes em diferentes anos, o que implica trabalhar os valores empíricos promovendo a valorização da pesquisa.

Ainda pensando, segundo Freire, é apenas conhecendo a realidade e a cultura em que se vive que a possibilidade de criar novas interpretações e entendimentos podem surgir. No entanto, é fundamental que o estudante tenha consciência do contexto em que está inserido, reconheça e compreenda as relações que compõem seu mundo, e assim crie as condições necessárias para continuar o seu processo de transformação, dando lugar às diferentes aprendizagens.

Após o desenvolvimento de toda a sequência didática, com o objetivo de realizar a avaliação da metodologia pelos estudantes, foi disponibilizado um questionário que buscou a percepção sobre o processo de apropriação do conhecimento a partir das aulas e dos recursos utilizados. Esse momento final, acompanhado de uma roda de conversa, serviu para aprimorar o planejamento das futuras aulas com outros conteúdos e seus temas.

Imagem 1: Registros fotográficos do Desfile Cívico Municipal 2015 e 2022



Fonte: Igarassu Notícias, 2015 – 2022

Imagem 2: Saídas de Campo



Fonte: Compilação dos autores, 2022

Imagem 3: Participação da EREM Santos Cosme e Damião

Fonte: Compilação dos autores, 2022

RESULTADOS

O compartilhamento de conhecimentos vivenciados no período dos Desfiles Cívico Municipal, através das fotografias utilizadas nas aulas, teve um resultado bem-sucedido que contribuiu para a criação de um aprendizado, no qual os estudantes puderam se identificar mutuamente no processo de transformação social. Como alunos jovens e adultos, eles estiveram nesta celebração em diferentes fases da vida escolar, e quando não participavam como estudantes, estavam de alguma forma envolvidos.

A discussão final ressaltou a importância de exercitar a imaginação sociológica destacando a necessidade de adaptação constante às mudanças sociais ocorridas naquele município em diferentes anos, explicando que esse exercício pode ser realizado com situações diárias. Observar um evento “comum” no município combinado a abordagem centrada no desenvolvimento da investigação, do estranhamento e da desnaturalização, demonstrou ser um dinamizador para a construção de um ambiente de aprendizagem contínuo, onde a experiência coletiva impulsionou o aprimoramento individual.

A busca em aproximar os sujeitos do currículo possibilitou uma aprendizagem diretamente ligada a todas as dimensões da vida e a totalidade do convívio em sociedade. Nessa direção, é importante continuar experimentando novas estratégias pedagógicas com o objetivo de gerar uma aprendizagem autêntica onde todo conhecimento construído pelos

estudantes venha a fazer sentido para além do meio educacional que eles estão inseridos.

Dessa forma, o ensino da sociologia orientado pela indispensável teoria, pode ser adaptado à modalidade EJA e no nível de escolaridade médio mesmo fazendo parte de um programa de correção de fluxo. A compreensão dos conceitos estudados emerge da relação entre teoria e prática, assim como dos relatos das vivências dos alunos dessa modalidade.

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves. Fotografia como recurso didático no ensino de Sociologia. Em Tese, v.12, n.2, ago. /dez.,2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. Sociologia. Porto Alegre: Penso, 2023.

MARTINS, José de Souza. Sociologia da fotografia e da imagem. São Paulo, Contexto, 2008. MILLS, C. Wright. A Imaginação Sociológica. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 6ª edição, 1982

HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO: EXPERIÊNCIA DOCENTE DE GILBERTO FREYRE

Tiago Alexandre Alves Pereira¹
Anderson Vicente da Silva²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O estudo visa compreender e analisar o processo histórico da Sociologia no currículo escolar regular de Pernambuco no início do século XX. Para alcançar tal intuito, utilizamos a revisão bibliográfica como metodologia para contextualizar a intermitência da disciplina na grade curricular, a partir dos impactos sofridos com as políticas educacionais nacionais. Por meio da compreensão do contexto nacional, investigamos de que maneiras o ensino da Sociologia foi abordado no estado pernambucano, no contexto das aulas ministradas na Escola Normal de Pernambuco (1929-1930), destacando a experiência docente do sociólogo Gilberto Freyre.

2 A SOCIOLOGIA NO BRASIL, REFORMAS EDUCACIONAIS

Em 1890, no início do Brasil republicano, vislumbra-se a probabilidade de a Sociologia enquanto disciplina ser legalmente implementada, a partir

1 Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - UPE, tiago.alves-pereira@upe.br

2 Prof. Dr. do Curso de Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - UPE, anderson.silva@upe.br

da reforma educacional Benjamin Constant. Nesse cenário, o caráter da sociologia estaria voltado para os valores e princípios que regem a organização da sociedade republicana. Na reforma educacional de Benjamin Constant, a educação básica tinha como pressuposto uma duração de sete anos, e no segundo semestre do sétimo ano seria incluída a disciplina “Sociologia e Moral”.

No início de 1901, Benjamin Constant faleceu e, com isso, as ideias, mencionadas acima para o âmbito educacional brasileiro e para a Sociologia como disciplina, perdem força e deixam de existir com o início da reforma Epitácio Pessoa. A Sociologia nesse momento saiu do currículo antes mesmo de ser oferecida em todo o sistema nacional de educação. Epitácio Pessoa propôs uma reforma educacional que, na prática, reduziria para seis anos o curso secundário, em relação à proposta anterior, e que apresentaria um caráter especialmente preparatório para ingressar nas faculdades.

Esse perfil preparatório da educação secundária passa por uma alteração com a reforma Rocha Vaz (1925). De acordo com Feijó (2012), é na reforma Rocha Vaz que a Sociologia volta a figurar como disciplina do ensino secundário. Dessa vez, com característica mais geral e científica, preocupada com o caráter formativo dos alunos, rompendo com ideias imediatistas de ingresso ao ensino superior. Nessa conjuntura, a Sociologia torna-se disciplina obrigatória do 6º ano. Em 1928, torna-se obrigatória também nos cursos normais do Rio de Janeiro e em Pernambuco, com o apoio do sociólogo Gilberto Freyre, sendo apenas ampliada nacionalmente após a reforma de Francisco Campos.

De acordo com Dallabrida (2009), a reforma de Francisco Campos demonstrava preocupação com a aplicação de “novos métodos e processos de ensino”. Por exemplo, o artigo 4º da reforma de 1931 afirmava que “o Curso complementar [...] será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais”. Essa nova concepção de educação nacional tinha como base as ideias da Escola Nova³, que incentivou as análises sociológicas na educação, contribuindo para a inclusão

3 ³ Os escolanovistas acreditavam ser necessária uma modernização do ensino secundário, portando um discurso liberal e vanguardista que defendia uma finalidade educativa que realmente formasse o educando com a introdução de um currículo mais científico. Os cientistas sociais vinculados a Escola Nova, “buscaram na Sociologia os fundamentos científicos para a elaboração

da Sociologia nas grades curriculares das escolas do ensino secundário. Havia, portanto, nesse cenário, a demanda por profissionais que ensinassem a disciplina Sociologia. Os primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil só foram criados a partir de 1933, com a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e em 1934, na Universidade de São Paulo.

2.1 EXPERIÊNCIA DOCENTE DE GILBERTO FREYRE NA ESCOLA NORMAL DO RECIFE (1929-1930)

Na tentativa de periodização do desenvolvimento da Sociologia enquanto ciência e conhecimento pedagógico, nos auxilia o bacharel em Direito, Heraldo Pessoa Souto Maior (1990). Segundo o autor, mesmo que seja possível observar a partir de 1925, com a reforma Carneiro Leão, a criação da cadeira⁴ de Sociologia na Escola Normal, que em 1933 já aparece como Sociologia educacional, na mesma escola, foi na Faculdade de Direito do Recife que se originou e evoluiu os estudos sociológicos em Pernambuco.

Já para Simone Meucci (2006), a experiência da Escola Normal do Recife, especialmente nos anos de 1929-1930, com a implementação da cadeira de Sociologia, é um marco não apenas para a história da Sociologia em Pernambuco, como no Brasil. Trata-se de uma das primeiras experiências de efetivação da sociologia no currículo dedicado à formação de professores. Este foi um dos principais acontecimentos relacionados à institucionalização da sociologia ao nível nacional. A Escola Normal de Pernambuco tinha como objetivo formar professores para lecionar no ensino primário e no secundário (hoje Ensino Médio).

Gilberto Freyre foi o primeiro titular da cadeira de Sociologia na Escola Normal, na então reforma Carneiro Leão. Exerceu a função até ser afastado do cargo em outubro de 1930, quando foi para o exílio durante o início do governo Vargas. Segundo Meucci (2006), apenas duas fontes nos concedem a possibilidade de refletir sobre a atuação docente

de reformas e programas de política educacional.” (JINKINGS, 2007, p. 118. apud FEIJÓ, p. 138, 2012).

4 “cadeira”: termo utilizado para se referir ao componente curricular

de Gilberto Freyre à frente das aulas de sociologia da escola normal do Recife. Essas fontes seriam: o plano do curso produzido para o ano de 1930 e o manuscrito da aula inaugural de 1929. A partir da análise dessas fontes é possível discutir qual seria o pensamento freyriano para o ensino da Sociologia.



Fonte: Meucci (2006)

A proposta de Freyre indicava uma abordagem mais direta sobre o conhecimento sociológico, seus fins e meios. Havia dessa forma o pensamento que guiasse o conhecimento sociológico para a práxis, fornecendo ferramentas para lidar com questões do cotidiano na sociedade brasileira, pensando do macro ao micro, na análise interpretativa daquilo que nos afeta no ambiente social, no nosso estado, nossa cidade, bairro, rua e família. Na etapa inicial do programa, Freyre se preocupou em discutir o lugar da sociologia entre as ciências sociais, definindo o que são os fatos sociais. Destacamos também, neste primeiro momento do programa, a tentativa

de estabelecer relações da Sociologia com a biologia, levando o debate da possível correlação entre os condicionamentos biológicos e sociais.

Em relação à sua compreensão teórica dos conhecimentos sociológicos, Freyre se aproximava da interpretação americana, que se caracterizava por críticas às grandes teorias do século XIX, em especial de nomes como Karl Marx e Auguste Comte. Para os estudiosos americanos, as grandes teorias não conseguiam abranger a complexidade da vida social. Faziam-se necessários métodos que percebessem os mais diversos processos formadores da vida em sociedade. No entanto, ao analisar seu plano de aula e suas perspectivas para o desenvolvimento do curso na Escola Normal do Recife, podemos afirmar que ele se aproximava da escola teórica Funcionalista, que tem em Émile Durkheim um de seus principais expoentes. Temas como família, estado e o próprio estudo dos fatos sociais presentes no programa da disciplina evidenciam no docente Freyre a preocupação com ferramentas de controle e coesão social, aproximando-o do sociólogo francês Émile Durkheim.

Na segunda parte do programa da disciplina, dedicada à explicação dos conceitos sociológicos, ressaltamos o foco de Freyre no entendimento sociológico ligado aos processos de socialização. Nessa perspectiva, o docente Freyre cita dois conceitos sociológicos: controle social e processos de socialização. Segundo Meucci (2006), controle social é um conceito que surge nos Estados Unidos. De modo geral, podemos compreender como a sociedade cria e reproduz mecanismos de autorregulação. Podemos assimilar que as análises dos estudos sociológicos de Freyre para os estudantes da escola normalista eram pautadas pelas esferas da família, do Estado e do mercado. A família seria o primeiro tema a ser trabalhado, seguido pelo Estado e pela produção e consumo. A temática da família era de tal importância para Freyre, porque, segundo a concepção do sociólogo pernambucano, é na esfera familiar que se inicia o processo de socialização. Nesse sentido, a família pode ser considerada o fundamento da sociedade.

3 CONCLUSÕES

Ao examinar a trajetória histórica do ensino de Sociologia no Brasil, foi possível compreender os desafios enfrentados para a consolidação da

Sociologia no currículo escolar nacional, o que viria acontecer somente com a Lei Ordinária n.º 11.684/2008. Pensando na

conjuntura regional, é importante destacar a atuação do sociólogo Gilberto Freyre. A partir de Freyre é possível compreender como a sociologia se desenvolveu no contexto pernambuco do início do século XX. O plano de aula mencionado acima nos mostra o ensino de Sociologia alinhado aos ideais da escola funcionalista francesa, porém é preciso averiguar até que ponto tal plano é fruto do contexto histórico educacional do período em que foi elaborado, ou reflete o pensamento sociológico de Freyre para a educação.

A pesquisa segue em andamento na perspectiva de compreender o pensamento teórico de Gilberto Freyre para o ensino de Sociologia em Pernambuco, e na busca de perceber os caminhos que o ensino de Sociologia percorreu em Pernambuco após as aulas lecionadas por Freyre para as normalistas da Escola Normal de Pernambuco na década de 1930.

4 REFERÊNCIAS

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Porto Alegre, v.32. n.2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FEIJÓ, Fernanda. **Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil.** Florianópolis, v.13, n.01, p. 113-153. 2012.

MEUCCI, Simone. **Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil:** Da sistematização à constituição do campo científico. 2006. Tese de Doutorado (programa de sociologia do instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas).

SOUTO MAIOR, Heraldo Pessoa. **Para uma história da sociologia em Pernambuco:** uma tentativa de periodização. Rev. de Pós-graduação em Sociologia, UFPE. 1990.

IMPACTOS EMOCIONAIS DOS PROCESSOS AVALIATIVOS: DIÁLOGOS SOBRE SAÚDE MENTAL E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NUMA VIVÊNCIA DE ESTÁGIO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Thiago Vinícius dos Anjos ¹

1 INTRODUÇÃO

A pesar das transformações pedagógicas, a Avaliação da Aprendizagem, recurso indispensável na Educação, ainda carrega traços de suas primeiras gerações, marcadas pelo caráter punitivo, mensurador e classificatório. Nesse sentido, atua como instrumento da Violência Simbólica ao passo que fortalece a lógica neoliberal e produtivista, onde, a partir de Bourdieu e Adorno, visualizamos a figura docente como uma autoridade castigadora, o que corrobora ao adoecimento estudantil (ANJOS, 2024). Embora não inclua os antigos métodos punitivos, como a palmatória, o processo avaliativo incorpora sutilmente violências psicológicas a partir de práticas excludentes e autoritárias, como a exposição e separação das turmas por comportamento e notas.

Com base nestas discussões, este artigo busca responder a seguinte questão: “De que forma o processo avaliativo reverbera e impacta na vivência socioemocional de estudantes?”, entendendo que os instrumentos utilizados e a posição adotada pelo corpo docente associadas à lógica

1 Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, thiagovdosanjios@gmail.com;

produtivista e às concepções tradicionais do ensino e da avaliação podem fomentar e legitimar dinâmicas de poder adoecedoras em sala de aula.

2 METODOLOGIA

No âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, realizou-se uma pesquisa de natureza aplicada, quantiqualitativa e exploratória, a partir de questionário individual e “participação observante” (WACQUANT, 2002), tendo como participantes estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Pernambuco *Campus Recife*.

A coleta de dados deu-se através de questionário individual disponibilizado na aula de Sociologia com acompanhamento do supervisor de estágio e conteve questões abertas, fechadas e de múltipla escolha em caráter direto. O questionário contou com 40 respostas. Posteriormente, foram transpostas para uma matriz no Statistical Package for the Social Sciences.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de analisar os dados coletados via questionário, é importante contextualizar o ponto de partida central para este trabalho: a recorrência do tópico avaliação como algo sensível dentro das aulas observadas. Desde os Estágios Supervisionados 1 e 2, era unânime a preocupação com as avaliações. Já nos momentos iniciais, diversos estudantes perguntavam, com preocupação: “Mas, e a prova, é fácil?” ou “O senhor reprova muita gente?”.

Nesta experiência, o docente se dispôs a dialogar e organizar um cronograma de avaliações que fosse aprovado por ambos os lados, mostrando a preocupação em conhecer e atender às necessidades da turma. Nota-se um esforço da parte do docente em se afastar dos aspectos mais tradicionais dos processos avaliativos, se encaminhando para uma abordagem de Terceira Geração com elementos da Quarta (GUBA; LINCOLN, 1989), onde o avaliador se propõe a integrar e processar informações, compreendendo — como decorrente do próprio exercício de Imaginação Sociológica — o aprendizado como parte da investigação e solução de

problemas por meio da cooperação docente-discente e discente-discente, servindo a avaliação como instrumento de verificação (VIANA, 2023).

Questionados se gostam de ser avaliados, 60,6% dos estudantes afirmou gostar, em alguma medida; ainda assim, vemos dois extremos: das respostas válidas, apenas 3% afirma gostar bastante, ao passo que 36,4% das respostas enfatizam detestar processos avaliativos. Grande parte das justificativas para detestar está entrelaçada à “pressão” em ter seu conhecimento validado: “É uma **pressão que induz o estudante ao desespero, mesmo sabendo o assunto**” (E1); “Me sinto **pressionada para agradar o avaliador**” (E8); e “A **pressão não me permite ser 100% verdadeiro com meus conhecimentos**” (E11). A pressão também é recorrente em estudantes que afirmam gostar um pouco (60,6%) dos processos avaliativos: “(...) às vezes existe uma **pressão tão grande sobre tal avaliação que acabo ficando mal**” (E2).

Conseguimos perceber outra nuance da avaliação de Segunda Geração: a meritocracia. Focada nos padrões e pontos fortes dos objetivos curriculares, sua abordagem comparativa e comportamentalista do ensino, coloca o avaliador como detentor do conhecimento responsável por controlar, recompensar e gratificar os estudantes pelos seus esforços (VIANA, 2023). Não é de se espantar que a única justificativa da resposta da pessoa que afirmou gostar bastante de ser avaliado seja “é uma satisfação porque tenho feedback dos meus esforços” (E4).

Adentrando a questão dos sentimentos que emergem ao nos processos avaliativos, a ansiedade (82,5%) e nervosismo (80%) foram, em disparada, os sentimentos mais mencionados no total, sendo mencionados entre os que gostam um pouco (respectivamente, 75% e 80% destes), os que detestam (92% ambos) e até mesmo nos que gostam bastante de ser avaliados, onde a ansiedade aparece em 50%, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Sentimentos em relação ao gosto pelos processos avaliativos.

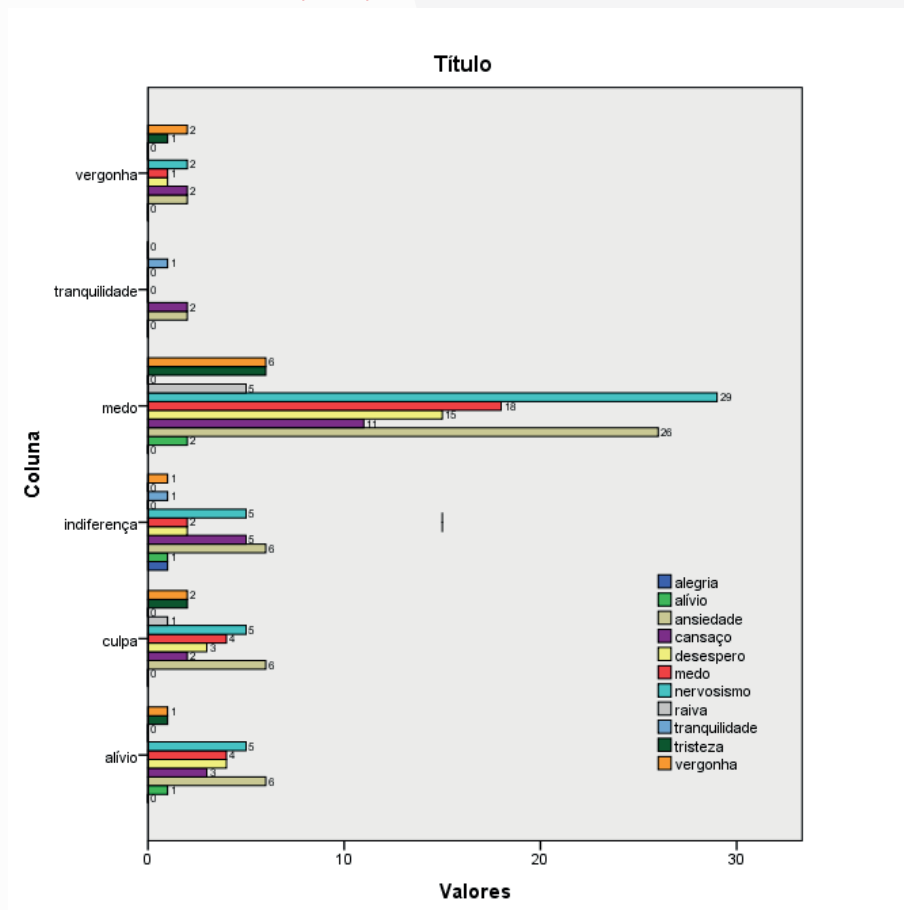
	Você gosta de ser avaliada(o/e)?				Total
	Sim, bastante	Sim, um pouco	Não, detesto	Não soube responder	
alegria	1	0	0	0	1
alívio	0	2	0	0	2
ansiedade	1	15	11	6	33
cansaço	0	10	3	1	14
desespero	0	8	6	3	17
medo	0	9	8	3	20
nervosismo	0	16	11	5	32
raiva	0	1	3	1	5
tranquilidade	0	1	1	0	2
tristeza	0	2	3	2	7
vergonha	0	2	4	1	7

Fonte: Própria (2024)

Também é importante investigar a questão do alívio, que tem como um dos significados: “Livrar-se de uma opressão, diminuir de intensidade, abrandar”. Existe um forte sentimento de “se livrar” da prova, visto que todos que mencionaram o “alívio” citaram primeiramente o cansaço, além da ansiedade, nervosismo e raiva (50% cada).

Tais sintomas também são recorrentes no momento entre a realização da avaliação e o recebimento das notas. De forma alarmante, 4 a cada 5 estudantes afirmam sentir medo nesse período, aparecendo também a culpa (15%) e vergonha (5%). Apesar de algumas respostas relatarem indiferença (22,5%) e, em menor escala, tranquilidade (7,5%), ambos os casos também acompanham os sentimentos negativos anteriormente citados, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Sentimentos antes e após o processo avaliativo.



Fonte: Própria (2024)

Tomando como base o DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais), é possível inferir que os processos avaliativos podem estar relacionados ao aumento de casos de estresse e ansiedade, visto que, tais sensações, quando combinadas, são sintomas de quadros do Transtorno de Ansiedade Generalizada, marcada pela preocupação constante e excessiva, nervosismo, cansaço, dificuldade de concentração, irritabilidade, entre outros.

Além disso, conforme mostra a Tabela 3, ao receber uma nota abaixo do esperado para sua aprovação, o corpo estudantil tende a se frustrar, se culpar e desencadear ainda mais sentimentos negativos.

Tabela 3: Sentimentos após receber uma nota abaixo da média.

	N	%
ACOLHIMENTO por entender que uma nota não representa minhas capacidades	4	10%
DESESPERO por estudar mais	12	30%
FRACASSO por não ter atingido as expectativas	27	67,5%
INCENTIVO para "corrigir erros" e estudar mais	10	25%
MOTIVAÇÃO para estudar mais e provar que sou capaz de tirar uma nota alta	10	25%
RAIVA do(a) professor(a) / instituição	5	12,5%
RAIVA de si mesmo	21	52,5%
MEDO de ser ridicularizado ou punido	3	7,5%
INDIFERENÇA	0	

Fonte: Própria (2024)

Essa individualização de um problema sistêmico e o reforço da ideia de fracasso escolar que emerge da lógica produtivista imposta ao setor educacional contribui para o medo da reprovação e do que isto representa (cobrança, insuficiência, rejeição e punição). Logo, além da competição com outros colegas por melhores colocações, também vira uma competição com o avaliador e até mesmo interna, pois a nota baixa significa que é preciso se “esforçar mais” para “se corrigir” e tirar uma nota alta para provar ao docente, à instituição e a si mesmo a sua própria inteligência e capacidades — ou capacidade de memorizar os conteúdos que serão cobrados arbitrariamente.

Ao serem questionados como já se sentiram na relação docente-discente, apesar de respostas positivas como acolhimento (72,5%) e inspiração (55%), é cruel pensar que a sala de aula também é espaço para constrangimento (62,5%), opressão (40%) e punição (10%). Além de hostil, o processo avaliativo é majoritariamente unilateral, de forma que apenas 5% afirmam ser consultados frequentemente ou muito frequentemente à

participar das tomadas de decisões, ao passo que 25% relatam nunca terem tido uma abertura real de diálogo.

Pensando a Avaliação como imposição sobre o que e por que se aprende e como isto será verificado, termina por contribuir a legitimação e naturalização de violências, onde “A imagem do professor sendo aquele que é fisicamente mais forte e que castiga o mais fraco (...) é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão” (ADORNO, 1995, p. 104). Nesse entendimento, toda ação pedagógica é uma imposição arbitrária (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações, nota-se a urgência da reflexão acerca da saúde mental, adoecimento e as relações de poder presentes no processo avaliativo. Os dados apontam que a avaliação é comumente associada a sintomas de adoecimento físico e mental, marcada pelo medo, pressão, culpa e ansiedade, reforçados pelo discurso meritocrático internalizado pelos estudantes que se sentem à margem dos temidos processos avaliativos. É insustável seguir pensando um espaço de trocas e construções de saberes a partir de um viés que desumaniza e adocece todas as partes envolvidas no ensino-aprendizagem. Para (re)construir a Educação é preciso fortalecer uma concepção amorosa de Avaliação que compreenda o corpo discente em toda sua potencialidade, pluralidade e multidimensionalidade.

6 REFERÊNCIAS

ANJOS, T. V. Da Violência Simbólica ao adoecimento iminente: Percepções de estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais acerca dos processos avaliativos da aprendizagem. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2024. 69p.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park: Sage, 1989.

VIANA, K. S. L. **Teoria da Avaliação da Experiência Pedagógica:** É possível (e necessário) avaliar diferente!. Recife: Editora IIDV, 2023.

WACQUANT, L. **Corpo e Alma.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

NOVO ENSINO MÉDIO E OS PROCESSOS SOCIALIZANTES NA ESCOLA

Louise Claudino Maciel ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O Ensino Médio consiste em uma etapa importante na trajetória de jovens das camadas populares, visto que, muitas vezes, é nessa esfera socializadora que tais jovens podem ampliar o “campo de possíveis” associados à posição no espaço social (BOURDIEU, 2008). Essa realidade pode ser vista no filme “Que horas ela volta”, dirigido por Anna Muylaert, no qual vemos as histórias das personagens Jéssica e sua mãe, Val, que trabalha como empregada doméstica para uma família de classe média alta de São Paulo. O filme aborda um momento importante na vida dos jovens que é a preparação para o vestibular. Enquanto, Fabinho, filho da patroa “Dona Bárbara”, conta com uma gama de privilégios para competir no vestibular, tal como, o capital econômico da família, que o libera do trabalho dentro e fora de casa, e permite que o seu tempo seja dedicado aos estudos, Jéssica é uma jovem mãe que precisa conciliar as dificuldades de sua condição econômica com o sonho de cursar Arquitetura na FAU. Em um momento do filme, Jéssica é questionada pela família de “Dona Bárbara” sobre sua escolha profissional e ela responde que a arquitetura é um instrumento de mudança social. Na mesma cena, ela menciona um professor de História do Ensino Médio que teria “aberto sua cabeça” e a dos colegas para a realidade e a ajudado nessa escolha. Nota-se, nessa cena, a importância

1 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco e docente do CODAI da UFRPE, louise.maciel@ufrpe.br

dos processos socializantes vividos no Ensino Médio, e, particularmente, das aulas das matérias das Ciências Humanas, na ampliação de projetos de vida de jovens como Jéssica. Seguindo a sociologia da educação inspirada nos trabalhos de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire, este trabalho analisa o ensino médio como uma etapa fundamental para a complexificação do *habitus* no sentido da incorporação de novas disposições sociais, podendo atuar na formação de indivíduos caracterizados por uma pluralidade disposicional (LAHIRE, 2002) e alterar trajetórias no universo das classes populares (BOURDIEU, 2008). Esse trabalho dialoga também com pesquisas realizadas no Brasil que tem bases nesses referenciais teóricos (SETTON, 2012; ZAGO, 2012). Tais pesquisas têm se preocupado em não estudar os grupos sociais como bloco indiferenciado e a se estar atento as novas configurações entre instâncias socializadoras na construção de disposições nos sujeitos. Em diálogo com tais perspectivas, esse trabalho visa refletir como as mudanças implementadas pela Lei 13.415/2017 podem alterar os processos socializantes vivenciados pelos alunos no Ensino Médio, com foco em jovens oriundos das classes populares da Região Metropolitana de Recife. O “Novo Ensino Médio” (NEM) traz um conjunto de mudanças que podem atuar nesse sentido, tais como: a ampliação da carga horária e do tempo que os jovens passam na escola; a mudança curricular com a divisão entre a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos; o surgimento de novos componentes curriculares e a diminuição do espaço de outros componentes, como História e Sociologia; mudança nas atribuições de professores e portanto na sua interação com os alunos; integração de novos contextos de socialização, a exemplo do ensino EAD. Diante de tantas mudanças, de que forma os processos socializantes no Ensino Médio são modificados? Como se dá a aquisição de novas disposições sociais pelos alunos, a exemplo das disposições de cultura? Como as aspirações profissionais são tratadas e qual o papel da escola na formação/consolidação dos projetos profissionais dos alunos?

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa é de natureza qualitativa com análise de documentos e realização de grupos focais e de entrevistas individuais com alunos que

estão cursando o NEM em duas escolas localizadas em Recife, O Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE (CODAI) e a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Trajano de Mendonça. A análise de duas escolas deve-se ao fato das reconhecidas diferenças na forma que o NEM foi implementado no país, possibilitando comparações entre essas duas diferentes realidades. Foi feita análise dos documentos que norteiam a implementação do NEM na rede estadual, como o Currículo do Ensino Médio em Pernambuco e da matriz curricular vigente no CODAI. Foram realizados 5 grupos focais com turmas do Ensino Médio do CODAI, tanto do Novo Ensino Médio como do Ensino Médio tradicional, em 2023, para analisar como a socialização escolar atuou na formação de novas disposições nos alunos. As entrevistas individuais, realizadas em 2024, em fase de andamento, estão sendo realizadas com alunos do CODAI e do EREM Professor Trajano de Mendonça e visam, de um ponto de vista comparativo, entender como as mudanças no Ensino Médio modificam os processos socializantes.

3 CONCLUSÕES

Ainda em andamento, a pesquisa apresenta resultados parciais. No que se refere à organização da matriz curricular, observa-se que o CODAI tem uma organização semestral e que implementa a BNCC ou formação geral básica (FGB) nos 3 primeiros períodos do Ensino Médio. Desse modo, os alunos tem um ano e meio de aulas de todas as matérias que compõem o antigo currículo do Ensino Médio. A partir do 4 período, oferta-se uma maior carga horária correspondente ao itinerário formativo que é único na escola. Na rede estadual, os alunos possuem uma maior carga horária de FGB no primeiro ano (800 horas) comparada a carga horária do itinerário formativo (200 horas) o que se inverte nos demais anos, com o terceiro ano com 600 horas de itinerário formativo e 400 horas de FGB. Diferenças nessa organização curricular podem impactar nos processos socializantes. Como exemplo, ao passo que o aluno do CODAI tem aula de Sociologia durante um ano e meio do Ensino Médio, o aluno da rede estadual terá aula desse componente apenas durante um ano, no 2 ano do Ensino Médio, trazendo mudanças na formação do pensamento crítico que

o ensino dessa ciência potencializa. Outra mudança estaria na forma “precoce” que os alunos precisam fazer suas escolhas no âmbito profissional, pois, na rede estadual é necessário optar pelo itinerário formativo já no 1 ano do Ensino Médio, o que leva a situação, já colocada pelos alunos nas entrevistas, de terem escolhido um itinerário no início do Ensino Médio que não corresponde mais à aspiração profissional que possuem no 3 ano. A redução da carga horária de matérias como Sociologia, bem como a necessidade de optar por um itinerário formativo já no 1 ano do Ensino Médio demonstram como o NEM se distancia de cumprir as dimensões que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece como finalidades do Ensino Médio, sobretudo, na preparação para o trabalho e cidadania, na formação da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Com os grupos focais, podemos observar a importância dos processos socializantes vividos no Ensino Médio na aquisição de novas disposições para a cultura, a exemplo da prática de leitura e no conhecimento de locais como instituições culturais relacionados com o consumo da cultura tida por mais “legítima”. Também observamos a formação de indivíduos com disposições plurais, como visto no consumo musical, no qual, por meio de processos socializantes vividos no Ensino Médio, os alunos juntam, ao repertório musical que adquiriram nas socializações anteriores como na família e na rede de amigos, (gospel sertanejo, funk, rap etc.), outros gostos musicais mais valorizados na hierarquia dos produtos culturais, como a MPB. As mudanças trazidas com NEM, podem alterar esse processo em muitas dimensões. Como exemplo, as mudanças curriculares podem diminuir a carga horária dedicada ao conhecimento do legado cultural e científico produzido pela humanidade provocando um esvaziamento de uma formação voltada para a Cultura e para a Ciência em troca de uma formação profissional precarizada. Ademais, o aumento da carga horária do Novo Ensino Médio é apontado pelos alunos de ambas as escolas como reduzindo muito o tempo “livre” para realizarem outras atividades, inclusive aquelas que seriam muito importantes para essa etapa de formação, como a prática da leitura.

Por fim, cabe apontar que o NEM está provocando uma espécie de ruptura entre o ensino médio e o projeto profissional dos alunos, ao contrário do que promove a sua ideologia profissionalizante. Os relatos

demonstram que os alunos tem sentido uma dissociação entre os conteúdos que são ensinados nos itinerários formativos e o ENEM, chegando a afirmar que sentem que estão perdendo tempo quando estão na escola e recorrendo a cursinhos extras que ajudem na prova. A maioria desses alunos, como foi visto nos dados da pesquisa, almejam cursar a Universidade como etapa subsequente ao Ensino Médio e não ocupar um posto de trabalho menos valorizado. O projeto neoliberal não é o projeto dessa juventude que, tal como Jéssica, aprendeu a sonhar com um futuro melhor.

4 REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2008.

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural**. Petrópolis, Vozes, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Experiências de Socialização e Disposições Híbridas de Habitus. DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ZAGO, Nadir. A Relação Escola-Família nos Meios Populares. Apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DIANTE DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR DE PERNAMBUCO

Aucilene Rodrigues da Silva ¹
José Geraldo da Silva ²
Ruth Aparecida Viana da Silva³

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia vinha ganhando espaço e força dentro do meio acadêmico de tal maneira a fomentar a construção de uma geração de pesquisadores nessa temática, aspecto importante para a sua consolidação (Bodart, 2018).

No entanto, essa consolidação foi posta em xeque com as alterações previstas na Lei 13.415/2017. A chamada reforma do novo ensino médio tem sido vista como uma ameaça para o ensino de sociologia já que flexibiliza as disciplinas por área de conhecimento e itinerários formativos, reiterando a obrigatoriedade da oferta nos três anos do Ensino Médio e reorganizando por competências e habilidades e não mais por disciplinas, mas por área de conhecimento (Campos, 2020). Ficando assim, cada

- 1 Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, ciciagro@gmail.com
- 2 Professor adjunto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IFGO, geraldo.viana@ifgoiano.edu.br
- 3 Professora adjunta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano IFGO, ruth.viana@ifgoiano.edu.br

Estado responsável por construir seu currículo e definir como o ensino de Sociologia será inserido nele.

Visando colaborar com o debate, este trabalho buscou compreender o lugar da sociologia no currículo diante da reforma do Novo Ensino Médio a partir da análise da proposta curricular do estado de Pernambuco. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as alterações previstas na Lei 13.415/2017; analisar a nova organização do currículo proposto; e verificar possíveis desafios para os docentes da disciplina de sociologia no contexto da reforma do Novo Ensino Médio a partir da proposta curricular adotada em Pernambuco. Adotou-se como metodologia a pesquisa documental e escolheu-se como referencial teórico: Motta e Frigotto (2017), Silva; Boutin (2018), Silva (2021), Carneiro (2020), Bodart (2018), Burity (2022) e Campos (2020).

2 CONHECENDO A LEI 13.415/2 017

Segundo Silva (2021, p. 162), dentre as alterações prevista na Lei consta-se,

[...] O Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento, **incluindo como obrigatoriedade no currículo, três anos do Ensino Médio em somente duas disciplinas, conforme expresso no art. 35-A, §3º: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio”**. No que se refere à disciplina, consta no § 2º que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, **sociologia** e filosofia”. Tais disciplinas serão trabalhadas em conjunto, nos denominados “Projetos de Vida” (Silva, 2021, p. 162-163. Grifos do autor).

De acordo com o art. 4º da Lei, as seguintes possibilidades a serem escolhidas pelos estudantes são: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas e V - formação técnica e profissional. Apesar da propaganda positiva que circula em massa nas mídias pautadas na oportunidade de escolhas do jovem, o texto da lei deixa claro que a escolha dos itinerários fica a critério dos sistemas de ensino e não

do aluno (Silva; Boutin, 2018) e também lista as possibilidades ofertadas aos estudantes.

Outro aspecto apresentado na lei é a possibilidade de contratação de especialistas, não- licenciados, que apresentam *notório saber* para atuação como professores no quinto eixo dos itinerários formativos. De acordo com a Lei, conforme exposto no art. 6, consideram-se profissionais da educação escolar básica, para atuação na formação técnica e profissional:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (Brasil, 2017, p. 1).

Para Silva e Boutin (2018, p. 530) isso gera uma “abertura cada vez maior para as parcerias público-privadas” e Motta e Frigotto (2017, p. 369) afirmam que as parcerias público-privadas são tidas “como estratégias de privatização do ensino médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros.

2.2 O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

O currículo conta com quatorze trilhas que foram construídas a partir dos seguintes critérios: as diretrizes curriculares e os elementos de discussão que as áreas de conhecimento precisam abarcar; escuta dos professores e estudantes através da aplicação de questionários; os temas transversais e contemporâneos da BNCC; as proposições da equipe de redatores dos currículos; seminários online sobre os itinerários formativos e consulta pública (Pernambuco, 2021). Das quatorze trilhas, duas possibilidades no campo das ciências humanas e setenta e três unidades curriculares das trilhas em que docentes poderão atuar e direcionar seus conhecimentos sociológicos para a aprendizagem de estudantes.

O documento aborda sobre a importância da Sociologia. Inclusive, afirma que “[...] na matriz curricular do Ensino Médio de Pernambuco, a afirmação da Sociologia como componente curricular não se trata de uma

mera formalidade” (Pernambuco, 2021, p. 255). Isso porque compreende que este componente,

[...] Traduz uma compreensão de que seu ensino possa criar condições intelectuais para o desenvolvimento da personalidade do/a estudante [...] e de uma ação humanizada. Entende-se que o objeto de estudo da Sociologia é a realidade social. Seus objetivos de aprendizagem passam pela compreensão dos processos de conflitos sociais, as permanências e as transformações das sociedades contemporâneas, sob o enfoque da análise das relações das estruturas sociais, da cultura, de gênero, das relações de poder e instituições políticas, a partir da apreensão de temas, conteúdos/conceitos sociológicos clássicos e contemporâneos, exigindo mediações necessárias (metodologias de ensino, estratégias, recursos) do trabalho docente numa perspectiva interdisciplinar freiriana que envolva estratégias de superação da fragmentação da ação humana em todas as suas dimensões e, assim, **desenvolva um ensino da Sociologia mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo** para o/a jovem desse nível de ensino. (Pernambuco, 2021, p. 255. Grifo da pesquisadora).

O discurso de um “ensino da Sociologia mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo”, conforme citação acima parece reforçar um discurso que interfere na autonomia de docentes em sala quanto ao modo de ministrar suas aulas. E, principalmente, a narrativa de que a Sociologia é um componente curricular ‘que não desperta o interesse de estudantes’, por isso, pode ser generalizada e diluída entre outros componentes curriculares.

3 CONCLUSÕES

A reforma do novo ensino médio tem sido vista como uma ameaça para o ensino da disciplina por vários fatores, sobretudo, pela diluição e descaracterização das disciplinas, usando-se da justificativa de interdisciplinaridade, atratividade, possibilidade de escolha aos alunos e protagonismo juvenil (Campos, 2020).

No que diz respeito ao lugar e/ou papel da sociologia dentro dessa nova configuração do Novo Ensino Médio no currículo do estado

de Pernambuco, observou-se que ela está inserida na área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Além disso, que a sociologia perdeu espaço dentro da nova estrutura curricular sendo ofertado apenas no 2º ano da Formação Geral Base. Sendo, portanto, importante que em pesquisas futuras seja investigado como esse currículo está sendo implementado pelos docentes nas escolas públicas para compreender suas percepções e vivências com o ensino de sociologia e traçar estratégias para atuação docente e de luta por espaços dentro dessa nova organização curricular.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BURITY, Joanildo. A Sociologia na Reforma do Ensino Médio nos Estados. **Fundação Joaquim Nabuco**. Recife, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wKz9zh8704w>. Acesso em: 2 jun. 2023.

CAMPOS, Fábio Guimarães. **O Lugar da Sociologia no Novo Ensino:** Os Impactos da BNCC para o Ensino, Currículo e integração Curricular. 108 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Vale do São Francisco. Juazeiro, 2020.

CARNEIRO, Italan. Reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017): retrocesso no ensino médio propedêutico e técnico – profissionalizante. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol. 1, 2020, dez/2018 – fev/2020, p. 1-16. Paraíba, 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência na reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, vol.38, nº 139, 2017, abr. – jun., p. 355- 372. São Paulo, 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Médio**. Recife, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEPE.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, vol. 43, nº3, 2018, jul.- set., p.521- 534. Rio Grande do Sul, 2018.

SILVA, José Geraldo da. **Concepções de “Política” no livro didático de Sociologia do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade (Plano Nacional do Livro Didático 2018-2020).** 30/08/2021 192 f. Disponível em: <https://tede2.puc-goias.edu.br/handle/tede/4719>. Acesso em: 13 maio 2024.

O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA A AUTONOMIA NO PÓS-PANDEMIA

Ivan Penteado Dourado¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A proposta compreende as disciplinas de graduação denominadas “Sociologia dos Processos Sócioeducativos” e de “Sociologia da Educação”, obrigatórias no currículo dos cursos de Licenciatura e Pedagogia na referida universidade. Essa prática pedagógica foi premiada pelo seu enfrentamento direto ao desafio de sustentar uma metodologia de ensino híbrida para o ensino de Sociologia capaz de fortalecer uma identidade pedagógica comunitária, crítica e humanizadora.

Com a responsabilidade de trabalhar áreas do conhecimento, formando professores neste contexto específico, as disciplinas necessitavam carregar em sua proposta, um alto potencial formativo, crítico e humanizador. A proposta de organização e aplicação metodológica destas, será aqui descrita e complementada com os materiais que serão apresentados, parte deles de elaboração do próprio autor, que detalham melhor como os processos se realizaram e seus respectivos resultados educacionais.

A disciplinas de Sociologia dos Processos Socioeducativos e a disciplina de Sociologia da Educação, são institucionalmente chamadas de disciplinas híbridas. Ou seja, o conjunto de aulas que totalizaram o semestre

1 Professor do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - SC, ivan.dourado@udesc.br

(são organizadas com percentual de cinquenta por cento à distância). Nesse desafio formativo, buscou-se colocar no centro dos processos educativos do campo sociológico, a relevância do tripé universitário comunitário: ensino, pesquisa e extensão no interior da disciplina de Sociologia, entendida como prática científica de humanização crítica.

A presente proposta é atravessada por essa discussão, já que as disciplinas são híbridas, concebidas nessa modalidade dentro de uma decisão institucional de reforma curricular finalizada no ano de 2022 (contexto pós-pandêmico). Concebemos a presente proposta em modelo de ensino híbrido, diferente da concepção de Ensino à Distância (EAD), que pretendemos apresentar posteriormente.

Esse conjunto de aulas, representa a busca consciente e militante em transformar o processo de aquisição de conhecimentos sociológicos em experiências interdisciplinares, modernas e interativas com o uso de inúmeros recursos tecnológicos, pedagógicos e avaliativos digitais. As disciplinas foram organizadas metodologicamente em: Aulas presenciais interativas, construídas coletivamente por meio da metodologia Grupo de Debatedores proporcionando discussões mobilizadoras e protagonizadas pelos próprios estudantes, partindo do entendimento das leituras e vídeo-aulas gravadas e pela interação entre estudantes e professor.

Nesse primeiro combinado, vemos o uso de alguns recursos digitais que são anteriores ao próprio encontro presencial. A disciplina é organizada com a indicação de leituras obrigatórias, a serem realizadas previamente, já organizando seus entendimentos em um modelo de formulário previamente criado para orientar as anotações dos estudantes. Juntamente com a mobilização de uma ferramenta de estudo de conteúdos científicos (textos científicos de leitura prévia, vídeo aulas gravadas), temos o Grupo de Debatedores, contribuindo na organização de ideias, reflexões iniciais e autonomia de estudo, que responsabiliza os estudantes a se prepararem para assumirem uma postura ativa nos encontros presenciais. Ou seja, coloca os estudantes como protagonistas nas discussões que serão aprofundados coletivamente em aula presencial.

Os princípios metodológicos apresentados na organização pedagógica e metodológica das disciplinas de Sociologia, colocam no centro do processo de aprendizagem o protagonismo dos estudantes em seu processo formativo;

a participação horizontal do grupo na significação dos conhecimentos e a interdisciplinaridade ocorre de forma efetiva nas aulas presenciais, já que as aulas são pautadas pelos entendimentos e relatos de dúvidas, dificuldades e questões que são coletivamente apresentadas e discutidas.

2 DESENVOLVIMENTO

A metodologia de ensino, ou seja, a proposta pedagógica alia os princípios de uma pedagogia engajada (FREIRE, 2015) e (HOOKS, 2017), combinadas com metodologias ativas (BERBEL, 2011), trazendo materiais visuais como músicas e clipes musicais (em um primeiro momento), entendidas como fontes importantes da cultura material da produção industrial da cultura (ADORNO, 2011) estimulando a autoaprendizagem e desenvolvimento da prática da análise sociológica do cotidiano. No interior dessa concepção, a Sociologia seria ensinada como um conhecimento capaz de organizar um conjunto de conceitos sociológicos entendidos metaforicamente como “lentes” sociológicas (DOURADO, 2023). Assim, os objetos de análise (filmes, documentários, músicas e clipes) serviriam como objeto de análise, mediados por conceitos, permitindo que os estudantes possam perceber a realidade de uma forma científica, onde conceitos são mediadores interpretativos.

Uma pedagogia engajada só é possível quando os/as professores/as veem os/as estudantes como seres humanos integrais, relacionando as ideias aprendidas em contextos de educação formal e as ideias apreendidas pela prática da vida, permitindo a partilha de conhecimentos, buscando um conhecimento significativo. Por isso é tão importante uma proposta pedagógica que coloque na trajetória dos estudantes, uma Sociologia dentro de uma proposta de alfabetização sociológica (DOURADO, 2023). Nessa mesma linha, a proposta de pedagogia engajada, aponta para o que Hooks (2020, p. 33) afirma, ou seja, “tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total realização. O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente” (HOOKS, 2020, p. 33).

A metodologia engajada é combinada de forma específica com a proposta de ensino híbrido, que segundo Bacich, Neto e Trevisan (2015),

coloca o professor no desafio de inovação, de avanço do domínio das novas tecnologias, focando na valorização da autonomia intelectual dos estudantes, aproximando-os dessas inovações pedagógicas e integrando as já consolidadas metodologias de ensino com as novas tecnologias digitais.

Ao identificar que o público hegemônico que cursa as Licenciaturas no Brasil, são filhos da classe trabalhadora, ou mesmo, já são classe trabalhadora desde o primeiro semestre do curso. Os momentos avaliativos se apresentam como momentos de aplicação (mobilização) dos conhecimentos teóricos/conceituais acumulados com as leituras, vídeo aulas, discussões e aulas presenciais, concebido no interior da concepção das Metodologias Ativas (BACICH, NETO e TREVISAN, 2015).

Essa mobilização dos conhecimentos sociológicos, fogem totalmente de uma mobilização pragmática de memorização para reprodução do conhecimento (provas e trabalhos tradicionais), passando para o nível de mobilização interpretativa dos seus usos para pensar e identificar no mundo, o potencial interpretativo e científico da análise sociológica. Mesmo que esse último seminário tenha de aumento no nível de interpretação (texto que interpreta texto), ocupa o final do semestre letivo, elevando o nível de abstração gradual, começando com filmes, músicas, clipes musicais, seguido de documentários até se chegar no nível do texto. Respeitando esse movimento cognitivo e interpretativo gradual, temos um movimento crescente de complexidade realizado coletivamente. Por fim, na última aula, os estudantes são convidados a relatar as experiências vividas na disciplina, com a produção de cartazes, resumos no formato do evento da Semana do Conhecimento que ocorre anualmente na referida universidade.

3 CONCLUSÕES

Os resultados podem ser descritos pela postura dos estudantes, que se mostraram motivados ao longo do processo, já que tiveram a oportunidade de vivenciar desafios universitários, de uma forma interativa e híbrida. Além da experiência das discussões interdisciplinares, realizadas de forma coletiva, aproximando os diferentes campos do conhecimento, mobilizados para pensar a realidade social brasileira. A proposta da presente discussão, aponta para o potencial do uso de novas tecnologias educacionais

no ensino superior, mais precisamente voltadas ao ensino de Sociologia, objetivando compartilhar esse conjunto de planejamentos, práticas e avaliações concebidas dentro da concepção de ensino híbrido, apontando para possibilidades inovadoras e capazes de valorizar as presencialidades.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Ensino híbrido; Pós-Pandemia

4 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia da Música:** doze preleções teóricas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** Semina: 2011.

BITTAR, Mariluce. **Universidade Comunitária:** uma identidade em construção, São Carlos, 1999. Bacich, Neto e Trevisan, Ensino Híbrido personalização, e tecnologia na educação, 2015.

DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico.** Traduzido por Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

DOURADO, Ivan Penteado. **PAULO FREIRE E O ANALFABETISMO SOCIOLOGICO:** Por uma Sociologia dos oprimidos. Cadernos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais, 7, 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade.SP: WMF Martins Fontes, 2017.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** RJ: Zahar, 1972.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA DE AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM 2023 E 2024

Demócrito José Rodrigues da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência descreve as atividades do estágio realizado na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Olinto Victor, situada no bairro da Várzea, em Recife/PE, para uma turma de 36 (trinta e seis) estudantes do segundo ano do ensino médio, com idade entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos, realizado no período de outubro de 2023 até março de 2024. Além das observações e planejamento, foram ministradas 4 (quatro) aulas de Sociologia, abordando o tema “Religiosidade no Brasil”. As aulas foram divididas nos seguintes assuntos: sincretismo religioso, diferenças entre candomblé, umbanda e macumba, além de conceitos chave como preconceito, discriminação, racismo e etnia. Foram utilizadas metodologias ativas para a regência das aulas, bem como o acompanhamento da professora da turma. Não foi fácil, mas no final o resultado foi suficiente e satisfatório, pois o objetivo era que eles entendessem o assunto abordado sobre o tema e isso ficou muito explícito a partir do interesse dos mesmos.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, democrito.silva@ufpe.br

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Ao longo das 4 (quatro) aulas ministradas durante o estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais 3 na EREM Olinto Victor, foram explorados conteúdos relevantes da Sociologia, visando promover uma compreensão mais profunda e crítica sobre questões socioculturais e religiosas. Na primeira aula, adotei uma abordagem expositiva para introduzir os conceitos fundamentais relacionados à religião como instituição social. Destaquei as transformações sociais impulsionadas pela religião, bem como sua função no estabelecimento do controle e coesão sociais. Explorei as contribuições dos teóricos clássicos, como Auguste Comte, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, para enriquecer o debate sobre a influência da religião na sociedade (Araújo *et al.*, 2016). Além disso, discuti como a religião atende às necessidades humanas básicas, como o desejo de segurança, a busca por pertencimento e a internalização de normas sociais. Na segunda aula, o foco foi no sincretismo religioso, especialmente no contexto brasileiro, a partir da diáspora africana. Expliquei as diferenças entre as religiões afro-brasileiras e como ocorreu a interação dessas tradições religiosas com o catolicismo, resultando na formação do sincretismo religioso. Destaquei a importância desse fenômeno para compreender a diversidade religiosa e cultural do Brasil, enfatizando suas raízes históricas e suas manifestações contemporâneas. A terceira aula abordou o tema do racismo, começando com uma discussão sobre os diferentes tipos de racismo, com ênfase no racismo religioso presente na sociedade brasileira. Para tornar o tema mais acessível e participativo, utilizei uma metodologia interativa, apresentando músicas de diversos artistas, brasileiros e estrangeiros, que abordam o racismo em suas letras. Incentivei os alunos a debater e refletir sobre os trechos das músicas, explorando as diferentes perspectivas e experiências relacionadas ao racismo. Por fim, na quarta aula, retomei os conceitos discutidos nas aulas anteriores e promovi uma reflexão mais aprofundada sobre a influência da religião e do racismo na sociedade brasileira. Incentivei os alunos a relacionar esses temas com suas próprias experiências e observações do mundo ao seu redor, estimulando a construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre as questões socioculturais abordadas.

3 RESULTADOS

Ao ministrar as aulas de Sociologia na EREM Olinto Victor, é possível observar uma variedade de resultados que refletem não apenas o nível de engajamento dos alunos, mas também os desafios enfrentados pelo(s) professor(es) ao longo do dia, especialmente considerando as diferenças entre as aulas ministradas pela manhã e pela tarde. Durante as aulas da manhã, os estudantes geralmente demonstram maior receptividade e disposição para participar das atividades propostas. A atmosfera é mais propícia para o aprendizado, com os alunos mais alertas e envolvidos nas discussões em sala de aula. No entanto, mesmo nesse período, é importante notar que alguns alunos apresentaram dificuldades de concentração, especialmente após intervalos curtos para lanches. Por outro lado, as aulas da tarde representaram um desafio adicional devido à sonolência que muitos alunos experimentam após o almoço. É comum observar que alguns estudantes adormecem nas cadeiras durante as aulas, demonstrando menos atenção e menos participação. Essa condição torna-se ainda mais evidente devido ao longo período que os alunos passam na escola, com intervalos limitados para descanso e alimentação. Além dos desafios relacionados à receptividade dos alunos, é importante destacar a dinâmica

das interações em sala de aula. A relação com a professora de Sociologia transparece respeito, embora haja momentos em que ela precisasse chamar a atenção dos alunos dispersos. Essa observação também foi notada nas demais aulas assistidas, por exemplo: História e Filosofia. Isso levanta uma reflexão sobre o papel do professor em sala de aula, especialmente à luz das ideias de Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”. Freire (2000) ressalta a importância do respeito mútuo entre professor e aluno, uma condição que nem sempre é alcançada devido às limitações estruturais enfrentadas pelo docente.

A EREM Olinto Victor, com seus 384 alunos matriculados, representa um ambiente escolar dinâmico e diversificado, com a oferta de ensino médio abrangendo tanto o período da manhã quanto o vespertino. Além disso, a escola oferece oportunidades de educação noturna para o EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – Modalidade

Jovens e Adultos). Com salas climatizadas e organização por disciplinas, a instituição proporciona um ambiente propício ao ensino e aprendizado, facilitando o deslocamento dos alunos para as diferentes aulas ao longo do dia. A redução da oferta da disciplina de Sociologia para apenas uma única turma no ensino médio em 2024 afeta diretamente o aprendizado dos estudantes, representando um desafio adicional para garantir uma formação abrangente e equitativa. Vale ressaltar que, no ano anterior, em 2023, a disciplina foi oferecida para todos os anos do ensino médio, evidenciando uma mudança significativa na estrutura curricular da escola. A regência das aulas de Sociologia abordou o tema, indicado pela professora, sobre a religiosidade no Brasil. Os conceitos relacionados ao sincretismo religioso, as diferenças entre candomblé, umbanda e macumba, bem como os significados das palavras preconceito, racismo e etnia foram trabalhados de forma a promover uma reflexão crítica sobre questões socioculturais. A turma do segundo ano B, composta por 36 (trinta e seis) alunos com idade média entre 15 a 17 anos, apresentou desafios significativos, especialmente no que diz respeito à atenção dos alunos durante as aulas, principalmente as ministradas durante a tarde, quando a sonolência era mais evidente. O uso frequente do celular também foi uma dificuldade enfrentada, requerendo estratégias adicionais para manter o foco e a participação dos estudantes. Um dos momentos marcantes da experiência, no início de 2024, foi a presença do diretor em sala de aula, estabelecendo regras gerais da escola e enfatizando a importância do respeito mútuo e da colaboração entre alunos e professores. Além de abordar questões gerais de convivência, o diretor alertou os estudantes sobre a proibição de pichações nas paredes da escola e encorajou-os a denunciar anonimamente qualquer infração ou comportamento inadequado. As dificuldades encontradas na regência das aulas foram superadas com o fácil acesso à gestão e aos professores, que se mostraram acessíveis e colaborativos com os estagiários. Essa colaboração foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, proporcionando suporte e orientação em momentos de desafio. Em conclusão, a experiência docente na EREM Olinto Victor foi extremamente positiva, apesar dos desafios enfrentados. Os aprendizados adquiridos, tanto em relação ao manejo

da sala de aula quanto ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas, foram valiosos e contribuíram para o meu amadurecimento profissional.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria de Araújo; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM. Benilde Lenzi. Sociologia: volume único: ensino médio. 2. ed., São Paulo: Scipione, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REFLEXÕES SOBRE REGÊNCIA: A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO AO TRABALHAR GÊNERO E RAÇA EM SALA DE AULA

Leilane Ricardo Neves¹

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências sociais é importante para o desenvolvimento e formação dos graduandos, assim destacando a experiência como base fundamental para os futuros professores. Além disso, o estágio contribui para a reflexão e a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, isto é, promovendo a práxis.

Outrossim, o estágio supervisionado oferece a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na academia em contextos reais, pois proporciona um espaço de aprendizado constante, possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades e a capacidade de analisar criticamente as práticas educacionais. Com isso, Pimenta (2019) afirma que o estágio funciona como um eixo articulador dos currículos dos cursos de licenciatura com o campo de conhecimento, assim possibilitando que a teoria e prática estejam em constante conexão com a práxis educativa das escolas pública considerando seu contexto histórico-social.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, leilane.neves@ufpe.br

Sendo assim, ao longo desse trabalho serão descritas as atividades realizadas durante o estágio, os desafios, as aprendizagens e contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional. Também será apresentado um panorama do ambiente escolar para discutir de forma reflexiva questões relevantes do contexto do estágio que influenciam no funcionamento da escola.

2 A ESCOLA

O estágio foi realizado na Escola Ministro Jarbas Passarinho, situada na cidade de Camaragibe, em Pernambuco. A escola possui popularidade na cidade por ser considerada uma escola pública de “qualidade” em comparação com as demais escolas públicas da região, fazendo com que haja disputa por vagas pelos responsáveis dos alunos. Apesar da popularidade, a escola está localizada em um terreno que não comporta o crescimento da quantidade de alunos matriculados, devido a essa questão, as salas são pequenas e apertadas.

A falta de infraestrutura adequada para comportar a quantidade de alunos faz com que a dinâmica social da escola seja prejudicada, visto que o local onde realizam as refeições não tem capacidade para se alimentar de forma confortável. O espaço de convivência é pequeno, fazendo com que parte dos alunos permaneçam em sala durante o intervalo. Outra ponto é o tamanho das salas que são pequenas, fazendo com que a sala seja quente e os alunos fiquem muito próximos uns dos outros a ponto de ser desconfortável, pois o espaço entre as mesas pequeno e dificulta a mobilidade. Ainda no período do estágio, a escola estava em reforma para a instalação de ar condicionado nas salas, o que atrapalhava a organização da escola.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA – PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO

A experiência de regência foi interessante por possibilitar a tentativa de relacionar o que é estudado durante a graduação com a prática docente em sala de aula, ou seja, é o momento da práxis.

A metodologia de ensino utilizada foi a aula expositiva-dialogada, e também foi utilizada a tempestade cerebral para saber o conhecimento prévio dos alunos, estimular a participação e a capacidade de relacionar o tema da aula com seu conhecimento prévio.

A primeira regência ocorreu no dia 7 de novembro de 2023, sendo duas aulas com duração de 50 minutos cada. Devido à proximidade com o dia da consciência negra, dia 20 de novembro, o tema da aula foi “Identidade e Diversidade: raça e gênero no cotidiano”, com o intuito de relacionar sociologicamente as questões de raça com gênero, visto que são fatores que possuem interseccionalidade. Além disso, o tema está de acordo com as habilidades da BNCC e do currículo de Pernambuco. A escolha do tema também tinha como objetivo trazer a reflexão e o pensamento crítico sobre como os alunos se enxergam em sociedade, pois é uma temática que está relacionada às suas vivências. Por isso, sobre a educação crítica Paulo Freire afirma que:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; (FREIRE, 1987, p. 47)

A primeira regência aconteceu no meu primeiro contato com os alunos após um período de observação que aconteceu no estágio anterior. Apesar de já conhecer a turma, havia o receio da recepção dos alunos enquanto estagiária que iria lecionar para eles pela primeira vez, mas a turma foi bem tranquila e receptiva a aula que seria apresentada. Para iniciar a aula, optei em realizar a produção de um mapa mental contendo tópicos sobre a aula e distribuir para cada um dos alunos para utilizarem como apoio durante a exposição do conteúdo. No início da aula houve a tentativa de fazer a turma participar ao questionar sobre o que eles conhecem como raça e gênero, havendo a participação tímida de alguns alunos de forma breve.

É preciso destacar o calor intenso que estava a sala de aula durante a exposição da aula, fazendo com que fosse um momento de difícil de

concentração tanto minha, quanto dos alunos. Essa questão do calor afetou a qualidade da aula, pois o tamanho calor fazia com que o desenvolvimento do meu pensamento fosse prejudicado, assim não conseguindo explicar de forma detalhada sobre o tema da aula.

Por outro lado, após a exposição, foi possível tirar dúvidas de forma mais particular sobre a aula. Nesse tempo também houve a explicação da atividade que seria realizada dentro do tema de raça e gênero.

A atividade escolhida foi a produção de uma colagem no aplicativo Canva dentro dos temas da aula (gênero e raça), podendo relacionar com música, artistas, pessoas influenciadoras, entre outros. O mais importante seria desenvolver a imaginação sociológica ao relacionar a temática com o objeto, facilitando o processo de aprendizagem, assim como afirma Zabala (1998, p. 91) sobre o ensino ser um processo de construção compartilhada de significados para a autonomia do aluno.

Dessa forma, ficou definido que a atividade deveria ser realizada em grupo de até 4 pessoas e desenvolver uma breve apresentação para a explicação da produção. Ressalto que foi verificada a possibilidade do uso da plataforma pelos alunos, considerando que é uma escola pública e que alguns deles poderia não ter um smartphone e acesso à internet. Destacando um trecho do texto Almeida sobre o uso de tecnologias na escola:

O professor que associa a TIC aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TIC em relação à aprendizagem e à consequente constituição de redes de conhecimentos. (Almeida, 2015, p. 72)

A segunda aula de regência ocorreu no dia 14 de novembro de 2023, os alunos deveriam trazer a atividade pronta para apresentação. A proposta das apresentações era fazer com que os alunos desenvolvessem as habilidades de apresentação e de capacidade de síntese, visto que eles iriam apresentar a produção de uma imagem relacionada ao tema da aula. Com a utilização de notebook, projetor e internet, os alunos apresentaram

suas produções com bastante qualidade, e fui surpreendida pela habilidade deles com a plataforma Canva, isto é, muitos deles já utilizavam a plataforma anteriormente, contribuindo para uma boa recepção da atividade mesmo em final de ano letivo.

Figura 1 - Colagem realizada por um grupo de alunas



4 RESULTADOS

Diante do relato, acredito que o objetivo do planejamento da aula foi alcançado, apesar das dificuldades da primeira regência, visto que o contexto da infraestrutura da escola contribui para um desempenho abaixo do esperado tanto do professor quanto dos alunos por não haver condições adequadas para uma aula de qualidade. Sendo assim, acredito que esse foi o limite do que poderia ser feito, pois não havia outra maneira, naquele momento, de desenvolver a regência.

A segunda regência teve seu principal objetivo concluído com a realização da atividade e da apresentação dos alunos, que souberam relacionar muito bem a temática da aula com a proposta de atividade apresentada para eles, trazendo em suas apresentações seu ponto de vista sobre a questão de gênero ou raça e suas vivências.

De acordo com as circunstâncias apresentadas e pelo o que os alunos produziram, a experiência de regência teve seus pontos altos e baixos, mas que ocorreu de forma que foi possível colocar em prática grande parte do que estava planejado, considerando os aspectos do ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a experiência de regência é muito impactante e possui grande importância na graduação, visto que é uma oportunidade prática do conhecimento obtido na universidade. Considerando também que é um momento de autoconhecimento por ser um momento que o estagiário pode refletir sobre as próprias habilidades e como se desenvolver melhor para ser um bom professor no futuro, sendo um momento para a construção da identidade do ser professor, como afirma Schweig (2015, p. 104).

Além disso, ao desenvolver uma aula sendo estagiário, mesmo observando anteriormente os alunos, podemos nos deparar com desafios, como falta de atenção dos alunos, comportamento inadequado ou até dificuldades de aprendizagem. Sendo uma oportunidade de tentar estratégias para lidar com essas situações, pois é um processo de aprendizagem que ocorre de maneira contínua.

Ainda assim, outra questão importante é sobre como a sociologia como disciplina que traz reflexões críticas sobre a sociedade, às vezes, não recebe atenção dos alunos. Considerando isso, é essencial, nos dias atuais, que os professores utilizem novas metodologias de ensino, como os recursos tecnológicos para maior integração dos alunos com os temas da disciplina. Por ser uma matéria teórica, muitos assuntos podem ficar abstratos, e trazendo a realidade dos alunos e fazendo integrações com a tecnologia, visto que muitos deles utilizam celulares em sala, seria adequado usar esse recurso como parte do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. 2015. **Tecnologia na escola**: Criação de redes de conhecimento. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PIMENTA, Selma. **Estágios Supervisionados**: Unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: Cunha, Célio da; França, Carla Cristie de (org.). Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50

SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de sociologia na escola**: um olhar desde a Antropologia. - 1. ed. - Porto Alegre: CirKula, 2015. 192 p.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RENATURALIZANDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA: PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UM MOMENTO AMBIENTALMENTE CRÍTICO

Leonardo Carbonieri Campoy ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Uma das orientações curriculares do ensino de sociologia na educação básica brasileira é a desnaturalização. Ela sugere que o ensino da disciplina seja pautado pelo estímulo da percepção da realidade como uma construção histórica, social e cultural. Assim, o aluno teria condições para entender que o que é tomado como real e verdadeiro não é completamente universal, natural e imutável.

Proponho refletir criticamente sobre a desnaturalização como baliza do ensino de sociologia a partir da consideração de dois vetores socioambientais centrais na contemporaneidade: a pandemia e o aquecimento climático. Em razão das transformações das condições da vida no planeta e das implicações éticas e políticas que geram, esses fenômenos impulsionaram revisões da epistemologia das ciências sociais recentemente. São análises que partem do entendimento de que a distinção entre natureza e cultura, historicamente basilar das ciências sociais, reduzem a capacidade analítica frente a fenômenos tão microbióticos quanto políticos, como a pandemia, e tão geológicos quanto econômicos e tecnológicos, como o aquecimento climático.

1 Professor adjunto da Universidade de Pernambuco – UPE, leocampoy@gmail.com.

Argumento que estas análises oferecem subsídios para encarar sociologicamente o momento ambientalmente crítico sem recair na improdutiva divisão do trabalho pedagógico, promovido pela desnaturalização, que distribui a natureza para as ciências naturais e a cultura, para as humanas. A sugestão, então, é a de renaturalizar o ensino da sociologia escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) publicadas pelo Ministério da Educação em 2006, a desnaturalização, em conjunto com o estranhamento, ocupa o lugar de princípio norteador do ensino escolar de sociologia no Brasil. Neste documento, a desnaturalização é concebida, em linhas gerais, como a capacidade de conceber os fenômenos – sociais e de outros tipos também – como produtos de construções históricas, sociais e culturais. Com o objetivo de estimular o jovem a perceber que as realidades e verdades também são sociais e podem, portanto, ser alteradas, a desnaturalização corresponde a uma crítica às suposições deterministas que estariam embutidas na noção de natureza. Desse modo, a natureza, na fórmula da desnaturalização, está articulada como uma figura que justapõe dois significados complementares: por um lado, a fatalidade, o inexorável, o perene e, além disso, a matéria, o concreto, o palpável.

Se o social não é determinado e nem material, o que é? Se o social não está na natureza, onde está? Ninguém melhor que Durkheim para responder essas perguntas. Ao longo de toda sua obra, mas de maneira bem explícita em *As formas elementares da vida religiosa* (2003), o autor responde que o social é uma representação mental e, por isso, em que pese ser o elemento organizador da vida coletiva, está eminentemente na cognição humana ou, sendo mais preciso, no cérebro.

Um dos pilares da epistemologia moderna das ciências sociais está aí, na concepção durkheimiana de representação mental como nódulo do social. É justamente esse pilar que é acionado pela noção de desnaturalização, mais ou menos da seguinte maneira: o social seria uma categoria mental, historicamente constituída, que é internalizada pelos sujeitos ao longo de suas socializações. Essa internalização seria tão importante que,

sem ela, não sobreviveríamos ou não seríamos humanos. Mais ainda: essas categorias mentais se aprofundariam de maneira tão incisiva em nossas identidades que, por essa razão, acabamos confundindo-as com a própria realidade. Elas seriam “lentes para ver o mundo” as quais, por as usarmos constantemente desde a mais tenra idade, as tomamos como nossos próprios olhos. Estudando sociologia, esclareceríamos essa confusão ao perceber que as representações mentais não são nossos olhos, mas, na verdade, construções históricas incutidas em nós ao longo da socialização. Elas poderiam ser outras, como de fato o são para outros povos. Pronto. Estaríamos assim desnaturalizados e desconstruídos, capacitados para perceber como o social modula as maneiras humanas de ser e estar no mundo.

A concepção do social como categoria mental historicamente construída é correlata e dependente da noção de natureza como matéria inexorável. Essa divisão sustenta não só uma concepção de mundo, como também uma divisão do trabalho científico e pedagógico. Enquanto as ciências humanas se ocupariam do social assim concebido, as ciências naturais tomariam as forças da natureza como seu objeto de estudo e monopólio de ensino.

Entretanto, se uma das bases desse edifício epistemológico e institucional é desestabilizado, as outras partes também o são. Latour afirma que foi justamente uma desestabilização na noção de natureza que o fez repensar toda a lógica moderna, em seu conhecido *Jamais fomos modernos* (2013). Neste livro, em linhas gerais, o autor afirma que suas pesquisas empíricas em laboratórios o fizeram perceber que, para a ciência, não há nada de inexorável nos fatos da natureza. Assim, se o fato material da natureza é uma construção científica em constante mudança, a própria noção de social, ou de cultura, como representação mental quase etérea deveria ser repensada. Afinal, se ciência é um tipo de cultura, então trata-se de uma cultura profundamente material, que literalmente elabora forças físicas e substâncias químicas.

Faço menção a Latour porque ele é, talvez, o autor mais conhecido de uma leva de pesquisadores os quais, cada um a sua maneira, promoveram revisões da epistemologia moderna das ciências sociais, sobretudo a lógica durkheimiana do social como representação mental que condiciona

a desnaturalização. Essa revisão começou na década de 1980, ganhou corpo na seguinte e tornou-se significativa a partir do início do século XXI. Alguns comentadores classificam essa revisão como “virada ontológica”, afirmando que ela crítica a noção epistemológica de representação em nome de uma ciência social que toma a formação do ser – ontológica, portanto – como seu objeto de estudo. Em que pesem as diferenças entre eles, Donna Haraway (2023), Tim Ingold (2000) e Anna Tsing (2021) são alguns dos nomes cujas obras representariam versões dessa revisão do edifício moderno das ciências sociais.

Deixemos para entrar nos argumentos destes autores, e seus desdobramentos acadêmicos, no artigo. Aqui, enfatizo que todos eles, cada um ao seu modo e por razões distintas, sugerem que a natureza é mais cultural, assim como a cultura é mais natural, do que pensamos. Ou seja, eles e elas argumentam em favor de uma natureza mais maleável e construída e, da mesma maneira, por uma cultura mais material e orgânica, até mesmo microbiótica, como nas pesquisas de Tsing sobre fungos.

As linhas gerais dessa revisão ontológica das ciências sociais indicam que os argumentos desses autores parecem ser bastante úteis pedagogicamente quando consideramos a centralidade contemporânea do aquecimento climático e, mais recentemente, da pandemia.

Não acredito ser necessário enfatizar a importância destes vetores para a vida humana contemporânea. Sabemos muito bem como o aquecimento climático e a pandemia fragilizaram as condições de todas as formas de vida no planeta. E, ao que parece, a tendência é a de que essa fragilização só se acentue nos próximos anos e décadas. Diante desse quadro, se queremos ter alguma esperança de vida – ou, como prefere Krenak (2019), se queremos morrer bem na atualidade – precisamos entender o que está acontecendo e, sobretudo, articular outras posições éticas e políticas para o que já estamos enfrentando.

É aí, para ajudar a dar conta das tarefas de compreensão e posicionamento acerca do momento socioambiental atual, que o ensino de sociologia escolar pode ser um ator fundamental. Com efeito, se mantivermos a lógica da desnaturalização, tendemos a reproduzir a divisão que permite às ciências da natureza abordar monopolisticamente as causas, condições e consequências do aquecimento climático e da pandemia.

Porém, um monopólio politicamente estéril, calcado em um tratamento dos eventos naturais como se fossem destituídos de relações sociais, históricas e culturais. Da mesma forma, as ciências humanas continuam ensinando as relações políticas, tecnológicas e econômicas que envolvem o aquecimento climático e a pandemia, mas, pela lógica da desnaturalização, como se fossem etéreas, desvinculadas de corpos, plantações, criações de animais e mineração, por exemplo.

3 CONCLUSÕES

Entendo que um ensino efetivamente capaz de gerar os posicionamentos éticos e políticos necessários para defender a vida de todos diante do aquecimento climático e da pandemia serão muito mais provavelmente promovidos se pensarmos, junto com nossos alunos, natureza e cultura de maneira diferente a qual estamos habituados. Em razão desse entendimento, sugiro, neste artigo, um argumento provocador baseado na ideia de renaturalizar o ensino de sociologia na educação básica brasileira. Esse argumento embarca nas revisões ontológicas das ciências sociais para propor o ensino de uma natureza mais culturalizada e de uma cultura mais naturalizada. Assim, mais do que dar significado à natureza, o social torna-se fator crítico de produção das condições ambientais em que vivemos. Do mesmo modo, as condições ambientais tornam-se fundamentais para o tipo de vida coletiva que organizamos. E, o mais

importante: tais condições podem ser plenamente alteradas de acordo com nossas posições políticas. Se as novas gerações forem estimuladas a perceber as relações diretas de coprodução entre natureza e cultura, acredito que temos mais chances de que morrer bem nas próximas décadas.

4 REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HARAWAY, Donna. Ficar com o problema: fazendo parentes no chthuluceno. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

INGOLD, Tim. The perception of the environment. London: Routledge, 2000.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos. São Paulo: Editora 34, 2013.

TSING, Anna Lowenhaupt. O antropoceno mais que humano. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 176–191, 2021.

SUPERVISÃO DO PIBID SOCIOLOGIA: EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS

Monike Bayma Marques ¹

INTRODUÇÃO

Este relato tem por finalidade, apresentar as experiências e resultados finais observados e obtidos durante os meses de maio de 2023 à maio de 2024 da supervisão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -PIBID, na Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva situada no Bairro do Benedito Bentes em Maceió-AL no subprojeto PIBID – Sociologia (2022-2024): jogos, gamificação e ludicidade no ensino de Sociologia., expondo as atividades realizadas pelos participantes do subprojeto. Entendendo que o PIBID se tornou um importante programa para a formação de novos profissionais em todas as disciplinas, na sociologia não seria diferente. Aprender mecanismos de transposição didática para o público da educação básica é um dos grandes desafios para os novos profissionais que vão atuar na área. Nesse sentido, este trabalho vem trazer um pouco das contribuições realizadas na formação dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: PIBID. Sociologia. Alagoas

1 Doutoranda em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Mestre em Sociologia pelo Prof socio- Fundaj, Licenciada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, monike.bayma@ufpe.br

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As atividades realizadas contaram com oito bolsistas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas UFAL que desenvolveram atividades desde observação acerca do ensino de Sociologia na escola, que contou com 12 turmas do segmento do ensino Médio. Ao longo dos meses foram desenvolvidas atividades que desenvolvessem a transposição didática da Ciência da Sociologia para este segmento. O foco se deu na elaboração de jogos que permitissem alcançar o objetivo principal da disciplina, ou seja, desnaturalizar o que está naturalizado na sociedade. Dessa forma, a cada final de bimestre foi desenvolvido um jogo que tratou de temas, conceitos e teorias da Sociologia com o objetivo de que o estudante tivesse contato com a disciplina de forma lúdica e conseqüentemente buscando o melhor aprendizado.

Figura 1. Núcleo PIBID com a supervisora em evento na UFAL.



Fonte: Coleção compartilhada entre os membros do subprojeto.

Juntamente com o núcleo, um dos jogos desenvolvidos, intitulado Memória Sociológica, cujo objetivo é foi fazer uma revisão do nascimento da sociologia enquanto Ciência na modernidade com os alunos. O jogo

contém cartas com imagens e conceitos, manual de regras e um gabarito e uma caixa como embalagem.

Figura 2. Manual do jogo, acervo do núcleo 3 (2023).



A jogabilidade é simples, a turma pode ser dividida em equipes, cada equipe pode escolher um representante por rodada (é necessário que a turma tenha um conhecimento minimamente prévio do assunto, ou seja, o conteúdo do jogo funciona de forma para que se revise esses conceitos e não os apresente de forma inicial sem qualquer contextualização feita de maneira expositiva antes) o representante escolherá uma carta conceito, todas as cartas conceitos estarão viradas para baixo, em seguida deverá ler em voz alta para seu grupo ouvir, e relacionar a teoria com a imagem do sociólogo que a propôs ou ilustração que se adequa a narrativa lida.

Figura 3. Capa do jogo, acervo do núcleo 3 (2023).



Ao decorrer de 2023, foram realizadas reuniões, para discutir as percepções quanto a aplicação do jogo. Deixei explícito ao grupo minha visão de pequenos avanços perceptíveis nos terceiros anos com a aplicação do jogo quanto ao aprendizado do conteúdo dado. Algumas posições e visões se aliaram entre os membros do núcleo, tais como a questão da dinâmica de sala de aula, afetividade como um ponto positivo na construção da relação professor-aluno, imprevistos e soluções rápidas que surgem no processo de ensino.

3 RESULTADOS

Uma síntese dos principais resultados e considerações acerca da experiência. Em 2023, partindo para experiência prática, observou-se que o estado de *flow* estado que envolve os alunos de forma interativa, foi experienciado de diferentes maneiras pelas turmas dos 3º anos onde

o jogo foi aplicado. A julgar pelo nível de interação e proximidade, as turmas atingiram os propósitos esperados, a participação nas turmas foi quase unânime e a competitividade dos grupos foi saudável, possibilitando um momento de aprendizado e interação sem muitas intervenções. Mas, experiência gamificada não atingiu todos os seus potenciais em algumas nas turmas específicas, onde tivemos problemas com conflitos ocorridos devido aos problemas pessoais entre os alunos que foram trazidos para dentro da competição do jogo e que criou um ambiente pouco proveitoso, então foi necessário interromper o jogo várias vezes para evitarmos conflitos mais sérios dentro de aula.

Portanto, diante das experiências observadas em sala, no contexto da gamificação, considerando seus efeitos e principais limitações, é possível inferir que o jogo enquanto recurso didático e os demais elementos gamificadores da aula, quando em condições propícias, puderam proporcionar um processo de aprendizagem ativa dos conteúdos da sociologia. Se beneficiando das próprias situações e tensões envolvidas na mecânica dos jogos para concentrar a atenção dos alunos na atividade.

Em 2024, tivemos uma variante. A supervisão foi alocada para atuar em duas turmas de 1º anos, o que configura uma realidade bastante diferente do ano anterior. O jogo criado, foi reformulado depois de testes e foi reaplicado nessas turmas de 1º anos. Com a integralização da implementação do NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) na escola, as turmas perderam um tempo de aula reduzido de duas horas aulas de 50 minutos para apenas uma hora aula, o que dificultou a aplicação do jogo. Em uma das turmas tivemos uma aula cedida onde podemos aplicar o jogo com mais tranquilidade e propriedade.

A aplicação do jogo se deu como forma de revisão para os exames bimestrais. Concluiu-se que a turma que teve mais tempo para o jogo obteve um melhor desempenho nos exames. E que os jogos são ferramentas eficazes no que diz respeito ao Ensino de Sociologia na educação básica.

Figura 4. Aplicação do jogo. Fonte: Coleção compartilhada entre os membros do subprojeto.



4 REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Secretaria de Educação de. **Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação.** Alagoas, 2020.

ALAGOAS, **Referencial Curricular de Alagoas,** 2021.

ALAGOAS. **Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral - Versão 2019** / SUPED. AL. Maceió: AL, 2019.

BRAGA JR, A. X. Subprojeto PIBID – Sociologia (2022-2024): jogos, gamificação e ludicidade no ensino de Sociologia. Programa institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID. Maceió, 2022. [arquivo digital]

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF; Senado, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

JACIBS, E.; SANTOS, A. L. **O direito à educação no Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/www.jacobsconsultoria.com.br/amp/o-direito-%C3%A0-educac%C3%A7%C3%A3o-no-estatuto-da-crianc%C3%A7a-e-do-adolescente>.

LEI FEDERAL. Nº 9.394/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

LEI FEDERAL. Nº 13.415/2017. **Altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

LEI FEDERAL. Nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**.

HUIZINGA, JOHAN. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

WALLON, Henry (1973/1975). **A psicologia genética**. Trad. Ana Ra. In. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa (coletânea).

TRABALHANDO RELAÇÕES RACIAIS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Tatyanne Souza de Almeida ¹

INTRODUÇÃO

A vivência do estágio supervisionado além de constituir parte obrigatória da formação acadêmica de futuros docentes, é de suma importância pois proporciona ter, muitas vezes, o primeiro contato fora da academia e suas teorias. O estágio se apresenta como momento de pôr em prática as metodologias que foram aprendidas, conhecer o funcionamento das escolas e da sala de aula do ensino básico, bem como conhecer as formas de ensino de professores e professoras que compartilham um pouco de suas experiências.

Assim sendo, a fase de regência do estágio é quando estudantes de licenciatura assumem papel de professores, devendo, de forma supervisionada, planejar e ministrar aulas para o ensino básico. Esta fase se caracteriza como prática, desde a escolha do tema da aula, passando pela seleção de recursos didáticos utilizados e a metodologia seguida, até a maneira como avaliar tanto os estudantes quanto sua própria prática pedagógica.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência vivida na fase de regência do estágio em sociologia na Escola Técnica Estadual (ETE) Professor Lucilo Ávila Pessoa, no qual foi trabalhado

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, tatyanne.souza@ufpe.br

o tema de relações raciais no contexto brasileiro, de uma maneira que buscou através de aulas dialógicas a participação ativa dos(as) estudantes.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência aqui relatada diz respeito ao estágio de regência de aulas de sociologia realizado na Escola Técnica Estadual Professor Lucilo Ávila Pessoa. A escola-campo escolhida está localizada no bairro Iputinga na cidade de Recife, entretanto recebe estudantes de diferentes regiões da cidade e até mesmo de fora do Recife - isso se dá em grande medida por se tratar de uma escola técnica, o que leva os estudantes a irem para ela por causa do curso técnico escolhido. Ademais, a escola funciona em tempo integral (manhã e tarde) atendendo 12 turmas de ensino médio integradas aos cursos de Administração e Rede de Computadores. As atividades foram desenvolvidas nos dias 07 e 14 de novembro de 2023 com estudantes da turma do 2º ano B, do curso de administração; sendo esta turma composta por aproximadamente 35 discentes com idades entre 16 e 18 anos.

Isso posto, a temática trabalhada, escolhida em conjunto com a professora supervisora do estágio, foi a de relações raciais no contexto brasileiro. Tal escolha se justifica pelo tema ser cobrado na Formação Geral Básica do Currículo Estadual de Pernambuco, expressa no Organizador Curricular por Bimestre como a seguinte habilidade específica do componente sociologia:

(EM13CHS302SOC07PE) - Identificar e caracterizar questões relativas à exclusão e à inclusão precária dos povos indígenas, afrodescendentes e quilombolas nas políticas públicas brasileiras, a partir de indicadores econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais.

Segundo Zabala (1988, p.18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Com isso em mente, foi elaborada uma sequência didática de quatro aulas de 50 minutos divididas em dois dias - 7/11 e 14/11, como mencionado anteriormente -, tendo em

vista que as aulas de sociologia do 2º B aconteciam de forma conjugada nas terças-feiras. O objetivo geral foi conceituar raça, racismo e etnia a partir de suas relações e contexto histórico; com objetivos específicos de apresentar o mito da democracia racial, identificar desigualdades étnico-raciais e abordar a importância das políticas afirmativas (cotas raciais, em especial). As principais referências usadas foram Florestan Fernandes (2008) e Pinto e Ferreira (2014).

Entendendo que o(a) estudante não é um ser passivo em seu processo de aprendizagem, reconhecendo que é detentor de saberes múltiplos e de capacidade reflexiva, assim como que deve ser figura central no processo de ensino-aprendizagem, foi proposto trabalhar partindo do conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema para posteriormente apresentar a discussão. Para tanto, o principal recurso pedagógico utilizado foi computadores com acesso a Internet, os quais todos os discentes tiveram acesso, pois as atividades foram todas realizadas no laboratório de informática da escola; e a televisão serviu de apoio para fazer apresentação para toda a turma.

Assim sendo, as atividades foram desenvolvidas da seguinte maneira: nas duas primeiras aulas foi solicitado que os estudantes, de forma individual, fizessem colagens a partir de suas percepções sobre raça, racismo, consciência negra e visibilidade das pessoas negras para que pudessem ser usadas para analisar qual o entendimento prévio dos discentes acerca da temática e assim nortear as aulas posteriores. Para tanto como elemento provocativo foi apresentado um vídeo² para contextualizar a participação do negro na formação do Brasil, bem como posição social a que este foi relegado. Para a confecção dessa atividade, foi explicado o que é colagem e como fazer, também foi instruído que os estudantes utilizassem a plataforma *Canva*, cuja eles já tinham conhecimento sobre, para montar as colagens de fato. Foi recorrido a plataforma *Canva* pois em oficina ministrada pelo MultiHlab (Laboratório de Humanidades da Fundaj), foi ensinado como aproveitar o *Canva* como ferramenta didática, suas possibilidades e resultados.

Dando continuidade, as duas últimas aulas na semana seguinte foram organizadas em dois momentos distintos. Um primeiro momento, foi

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kuX9Ufgilxw>

reservado para a socialização das colagens produzidas e para que a estagiária pudesse fazer comentários e elucidar questões a partir do que foi apresentado. O momento posterior foi destinado à exposição dialogada do conteúdo a partir de uma leitura dirigida do artigo de Pinto e Ferreira (2014), o qual apresenta um panorama geral sobre relações raciais no Brasil, enfatizando o contexto histórico. Para nortear a leitura e o debate logo após esta ser realizada foram feitas as seguintes perguntas: o que é o mito da democracia racial?; o que é racismo à brasileira?; e, quais caminhos para combater o racismo?. Para fazer a leitura, foi compartilhado o link do artigo com os estudantes, e estes acessaram o texto pelo computador.

Diante disso, o que será analisado como principal critério de êxito do trabalho realizado é a participação e o engajamento dos(das) estudantes nas atividades propostas. Critérios secundários como postura da estagiária na sala de aula, adequado uso do tempo para cumprir com o planejamento e seleção de recursos didáticos também devem ser considerados.

RESULTADOS

Baseado no que foi relatado no tópico anterior, nas duas primeiras aulas, o corpo discente teve uma boa participação, na qual a grande maioria entregou a atividade no decorrer da aula. Não foi preciso fazer uma explicação geral sobre como utilizar o *Canva* para fazer as colagens pois assim que foi apresentado a proposta de atividade os alunos prontamente começaram a elaborá-la; dessa forma foi necessário apenas auxiliar individualmente alguns estudantes que estavam menos familiarizados com a plataforma. A entrega da atividade foi feita pelo *Classroom*, para tanto a professora supervisora fez uma postagem como atividade e os estudantes fizeram o envio.

Na semana seguinte, quanto socializado as colagens elaboradas com a turma - fazendo uso da televisão para isso - foi solicitado que os estudantes comentassem um pouco sobre o trabalho elaborado; a maioria fez pequenos e tímidos comentários mesmo quando perguntados diretamente sobre algo que foi abordado em seus trabalhos, mostrando assim que, embora seja uma turma muito participativa do que diz respeito a fazer atividades e respeitosa nos momentos de fala, essa é uma característica

que pouco se estende para situações em que se deseja ouvi-los. Essa percepção também pôde ser notada no segundo momento da aula no qual todos leram o texto conforme foi solicitado, mas poucos participaram ativamente do momento de discussão do conteúdo e aprofundamento das questões levantadas.

Ainda assim, mesmo com poucos engajando na ideia de aula dialogada, foi possível abordar todos os pontos planejados com algumas estudantes compartilhando bastante suas opiniões, respondendo as perguntas e levantando outras questões e reflexões totalmente relacionadas com o que estava sendo trabalhado. Então, seria injusto dizer que a experiência foi totalmente malsucedida uma vez que foi logrado apresentar um panorama sobre a situação racial brasileira situando o negro nesse percurso histórico, bem como salientar a importância das políticas de afirmação.

Dessa forma, a principal dificuldade encontrada foi realmente conseguir a participação verbal dos estudantes, entretanto isso não anula a experiência vivenciada; pelo contrário, serve para que a proposta de aula seja melhorada e adaptada ao público alvo. Adaptada considerando o perfil da turma pois, para a turma em questão talvez usar mais recursos visuais ou escritos fosse mais interessante, tendo em vista que a falta de diálogo com os professores, pelo que pôde ser constatado, não acontece de forma isolada. Ademais, em uma turma mais acostumada com debates em sala de aula, é possível que o desempenho do trabalho seja melhor.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan. O mito da democracia racial. In: FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Globo, 2008. p. 304-326.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Organizador Curricular por Bimestre: Sociologia**.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra.

Pesquisas e Práticas Psicossociais, São João del-Rei, v. 9, n. 2, p.
257-266, dez. 2014.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre:
Artmed, 1998.

UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE MENSTRUÇÃO – TABU, POBREZA E DIGNIDADE MENSTRUAL NO BRASIL – ATRAVÉS PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Patrícia Verônica de Azevedo Brayner ¹
Boris Dimitri de Siqueira Filho ²

INTRODUÇÃO

A vivência aqui apresentada aconteceu no ano de 2023 em turmas da 2ª série do Ensino Médio de uma instituição privada de ensino em Pernambuco, na cidade de Recife, bairro de Boa Viagem. Dentre os temas que fazem parte do currículo de Sociologia no Ensino Médio, está o conteúdo “Culturas e Direitos Humanos”. Com o propósito de favorecer a aprendizagem dos estudantes quanto aos diversos conceitos sociológicos contidos e correlacionados neste tema, bem como trazer à baila reflexões sobre as diferenças culturais e a alteridade presentes no escopo do currículo sobre esse assunto, foi desenvolvido esse trabalho. Como pano de fundo foi utilizado o documentário “Absorvendo Tabu” (2018), que aborda uma incipiente mudança social a respeito do uso de absorventes íntimos femininos em um vilarejo na Índia. Através de debates, também foi analisada a construção socio-histórica sobre essa condição fisiológica

-
- 1 Mestra em Ensino da Sociologia (FUNDAJ) e Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciencias Sociales – (Interamericana), Paraguai, tittabrayner@gmail.com
 - 2 Mestre em Ciências da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Doutorando em Letras/Linguística - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, prof.boris@gmail.com

no Brasil, para isso incluiu-se nas discussões o projeto de lei, nº 4.968/19 proposto por conta da constatação de “pobreza ou precariedade menstrual” que acomete milhares de mulheres no país. Todo o passo a passo didático esteve pautado na Pedagogia Histórico Crítica e aconteceu de forma interdisciplinar com os componentes curriculares Língua Inglesa e Biologia. Como produto final, os estudantes desenvolveram um quadro comparativo e um vídeo (*trailer*) executado em língua inglesa, além de um questionário estruturado, realizado em parceria professora e alunos para ser respondido por adolescentes a partir dos 12 anos de idade da própria escola e em outras instituições de ensino.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Como ponto de partida, utilizou-se a dinâmica “tempestade de ideias”, sendo perguntado aos alunos, o que eles sabiam sobre “menstruação”. A pergunta foi escrita no quadro, e estudantes que se disponibilizaram, responderam oralmente, inicialmente as respostas versaram sobre o viés biológico, tais como: “É um evento/característica do ciclo reprodutivo da mulher”; “Período em que ocorre o sangramento e que pode ser inconveniente para algumas mulheres”, estas foram algumas das respostas. Aos poucos, a pergunta foi indicada mais especificamente para a questão cultural, e entre outras respostas, obteve-se: “conversar sobre menstruação é comum entre as mulheres, mas desconfortável de se falar com homens”; “acho que a menstruação ainda é um tabu”; “não se fala muito sobre menstruação nas escolas”.

Na vivência da PHC, (Pedagogia Histórico-Crítica), (Saviani, 2021), a pergunta: “O que é menstruação?”, escrita no quadro da sala de aula, e respondida de forma oral pelos estudantes, serviu como Prática Social Inicial, com o propósito de compreender que conhecimentos o discente apresenta sobre o que será explorado durante as aulas.

Na sequência, houve o processo de Problematização (Saviani, 2021), momento no qual vários questionamentos foram elaborados pelos alunos e pela professora, no formato de roda de conversa. Estas perguntas foram escritas, para posterior desenvolvimento da atividade.

Em seguida, houve a Instrumentalização (Saviani, 2021), nesta parte foi utilizado o filme: “Absorvendo Tabu” (Rayka Zehtabchi, 2018), documentário que apresenta como a menstruação é estigmatizada em um vilarejo indiano - país asiático - ao ponto de se tornar um problema de saúde pública, por conta do uso de “paninhos”, fruto de questões culturais. Associada à película, houve a leitura e debate do capítulo do livro utilizado na escola (Sistema de Ensino Bernoulli) sobre o tema. Também foi disponibilizado para os alunos através da sala de aula Google, o documento referente a PL, nº 4.968/19 para conhecimento e análise comparativa entre situações brasileiras e indianas e posterior discussão.

No quarto momento da prática da PHC acontece a Catarse, (Saviani, 2021) fase a qual foram estabelecidas pelos estudantes as análises e relações entre o texto do livro e o documentário, conceitos como: civilização, etnocentrismo, desnaturalização, símbolos, traço cultural, complexo cultural e estrutura social, entre outros, através do comparar tais conceitos ao que foi apresentado no vídeo, sempre levando em conta as concepções de relativismo cultural, e alteridade entre a situação apresentada na vila indiana e o que acontece no Brasil, e, concomitantemente verificar nesse contexto as ideias relacionadas aos Direitos Humanos. Neste instante foram construídas relações entre os conceitos e o que foi apresentado no vídeo, para a produção de um quadro comparativo.

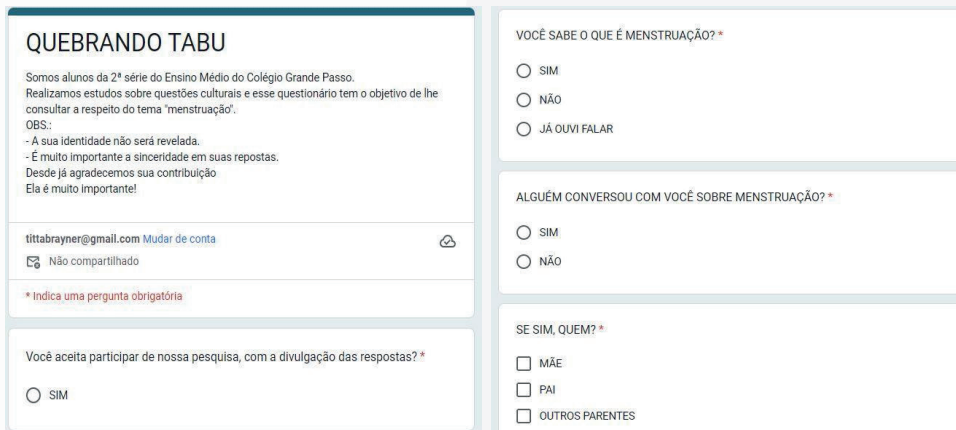
Como forma de avaliação, e Prática Social Final, (Saviani, 2021) os estudantes confeccionaram um quadro comparativo digital para apresentar na aula posterior sobre os conceitos trabalhados e suas relações com a realidade indiana. Além desta atividade, os alunos puderam elaborar um *trailer* que tratasse da temática Culturas e Direitos Humanos para ser avaliado conjuntamente com o professor de inglês, e Biologia, de forma interdisciplinar.

Portanto, além de conceitos sobre culturas e direitos humanos, trabalhados em sala na disciplina de Sociologia, os alunos fizeram um filme utilizando a Língua Inglesa, nele foram pontuadas questões culturais, a menstruação e questões sobre sustentabilidade, temática trabalhada com o professor de Biologia. Como forma de avaliação didática para a disciplina Sociologia, foi levado em conta também a apresentação e realização o *trailer* do filme criado em grupos pelos discentes.

Como o tema ganhou interesse dos estudantes, elaboramos também de forma conjunta em uma das aulas, um questionário, através do formulário *Google*, com o intuito de levantar dados sobre como meninas e meninos percebem e lidam com a menstruação, essa inquirição seria aplicada com adolescentes a partir dos 12 anos de idade da própria escola e de outras instituições de ensino.

Abaixo estão demonstrados uma parte das perguntas realizadas no questionário:

Figuras 1 e 2: elaboração própria.



QUEBRANDO TABU

Somos alunos da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Grande Passo. Realizamos estudos sobre questões culturais e esse questionário tem o objetivo de lhe consultar a respeito do tema "menstruação".

OBS:

- A sua identidade não será revelada.
- É muito importante a sinceridade em suas repostas.

Desde já agradecemos sua contribuição. Ela é muito importante!

tittabrayner@gmail.com Mudar de conta

🔒 Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Você aceita participar de nossa pesquisa, com a divulgação das respostas? *

SIM

VOCÊ SABE O QUE É MENSTRUÇÃO? *

SIM

NÃO

JÁ OUVI FALAR

ALGUÉM CONVERSOU COM VOCÊ SOBRE MENSTRUÇÃO? *

SIM

NÃO

SE SIM, QUEM? *

MÃE

PAI

OUTROS PARENTES

RESULTADOS

Diante das atividades propostas, as reflexões e os debates foram muito relevantes, visto a participação dos estudantes. Eles desenvolveram os quadros comparativos em grupos e apresentaram nas aulas posteriores, sempre seguido de discussões sobre os conceitos sociológicos e sua correlação com os Direitos Humanos, também houve conversas no âmbito do tema de sustentabilidade, devido ao uso dos absorventes íntimos, visto que o professor de Biologia havia passado o trabalho do filme. Alguns grupos além de desenvolverem o quadro, preferiram produzir slides com cada conceito. Abaixo, seguem como ilustração alguns dos quadros comparativos formulados pelos estudantes:

Figura 3

QUADRO COMPARATIVO		QUADRO COMPARATIVO	
Desnaturalização	consiste em interpretar e reinterpretar o mundo, construir novas explicações.	Civilização	O ápice do progresso econômico, político, social e cultural da humanidade.
Estrutura social	São as relações entre suas partes, podendo ser, portanto, reveladas por intermédio de um trabalho etnográfico.	Etnocentrismo	Uma postura diante da diversidade que considera apenas uma única visão de mundo, menosprezando as outras.
Símbolos	São uma expressão da estrutura cognitiva da cultura, possuindo múltiplos sentidos.	Relativismo cultural	Uma forma de analisar uma diversidade, sem estabelecer hierarquias.
Traço cultural	São traços que representam uma determinada cultura.	Estranhamento	O estranhamento das pessoas do filme sobre a naturalização da menstruação por outras culturas e o nosso pela problematização deles.
Complexo cultural	É a junção dos traços culturais em torno de uma atividade básica.		

Fonte: estudantes.

Figura 4

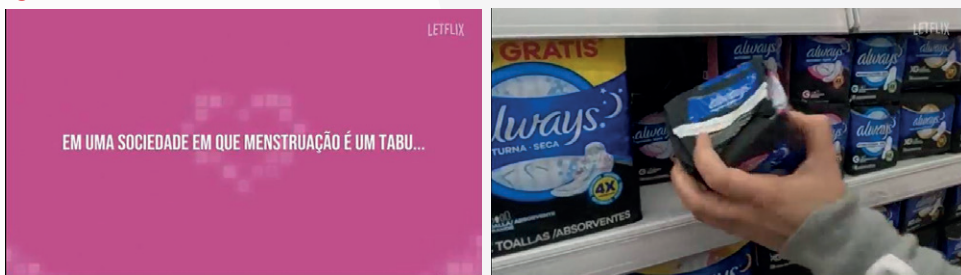
Conceitos	Trechos do filme
<u>Civilização</u>	O vilarejo onde é passado o documentário não é considerado, para o conceito iluminista, como civilização e sim considerado na barbárie.
<u>Etnocentrismo</u>	Esse conceito fica subentendido mas é percebido quando os homens ou até algumas mulheres demoram para aceitar a nova independência financeira e social das indianas.
<u>Relativismo cultural</u>	Quando as mulheres procuraram se informar sobre o uso dos absorventes: analisaram a ideia, procurando entender a prática, sem estabelecer sua cultura como superior.
<u>Desnaturalização</u>	Fica evidente do início ao fim do filme, com a gradual mudança de ideologia e com as mulheres ao irem em busca de seus direitos.
<u>Estranhamento</u>	Logo no início do documentário, quando a entrevistadora pergunta às mulheres o que é menstruação e questiona a reação delas.
<u>Estrutura social</u>	Podemos evidenciar no documentário, quando é mostrado os diferentes tipos de trabalhos que existem nessa região da Índia.
<u>Símbolos</u>	O reconhecimento do absorvente 'fly' como uma maneira de independência e resistência feminina fruto do trabalho duro das mulheres.
<u>Traço cultural</u>	É perceptível quando mostra as mulheres indianas usando o 'dupatta', lenço tradicional na Índia.
<u>Complexo cultural</u>	No momento em que é mostrada a religião, induista, da população.

Fonte: estudantes.

A atividade audiovisual foi direcionada pelo professor de Inglês e avaliada também pela professora de Sociologia. Embora todas as discussões tenham ocorrido no primeiro semestre, a entrega dos *trailers* só aconteceu no segundo semestre, conforme combinado no decorrer do trabalho entre os envolvidos.

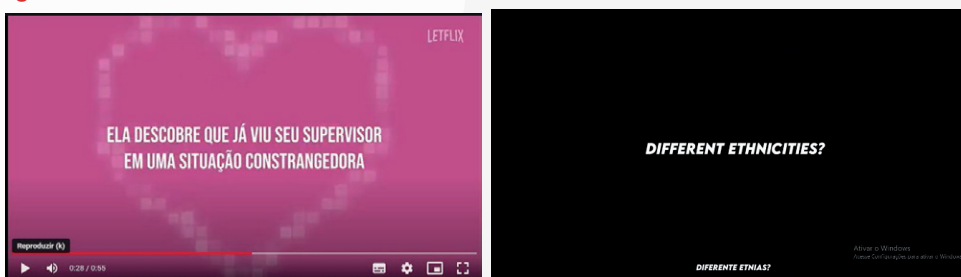
Seguem alguns *prints* das produções dos *trailers* produzidos por eles:

Figuras 5 e 6



Fonte: estudantes.

Figuras 7 e 8



Fonte: estudantes.

Através do que foi produzido pelos estudantes, o que foi apresentado e repercutido nas aulas, eles demonstraram o aprendizado sobre os conceitos sociológicos os quais fazem parte do currículo escolar e conseguiram discutir e colocar em prática a alteridade e o relativismo cultural, além de identificar a necessidade de leis que promovam uma efetiva execução dos direitos civis escritos e conclamados em nossa Constituição, além disso, desnaturalizar o “tabu” sobre a menstruação.

REFERÊNCIAS

DE SOUZA, Davisson Cangussu. **O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais.** Revista HISTEDBR On-line, v. 13, n. 51, p. 122-138, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**. 12ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2021.

ABSORVENDO o Tabu. Produção Rayka Zehtabchi. 2018. Netflix

Projeto de Lei nº 4.968/19.

UNICEF, Pobreza Menstrual no Brasil – Desigualdades e Violações de Direitos.

VIVÊNCIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Michelle de Melo Ferreira Aguiar¹
Allan Monteiro²

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de pesquisa a ser realizada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), elaborada a partir de leituras iniciais que serão aprofundadas e consolidadas no decorrer da pesquisa. O objetivo geral é pensar nas possibilidades de inserção do ensino da Sociologia nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do estudo da cultura local como tema norteador em aulas de disciplinas eletivas. Paralelamente à revisão da literatura, a pesquisa inclui uma abordagem qualitativa que prevê a aplicação de questionário e análise das ementas de disciplinas eletivas já vivenciadas ou em curso nas escolas. A revisão bibliográfica parte inicialmente de autores como Giddens (2004), Candau (2018), Foucault (1999) e Lahire (2016). O projeto propõe, como produto final, a elaboração de ementa para disciplina eletiva que promova, junto aos estudantes do ensino fundamental, uma vivência em torno da abordagem sociológica. O público

1 Mestranda em Sociologia pelo Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj); e-mail: michelle.aguiar@aluno.fundaj.gov.br

2 Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco e professor do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio/Fundaj); e-mail: allan.monteiro@fundaj.gov.br

da pesquisa contemplará os estudantes do 5º ano do ensino fundamental de dois centros de ensino integral localizados na cidade de Arcoverde-PE. Acredita-se que a pesquisa contribuirá para fomentar a discussão sobre a relevância e as possibilidades para o ensino da Sociologia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chaves: sociologia, ensino fundamental, eletivas.

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe pensar a inserção do ensino de Sociologia nos primeiros anos do ensino fundamental, de modo transversal. A pesquisa será realizada em duas escolas integrais da cidade de Arcoverde-PE e busca proporcionar aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental uma experiência de contato com a abordagem sociológica, a partir do estudo sobre a cultura local, a ser desenvolvida nas aulas das disciplinas eletivas.

A escolha do tema se justifica pela importância da Sociologia na formação cidadã e pela relevância do estudo da cultura na promoção do respeito à diversidade e na construção de identidades. Além disso, as disciplinas eletivas se apresentam como um espaço propício para a exploração de temas diversos e construção de conhecimentos significativos que não estão contemplados no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa se baseia inicialmente em ideias formuladas por autores como Giddens (2004), Candau (2018), Foucault (1999) e Lahire (2016), que contribuem para a compreensão da construção da identidade, das relações de poder e da importância da Sociologia na formação cidadã. A metodologia utiliza uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionários, além da análise de ementas de eletivas já vivenciadas ou em curso nas escolas envolvidas na pesquisa. Os dados serão analisados a partir do referencial teórico.

Espera-se que a pesquisa contribua para a promoção de discussões e debates sobre a relevância e as possibilidades para o ensino de Sociologia no ensino fundamental, bem como para a consolidação das disciplinas eletivas como espaços significativos de aprendizagem. De maneira indireta, espera-se ainda que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico reflexivo dos estudantes em relação às questões sociais

e culturais, e para a promoção do respeito à diversidade e valorização da cultura local.

O ENSINO DA SOCIOLOGIA: AS DISCIPLINAS ELETIVAS COMO CAMPO DE ENSINO

A escola, como espaço de aprendizagem e desenvolvimento integral, tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, com vistas à construção de cidadãos mais conscientes e engajados com a realidade social. A inclusão da Sociologia no currículo, desde os primeiros anos de escolarização, se mostra como uma estratégia possível para este fim.

É a partir dessa ideia que surgem as principais questões norteadoras desta pesquisa: De que maneira seria possível introduzir a Sociologia nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais são os desafios, em termos de transposição didática, envolvidos nessa estratégia? Qual o papel das disciplinas eletivas nesse processo? O que diz a legislação brasileira a respeito da viabilidade dessa estratégia de inserir o ensino de Sociologia nos anos iniciais do ensino?

A Sociologia não é obrigatória no ensino fundamental brasileiro, sendo que a Lei nº 11.684/08 a tornou obrigatória apenas no ensino médio. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9394/96, permite sua inclusão na parte diversificada do currículo. Apesar da relevância para o desenvolvimento de competências propostas pela Base Comum Curricular (BNCC), Lei 13415/2017, a Sociologia não é priorizada. Projetos pedagógicos e disciplinas eletivas podem ser estratégias para abordar temas do campo da Sociologia desde os primeiros anos de escolaridade.

A Sociologia, promove um olhar crítico sobre as relações sociais, desenvolvendo a reflexividade, ou seja, a capacidade de compreender e agir sobre a realidade social. Giddens (2004) afirma que aprender a pensar sociologicamente significa cultivar a imaginação. Ao questionar o senso comum, os estudantes são incentivados a buscar soluções para problemas sociais reais.

A Sociologia oferece vasto campo de temáticas que podem ser adaptadas para o ensino fundamental, especificamente para estudantes do 5º ano (dez a doze anos). Esta pesquisa elege o tema da cultura como possibilidade de relacionar os conteúdos às vivências dos estudantes, uma vez que muitos conhecem ou participam de algum grupo cultural local, o que favorece o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e consolidação da identidade cultural.

Falar e pensar sobre cultura é refletir sobre identidade, sobre valores e as histórias de vida das pessoas, através das relações interpessoais é construído um repertório cultural, fruto dessas relações que são moldados por diferentes grupos sociais. Candau (2008) concebe as culturas como processos dinâmicos e históricos, sem fixar as pessoas em determinado padrão cultural. E a cultura influencia diretamente a construção da identidade pessoal.

A relação entre cultura e construção da identidade pessoal e social exige compreender que o eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas (Giddens, 2002, p.9), mas que as influências sociais e as relações interpessoais influenciam diretamente na construção de valores, na personalidade e no modo de interpretar a vida em sociedade, podendo contribuir para o desenvolvimento do pensamento sociológico e para visão crítica frente as organizações das relações sociais.

Reconhecer e valorizar as diferentes expressões culturais que compõe o repertório da cultura local permite aos estudantes compreender e discutir criticamente questões de diversidade, desigualdade, preconceito e discriminação, refletindo sobre suas próprias histórias e experiências pessoais.

RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa visa contribuir para a formação do pensamento sociológico através do estudo da cultura local, possibilitando a construção da identidade pessoal, social e cultural dos estudantes, despertando a criticidade e o engajamento sobre questões sociais do cotidiano.

Espera-se que os estudos e estratégias propostos sirvam de referência para outros estudos e ajude a desenvolver propostas pedagógicas

que possibilite a inclusão do ensino da Sociologia nos primeiros anos do ensino fundamental, e que fomente essa discussão no campo acadêmico, sobretudo entre os estudantes de pedagogia cursistas no ProfSocio.

A conclusão da pesquisa, pretende contribuir para a construção de conhecimentos sobre a cultura local, reconhecendo sua importância para a construção da identidade individual, cultural e coletiva, promovendo um olhar crítico e o diálogo sobre a importância do ensino de Sociologia a partir dos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília: Senado Federal, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 201-220, maio/ago. 2008.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio orgs. **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**, Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Viver e Interpretar o Mundo Social: para que serve o ensino da Sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 45–61, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/rev-cienso/article/view/2418>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MILLS, Charles Wright Mills. **A Imaginação Sociológica**; tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1975.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.